

Барко Дарья Дмитриевна

студентка

Научный руководитель

Еремина Юлия Сергеевна

канд. пед. наук, доцент

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске

г. Буденновск, Ставропольский край

ОСВОЕНИЕ ПОЛИСЕМИИ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

***Аннотация:** в статье рассматривается одна из актуальных психолого-педагогических проблем формирования осознанного восприятия феномена полисемии в условиях начальной школы. Автор акцентирует внимание на специфике методических подходов к её решению, отмечая тесную взаимосвязь развития мышления младших школьников и осознания многозначности слов русского языка. Достижение полноценного восприятия вариантных значений лексем возможно только посредством погружения школьников в контекст речевого высказывания, а осознанное употребление многозначной лексики будет способствовать развитию речевых умений.*

***Ключевые слова:** вариантное значение, вторичное значение, контекстное окружение, полисемия, языковая асимметрия, речевой опыт.*

Учитывая тот факт, что феномен полисемии продолжает развиваться и поглощать всё большее количество однозначных лексем, логично предположить их постепенное исчезновение, а процесс обогащения лексического состава будет обеспечиваться за счёт расширения семантического поля уже имеющихся слов. От того, насколько эффективно будет организован процесс изучения лексики, и осознания феномена многозначности в русском языке будет зависеть успешность формирования речевых умений младших школьников, ведь язык первоначально обращён к ним именно лексикой.

Известно, что познание природы полисемии непосредственно связано с интеллектуальным развитием учащихся начальной школы как с точки зрения накопления в сознании запаса значений лексических единиц (*развитие памяти*), так и с точки зрения развития мыслительных операций *сравнения, выделения, отбора и видоизменения* нужного языкового материала для создания собственных речевых высказываний. ФГОС НОО, определяя метапредметные и предметные результаты обучения, чётко формулирует обязательность формирования умений «активного использования речевых средств <...> для решения коммуникативных и познавательных задач», овладения навыками смыслового чтения, «достижения читательской компетентности, общего речевого развития» [6].

Однако на пути успешного процесса достижения отмеченных результатов встают трудности объективного и субъективного характера. Первые обусловлены значительным сокращением живого общения и развитием так называемого СМС-мышления, стремящегося сузить языковой материал до минимума, причём с нарушением нормативности, вторые, на наш взгляд, имеют методическую и антропогенную природу, когда методика не всегда своевременно способна реагировать на такие вызовы информационного общества, а учитель не имеет соответствующей компетентности. Исходя из этого, педагогическая практика освоения лексики должна быть диверсифицирована посредством творческого использования имеющегося методического потенциала и обращена к интенсивному изучению многозначности при освоении всех разделов языка. Изучение лексического состава языка, феномена полисемии в отрыве от фонетики, морфемики, словообразования, морфологии и синтаксиса вряд ли будет успешным. Дидактам и методистам необходимо установить наиболее рациональную взаимосвязь в изучении фонетики, лексики, стилистики, грамматики, орфографии, подчинив это решению главной задачи – развитию у учащихся умения содержательно, грамматически правильно и точно выражать свои мысли в устной и письменной речи.

Уверены, что залогом богатства речи, развития языкового чутья, освоения многочисленных троп является целенаправленная и систематическая работа по

формированию у младших школьников лексических навыков, умений и действий и, как следствие, развитие основных интеллектуальных умений, которые воплотятся в образную речь и искусство коммуникации.

Хотелось бы обозначить важные, на наш взгляд, аспекты психолого-педагогического характера, связанные с механизмами восприятия и осознания полисемии, обратившись к трудам психологов, педагогов и лингвистов, исследовавших данную проблему. «Корни продуцирования и понимания фигурального языка» прорастают в раннем детстве, но как только у ребёнка начинает формироваться языковая рефлексия (обычно после 3 лет), его мышление «не принимает» лексическую многозначность вследствие конфликта нового значения слова с уже известным. Более-менее полноценное «осознание полисемии и переносных значений слов наступает к семилетнему возрасту», – делает заключение М.Б. Елисева [3].

Б. Пирсон, Дедре Джентер и отечественный лингвист С.Н. Цейтлин определили порядок прохождения детьми стадий осознания многозначности:

- «1) понимание основного значения слова;
- 2) конфликт известного и нового значения и/или поиск объяснения такого переноса;
- 3) самостоятельное образование новых значений» [8].

Конечно, трудно определить конкретный возраст ребёнка, соответствующий каждой из перечисленных стадий освоения многозначности, так как многое зависит «от уровня интеллектуального развития, речевого опыта, когнитивности и в целом от объёма воспринятой сознанием информации в процессе отражения объективного мира» [2].

Следует отметить, что первичное значение лексемы усваивается обычно раньше вторичного и слабо связано с контекстом, хотя так происходит не всегда: если для ребёнка вариантное значение имеет речевую актуальность, то оно может быть усвоено раньше первичного. В связи с неравномерностью приобрете-

ния жизненного и речевого опыта (объём полученной извне информации распределяется по-разному из разных областей знания) осознание феномена полисемии также происходит неравномерно [5].

Противоречие, возникающее в сознании школьника при обнаружении в незнакомом контексте другой семантики знакомого слова, связано, как ни странно, с развитием словесно-логического мышления: факт наличия вариантной семантики расценивается как нарушение логики, его мышление не может принять такой «языковой асимметрии» [8].

Очевидно, что говорить о глубоком осознании многозначности младшими школьниками говорить не приходится, ведь в начальной школе теоретическое мышление (на уровне понятий) только начинает закладываться, хотя отмечается понимание многозначности (до нескольких вариантов одного слова). Проблемы начинаются, когда необходимо не только понять, но употребить новое значение в речи, опять же всё зависит от уровня развития школьника и богатства речевого опыта. Для одного ребёнка утверждение «Часы *стоят*» не вызывает непонимания, для другого переносное значение слова «*стоят*» не укладывается в логику восприятия, значит у кого-то смена типа мышления происходит раньше и быстрее, а у кого-то остаётся пока наглядно-образным. Конкретные значения усваиваются лучше, чем отвлечённые, поэтому желательно при знакомстве и усвоении новой семантики известных слов использовать различные каналы чувственного восприятия, особенно, если лексема носит помимо отвлечённого и обобщающий характер (например, *любовь*). Школьники с удовольствием приведут случаи конкретного проявления этого чувства, т.е. предъявление значения абстрактного понятия лучше осуществлять через проявление его функциональности в обычной жизни, тем более что появляется возможность проникнуть в опыт школьника и специфику его восприятия окружающей действительности. Собрав по крупицам многочисленные признаки изучаемого абстрактного слова, учитель вместе с учащимися выделяет один, который и будет его заместителем в сознании ребёнка.

Ещё одной трудностью для школьников является неспособность отграничить предмет или явление от многих смежных с ним, а сам признак – от его носителя (*смелость* – это тот, кто ничего не боится).

Таким образом, исследования возрастной психологии показывают, что у младших школьников накоплена определённая речевая практика, а когнитивное развитие достигло уровня, позволяющего в целом понять феномен полисемии и осознать взаимосвязанность всех семантических вариантов слова. Другими словами, учащиеся начальной школы могут вполне адекватно воспринимать смысловые оттенки речевых высказываний и сами осуществлять коммуникативно оправданный выбор лексем, несущих в себе переносное значение.

Несмотря на это многие учёные-лингвисты всё-таки отмечают определённые трудности в осознании полисемии при усвоении учащимися структуры значений многозначных слов, что проявляется в речевых недочётах и ошибках, описанных С.Н. Цейтлин [7]. Конечно, учителю необходимо знать природу таких ошибок, проводить тщательный их анализ и полученную информацию использовать в методических целях освоения феномена многозначности.

Обобщим и уточним некоторые наиболее существенные аспекты, связанные с психическими процессами в сознании школьника, приводящими к возникновению речевых ошибок, которых мы коснулись выше. Когда школьник впервые пытается воспринять привычное слово в новом значении, в его сознании сначала активизируются прежде сформированные семантические связи слова, которые вступают в противоречие с вновь образовавшимся, причём в незнакомом контексте. Обычно учащиеся в таком случае демонстрируют протест, недоумение, даже негодование по поводу несуразности смысла такого контекста (например, фраза: «*Сухое красное вино* полезно для пищеварения. – Разве вино может быть сухим, оно же – жидкость!») [8]. Некоторые школьники вообще «не замечают» проявляющегося в тексте противоречия, т.е. не выделяют нового значения известного слова. Тогда при чтении и анализе рассказов М. Пришвина предложение «Это всегда бывает в начале осени, когда после пышного и общего всем лета начинается большая перемена и деревья все по-разному начинают *переживать*

листопад» учащиеся воспринимают буквально. – «Деревьям больно, когда опадают листья», «Зимой деревьям будет холодно, вот они и переживают из-за этого». Первое знакомое значение слова «переживать» значит «волноваться» затмевает контекст, дети попросту его не принимают во внимание, для них деревья живые существа, а не вид растительности. В данном случае противоречие контекстного окружения и значения слова протеста не вызывает. И в первом, и во втором случае учителю придётся привлекать дополнительный лексический материал и специальные упражнения для демонстрации реализации многочисленных значений слова в похожих контекстах.

Довольно много речевых ошибок обнаруживается при воспроизведении учащимися текста в форме устного пересказа или письменного изложения (например: в исходном тексте было предложение «У Сережи *ныли* руки, болели пальцы», а школьник написал: «Руки у Сережи *стонали*»). Здесь вторичное значение слова вызвано ассоциативной связью с его речевой практикой, в которой слово *ныть* связано не с болью, а со значением «надоедливо жаловаться», что и вызывает естественную для ребёнка, но неадекватную контексту замену «*ныть*» на «*стонать*».

С.В. Плотникова делится результатами проведённого эксперимента с учащимися 2–4 классов, в ходе которого выяснился недостаточный уровень понимания школьниками вторичного значения многозначных глаголов движения и способности осознать признаки, мотивирующие их (заяц *вылетел* из леса; стриж *заскользил* над водою; в душу *прокралась* печаль). Около 40% учащихся проявили достаточное осознание вторичного значения известных глаголов в предложенных контекстах, и почти 30% либо недостаточно, либо ложно восприняли контекстные варианты глаголов. Ложное, порой абсурдное, восприятие вторичных значений знакомых слов возникает при попытках школьников соединить несоединимое: одни глагол *заскользил* восприняли буквально (птица оказалась на льду, поэтому *заскользила*), у других возникла ассоциация со значением «неустойчиво двигаться, скользко было» (птица, наверное, стала падать), третьи восприняли глагол в значении «перемещаться по воде» (птица плыла, но вода была

такая гладкая, что она закружилась). Получается (об этом следует помнить учителю), что младшим школьникам проще выдумать нереальное, фантастическое развитие событий, чем адаптировать к контексту известное слово, переосмыслить его значение. Причиной возникновения такого рода ошибок является достаточная узкая сочетаемость предлагаемых учащимся слов («скользить – значит катиться по льду»), значение которых прочно «засело» в сознании. Ложное понимание может возникнуть и в связи с тем, что слово употребляется в качестве неузальной метафоры («От деревьев *побежали* длинные *тени* – Человек бежит, и тени побежали; значит, исчезли»).

Лишь 25–30% школьников продемонстрировали адекватное контексту восприятие вторичных значений глаголов («В душу *прокралась* *печаль* – Человеку стало печально, он даже не заметил, как это случилось»), и единицы осознали по какому признаку перенос значения осуществлён («Печаль незаметно пришла. Так говорят, когда она возникает медленно, незаметно для человека») [4].

Проведённый анализ теоретических и методических источников позволяет заключить, что в лингвистической природе полисемии и в психике младших школьников есть ряд особенностей, которые, с одной стороны, благоприятствуют осознанию феномена многозначности, с другой – являются причиной определённых трудностей его восприятия.

Попытаемся обобщить и отметить аспекты, обуславливающие возникновение описанных возможных трудностей.

Во-первых, не всегда уровень когнитивного развития позволяет школьнику отвлечься от конкретного значения слова, абстрактность затрудняет понимание. Во-вторых, чем богаче словарный запас учащегося и выше степень осознания мотивирующего значения, тем лучше устанавливаются взаимосвязи различных семантических вариантов и обеспечивается более точное понимание вторичных значений. В-третьих, объём и качество речевого опыта школьника прямо влияют на количество усвоенных вариантов значения одного слова. В-четвёртых, понимание вторичного (производного) значения зависит от того, насколько оно

близко мотивирующему (замена семы / дифференцирующего признака во вторичном значении затрудняет его восприятие в контексте); если многозначность слова проявляется достаточно часто (регулярно), она легче осознаётся. В-пятых, варьирование контекстов, в которых реализуется основное значение лексемы, может затруднить процесс отвлечения от уже закрепившейся в сознании семантики.

Список литературы

1. Болховской А.Л. Формирование языковой компетентности младших школьников в процессе изучения имени существительного / Р.Ф. Ибрагимова, А.Л. Болховской // Современные тенденции развития системы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 апр. 2019 г.) – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – С. 175–178.

2. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М., 2012.

3. Глушечевская Н.В. Полисемантическое слово в речи ребенка дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.В. Глушечевская; Белгор. гос. ун-т. – Череповец, 2014. – 24 с.

4. Лёвушкина О.Н. Словарная работа в начальных классах: пособие для учителя [Текст] / О.Н. Лёвушкина; под ред. В.А. Плотниковой. – М.: Владос, 2008. – 96 с.

5. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2007. – 415 с.

6. Пирсон Б. Осмысление метафоры дошкольниками / Б. Пирсон // Журнал детского языка. – 2010. – №1. – С. 185–203.

7. Плотникова С.В. Восприятие младшими школьниками производных значений многозначных глаголов / С.В. Плотникова // Язык. Система. Личность / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 145–151.

8. Плотникова С.В. Развитие лексики ребенка [Текст]: учебное пособие / С.В. Плотникова. – 2-е изд. – М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. – 224 с.