

На правах рукописи

КРЕМНЕВА Алла Вадимовна

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗА,
СТОЯЩЕГО ЗА ИНОЯЗЫЧНЫМ СЛОВОМ
В ЛЕКСИКОНЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
(экспериментальное исследование)

10.02.19 – теория языка

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Тверь – 2008

Работа выполнена на кафедре иностранных языков
Курского государственного университета

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор
Мягкова Елена Юрьевна

Официальные оппоненты: доктор филологических наук, профессор
Золотова Наталия Октябровна

кандидат филологических наук
Митирева Любовь Николаевна

Ведущая организация: Омский государственный университет

Защита состоится «__» _____ 2008 г. в __ ч. __ мин. на заседа-
нии диссертационного совета _____
при Тверском государственном университете по адресу: 170000, г. Тверь,
ул. Желябова, 33

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке
Тверского государственного университета

Автореферат разослан «__» _____ 2008 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

В.Н. Маскадыня

Значимость исследований, так или иначе связанных с выявлением особенностей становления языковой личности у детей, для решения широкого круга вопросов теории языка убедительно обоснована во многих публикациях последних десятилетий. Достаточно указать на возникновение новой отрасли языкознания, получившей наименование «онтолингвистика» (см., например, материалы конференций «Онтолингвистика: Некоторые итоги и перспективы», 2006; «Проблемы онтолингвистики – 2007»). Кроме того, о значимости обсуждаемых вопросов свидетельствует также публикация материалов словарей, в различных аспектах отражающих языковую компетенцию ребенка (см., например, [Овчинникова и др., 2000; Палкин 2004; Гольдин 2007]), а также обоснование роли исследований по результатам наблюдений и экспериментов с детьми для решения различных психолингвистических проблем (см., например, [Леонтьев, 1997; Психолингвистика 2007]). За последнее время выполнен ряд исследований на уровне докторских диссертаций по теории языка с публикацией соответствующих монографий, в том числе связанных с особенностями становления персонального дейксиса маленьких детей [Доброва 2003, 2005], спецификой вопросоответных единств в диалоге «взрослый – ребенок» [Казаковская 2006а, 2006б], взаимоотношением между художественным модусом языка и языковой компетенцией ребенка [Колесникова 2005, 2006], развитием языковой личности и коммуникативного сознания младшего школьника [Лемяскина 2004а, 2004б]. В то же время все названные исследования, как и предпринятое ранее выявление специфики становления структуры устного дискурса как выражения эволюции языковой личности [Седов 1999а, 1999б], выполнены на материале родного языка ребенка. Не меньший интерес для теории языка представляет и рассмотрение особенностей формирования единиц лексикона в процессе овладения вторым/иностранном языком, что определяет *актуальность* проведенного исследования.

Объектом исследования являются образы, стоящие за иноязычными словами и их русскими эквивалентами в лексиконе младших школьников.

Предметом исследования является специфика эмоционально-чувственной составляющей образов, стоящих за иноязычным словом в лексиконе младших школьников.

Целью диссертационной работы является исследование специфики эмоционально-чувственного образа, стоящего за иноязычным словом в сознании ребенка, и его динамики в процессе вхождения слова в лексикон.

Для достижения поставленной цели в ходе исследования потребовалось решить следующие *задачи*:

- описать психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста для понимания роли эмоций в формировании нового знания;
- рассмотреть проблемы эмоций и их связи с языком, а также их роль в становлении значения слова у ребенка;

- провести комплексное экспериментальное исследование образов, стоящих за словами родного и иностранного языков в сознании младшего школьника;
- выявить особенности эмоционально-чувственной составляющей этих образов;
- путем сопоставительного анализа выявить динамику эмоционально-чувственной составляющей стоящего за словом образа.

Теоретико-методологическими основаниями исследования являются: общеметодологические положения психологии о структуре и функциях психики, о взаимодействии психических процессов (Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев); представления лингвистов, психологов и физиологов о структуре и способах формирования индивидуального знания и значения слова (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Петренко, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн); психолингвистическая теория индивидуального лексикона А.А. Залевской; теория эмоционально-чувственного значения слова Е.Ю. Мягковой.

Материалом исследования послужили данные серии психолингвистических экспериментов, в которых приняли участие дети в возрасте 7–10 лет (эксперимент 1 (экспериментальная группа – 141 ребенок); эксперимент 2 (из числа экспериментальной группы – 106 детей); эксперимент 3 – контрольный (сравнительно-сопоставительный анализ)). Всего получено и проанализировано более 1500 ответов, которые интерпретировались как средства вербализации образов, стоящих за словами.

В работе использовались следующие *научные методы*: описательный, экспериментальный (ассоциативный эксперимент и шкалирование). Для большей наглядности результатов интерпретации полученных данных использовано их графическое представление в виде диаграмм и таблиц.

В основу исследования была положена *гипотеза* о том, что в ходе раннего обучения иностранному языку в силу особенностей своего возраста ребенок усваивает язык через чувственный (эмоциональный) опыт. Этот опыт непременно оказывает влияние на формирование языковой картины мира ребенка, а, следовательно, и на формирование его языковой личности. В частности, это должно находить отражение в процессе усвоения иноязычного слова. Мы предполагаем, что в процессе знакомства ребенка со словом происходит формирование связанного с данным словом образа, основой которого является эмоционально-чувственный опыт ребенка.

В результате выполненного теоретического и эмпирического исследования *на защиту выносятся следующие положения*.

1. При овладении иноязычным словом у ребенка формируется связанный с ним образ, который характеризуется ярко выраженной эмоциональностью. Этот образ оказывается базой, на которую впоследствии «наслаиваются» новые знания, связанные с данным словом.

2. В ходе становления значения имеет место динамика стоящего за словом образа и его эмоционально-чувственной составляющей.
3. Особенности динамики эмоционально-чувственной составляющей стоящего за словом образа определяются возрастом ребенка, перестройкой образа мира и себя в этом мире, формированием ценностных ориентаций и результатами «своеобразной переработки речевого опыта» (Л.В. Щерба).
4. Динамика эмоционально-чувственной составляющей образа, стоящего за иноязычным словом, может также определяться особенностями процесса обучения иностранному языку.

Научная новизна диссертационной работы состоит в *подходе* к исследуемому объекту. Психолингвистический подход дает возможность связать вербальное описание окружающего предметного мира ребенка с его психикой. С опорой на теорию эмоций, концепцию лексикона и картины мира человека была сделана попытка «вписать» в существующую модель новый взгляд на эмоционально-чувственную составляющую образа, стоящего за иноязычным словом в лексиконе младшего школьника. Также была сделана попытка установить, влияют ли условия организованного обучения на эмоционально-чувственную составляющую образа, стоящего за иноязычным словом в сознании ребенка.

Теоретическая значимость диссертационного исследования состоит в следующем: результаты исследования вносят вклад в развитие теории становления значения слова в индивидуальном лексиконе, объясняют роль эмоционально-чувственного опыта ребенка при овладении языком (родным и иностранным).

Практическая значимость работы состоит в следующем: результаты эмпирического исследования могут быть использованы в теоретических курсах по языкознанию, в лекционных курсах по онтолингвистике, по теории обучения второму языку, по теории эмоций, а также в лекционных курсах по психологии и методике преподавания иностранного языка детям 7-10 лет в рамках организованного обучения. Выводы проведенного комплексного экспериментального исследования могут быть полезны всем, кто интересуется проблемами обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста, особенно преподавателям иностранных языков в школе для повышения эффективности процесса обучения.

Апробация результатов исследования. Основные положения исследования эмоциональной составляющей образа, стоящего за иноязычным словом, излагались в виде докладов на международных, межрегиональных научно-методических конференциях, школах-семинарах по психолингвистике и когнитологии («Иностранные языки в объединяющемся мире: описание, преподавание, овладение», Курск 2001; «Актуальные проблемы исследования языка: теория, методика, практика обучения», Курск 2002, 2003; «Язык для специальных целей: система, функция среда», Курск 2004,

2008; «Человек. Язык. Культура», Курск 2006; «XV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации», Москва 2006; «Школа-семинар по психолингвистике и когнитологии» Москва 2007 и другие) и отражены в 13 публикациях, две из которых опубликованы в рекомендованных ВАК МО и науки РФ изданиях. По теме диссертации опубликовано 13 работ общим объемом 4,41 п.л.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Современные исследования в области психологии, физиологии, нейропсихологии, психолингвистики и других дисциплин свидетельствуют о том, что эмоциональная сфера пронизывает все стороны человеческого существования и, следовательно, непременно должна оставлять свой след в языке. «Природа эмоциональных явлений – биологические механизмы регуляции деятельности. Однако, это лишь первичный уровень сложного процесса. Выступая в качестве неотъемлемого компонента психики, эмоциональные реакции формируются и активизируются на всех уровнях психической деятельности» [Мягкова 2008].

Согласно теории эмоционального значения [Мягкова 1990а, 2000] в основе эмоциональности слова лежит переживание как основа формирования эмоций (см., например, [Василюк 1993, Вилюнас 1989] и др.). «Переживание по исходному смыслу этого понятия есть именно непосредственное отражение самим субъектом своих собственных состояний, а не свойств и отношений внешних объектов» [Вилюнас 1989: 38]. Эмоционально-чувственный компонент значения слова – это комплекс связанных со словом переживаний, в котором соединяются как сиюминутные субъективные впечатления, так и опосредованные культурой отношения и эмоции. Основными характеристиками этого комплекса являются: нерасчлененность, разный уровень осознаваемости составляющих элементов, разный уровень социальной и этнокультурной опосредованности и индивидуальная специфика процессов представления информации [Мягкова 2000]. Исследуя эмоционально-чувственный образ, стоящий за словом в сознании младшего школьника, логично предположить, что именно первичные эмоции и чувства, связанные с ситуацией «приобретения» иноязычного слова изначально играют большую роль в оформлении его значения.

Базой осмысленности деятельности ребенка является информация, получаемая с помощью зрения. Как указывают психологи и нейрофизиологи [Глезер 1993; Лурия 1975, 1998], зрение расставляет множество ощущений, переживаний, эмоций, которые получает ребенок, в определенном порядке, в определенной взаимосвязи, части получают свое значение как элементы целого. Чувственные зрительные образы, которые есть в распоряжении ребенка, со временем «превращаются» им в речь, манифестируются в речи. Л.С. Выготский [1999] подчеркивал, что мысль рождается не из другой

мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. Мысль – это результат «столкновения» с действительностью и необходимость эту действительность переделывать, преобразовывать в соответствии со своими потребностями, побуждениями и интересами. При этом эмоции способны влиять на сознание, трансформировать значение, влиять на объем внимания, который может отводиться для того или иного когнитивного или моторного задания. Даже незначительные изменения в настроениях весьма значительно влияют на восприятие мира [Ellis & Ashbrok 1988, Schwarz & Clore 1988]. Именно с эмоционально-чувственного восприятия окружающего мира и эмоционально-чувственного контакта с окружающими людьми начинается формирование речи ребенка.

Эмоциональное восприятие окружающего мира является одной из специфических характеристик ребенка младшего школьного возраста, причем эмоции оказываются своеобразным «фильтром» всей поступающей информации. Несмотря на то, что младшему школьнику важно интеллектуальное удовлетворение от того, чем он занимается на уроках в школе, оно обязательно должно сопровождаться положительным эмоциональным зарядом (см.: [Изард 2003; Залевская, Медведева 2002; Мягкова 1990, 1990а, 2000; Лемяскина 2004; Золотова 2005; Рогожникова 1986]).

В центре данного исследования находится стоящий за «живым» словом эмоционально-чувственный образ, который определяет психологическое значение, «неуловимое» для системы языка, и может изменяться на протяжении всей жизни человека [Мягкова 1990, 1990а, 2000]. Комплекс связанных со словом переживаний может быть выражен с помощью как вербальных, так и невербальных средств.

Дети овладевают словом (значением) не просто в результате того, что взрослые указывают на предметы, называя их. К моменту названия чего-то словом у ребенка уже существует первичный эмоционально-чувственный образ – картинка, которая формируется в основном из чувственных представлений на основе личного опыта. Поэтому образ, стоящий за словом у ребенка, еще в малой степени соответствует традициям и нормам, принятым в обществе. Однако для ребенка этот эмоционально-чувственный образ является естественным и правильным и надолго (вероятно на всю жизнь) сохраняется в сознании и подсознании. «Даже уйдя в подсознание или в пассивные слои памяти, эти образы, с сопровождаемыми их языковыми символами, могут легко выйти на свет из тени забвения, достаточно будет услышать знакомый звук, увидеть знакомый силуэт или движение, почувствовать знакомый запах, вызвать знакомые ощущения, воскресить забытые эмоции» [Румянцева 2004: 185]. Эмоциональная сфера человека включает, по меньшей мере, три уровня [Мягкова, Сазонова 2005; Кремнева, Мягкова 2007]. В основании лежит первичная эмоция,

представляющая собой врожденный механизм жизнеобеспечения, помогающий организму дифференцировать полезное/вредное, безопасное/опасное и т.п. Вторая ступень представлена чувствами, которые переводят первичные эмоции в область ощущения и первичной рефлексии. Третью ступень представляют социализированные эмоции, отфильтрованные культурой, получившие название в языке. Важной характеристикой эмоциональной сферы человека является одновременная задействованность всех трех уровней и разная степень их осознанности человеком. Эта концепция эмоциональной сферы хорошо согласуется с предложенной Т.М. Рогожниковой моделью развития значения слова у ребенка, которая заключается в том, что процесс развития значения является постепенным, «... аналогичным восхождению по спирали с увеличивающимися диаметрами витков по мере восхождения. ... Каждый новый виток спирали означает “повторение без повторения”, новое вплетается в систему старого, трансформируется под влиянием уже существующего в опыте индивида и изменяет это существующее старое» [Рогожникова 1985: 34]. Познавая окружающий мир, ребенок со временем «выбирает» определенное слово с целью обобщения множества непосредственных впечатлений, как бы суммируя и синтезируя в нем все те ощущения, впечатления и представления, которые он приобрел от знакомства с действительностью. Следует учесть, что дети отличаются от взрослых тем, что они не обязательно фокусируют внимание на тех же характеристиках слова и не располагают их в том же порядке приоритетов, что и взрослые. В результате чего «... слова, которые взрослый считает связанными, становятся таковыми в уме ребенка только по истечении времени. Дети часто узнают слово в конкретном контексте и только постепенно распространяют его на более широкую ситуацию» [Aitchison 1987: 95].

Совпадение пика эмоциональности с началом изучения иностранного языка благоприятно сказывается на качестве усвоения этого языка ребенком 7-10 лет [Вилюнас 1989, 1990; Леонтьев А.Н. 1977; Леонтьев А.А. 1974б, 1965, 1969; Рубинштейн 1984, 1999; Выготский 1960, 1997, 1999; Мягкова 1990, 2000]. Это, в свою очередь, определяет особенности освоения младшим школьником лексики иностранного языка, изучение которого в настоящее время начинается именно в начальной школе.

Эмоциональные характеристики слова являются неотъемлемой частью значения каждого слова как единицы индивидуального лексикона, функционирующего в качестве средства доступа к единому информационному тезаурусу человека, включаясь в разнообразные психические процессы, в которых эмоциональное и интеллектуальное представляют собой одно неделимое целое [Залевская 1986, 2000].

На первом этапе формирования значения иноязычного слова младший школьник оперирует еще не значением как таковым, а образом предмета, обозначенным словом. Значение в психолингвистике рассматривается как

«превращённая форма деятельности», позволяющая представить существование значения не только в форме слова, но и в форме жеста, образа и т.д. Поэтому, рассматривая начало процесса формирования значения иноязычного слова у младших школьников, логично говорить об эмоционально-чувственном образе, стоящем за иноязычным словом.

Для того чтобы выяснить, как формируется эмоциональная составляющая образа, стоящего за словом, и какова ее специфика в индивидуальном лексиконе младшего школьника в начальный период изучения иностранного языка, мы провели комплексное экспериментальное исследование. Мы исходили из того, что значение, даже связанное с самой абстрактной идеей, может быть сведено к некоторому исходному чувственному образу.

Структура и сроки исследования проведения представлены в табл. 1.

Таблица 1

№	Участники	Дата проведения	Методики
Эксперимент 1	Экспериментальная группа: 141 ребенок в возрасте 7-10 лет.	Февраль 2006	1. Пилотное анкетирование; 2. Подготовительный этап («самые любимые» и «самые нелюбимые» английские слова); 3. 1-й ассоциативный эксперимент (ассоциации на «самые любимые» и «самые нелюбимые» английские слова); 4. 2-й ассоциативный эксперимент (русские эквиваленты «самых любимых» и «самых нелюбимых» английских слов).
Эксперимент 2	Контрольная группа: 106 человек из числа детей экспериментальной группы.	Февраль 2007	1. 3-й ассоциативный эксперимент (списки английских слов)
Эксперимент 3	Контрольная группа: 106 человек из числа детей экспериментальной группы.	Февраль 2007	1. Шкалирование (списки английских слов). Шкалирование адаптировано в соответствии с особенностями возраста участников); 2. Анкетирование (на русском языке) со множественным выбором вариантов ответов.

В проведенном исследовании 77 участникам из 141 (более 50%) экспериментальной группы и 63 участникам из 106 (примерно 60%) контрольной группы иностранный язык представляется трудным и ненужным в результате отсутствия основы для успешного начала – интереса. Незаинтересованность изучением иностранного языка отразилась в детских ассоциациях: «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ РУГАЕТ», «ОН СКУЧНЫЙ И НЕИНТЕРЕСНЫЙ», «ЕГО ОЧЕНЬ МНОГО», «ОЧЕНЬ СЛОЖНО», «ОН ПРОТИВНЫЙ И ГАДКИЙ», «КИЛОМЕТР

ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ», «ЗЛОЙ» и т.д. Низкий уровень внимания респондентов на уроках связан и с отсутствием должной мотивации на изучение иностранного языка. Например: «Я ПРИВЫК РАЗГОВАРИВАТЬ ПО-РУССКИ И ПИСАТЬ ТОЖЕ», «НЕУДОБНО ГОВОРИТЬ», «НЕ НУЖЕН, НЕ СОБИРАЮСЬ В АМЕРИКУ», «НАШ ЯЗЫК РУССКИЙ». Низкий уровень мотивации, вероятно, связан с тем, что на уроках иностранного языка дети занимаются не свойственными их психофизиологическому уровню развития формами деятельности, которые составляют большую часть урока.

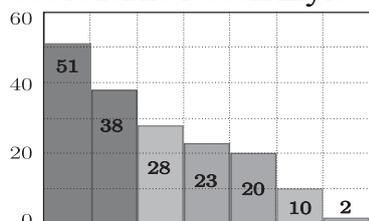


Рис. 1. Чем ты обычно занимаешься на уроках иностранного языка?

51 – посторонние дела; 38 – читаю; 28 – пишу; 23 – перевожу; 20 – занимаюсь по учебнику; 10 – слушаю; 2 – рассказываю стихи.

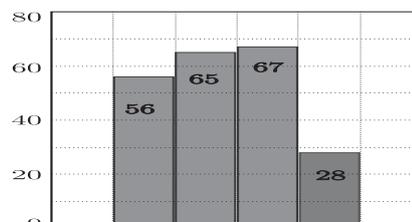


Рис. 2. Закончи предложение: «На уроке английского языка я обычно...»

56 – читаю; 65 – перевожу тексты, пишу новые слова; 67 – смотрю в окно, мечтаю и т.д.; 28 – свой вариант.

Установлено, что младший школьник готов воспринимать иностранный язык не иначе, как познавательную игру, и не будет преодолевать себя ради каких-то значительных (часто в понимании взрослых), но отдаленных по времени целей. Поэтому большинство респондентов экспериментальной группы на уроках иностранного языка заняты посторонними делами, например: «смотрю на часы; думаю, когда закончится урок; мечтаю, играю в сотовик; смотрю на девочку» (см. рис. 1).

В результате несоответствие того, чему научили респондентов за несколько лет изучения иностранного языка в начальной школе, требованиям, предъявляемым к ним же (в рамках школьной программы) в пятом классе, отразилось в «своих вариантах» ответов, например: «дурачусь; сижу и делаю самолётики; сижу и засыпаю; играем с подружкой в крестики-нолики; смотрю в учебник, я знаю я плохой!» (см. Рис. 2).

Полученные данные свидетельствуют о том что, основные трудности в овладении иноязычной речевой деятельностью для детей 7-10 лет, которые приняли участие в нашем исследовании, имеют скорее психологический, чем лингвистический характер. Это нашло свое отражение в процессе усвоения значения иноязычного слова, а в частности в формировании эмоциональной составляющей стоящего за ним образа.

К началу изучения иностранного языка в школе образы уже сформированных базовых ценностей ярко проявляются через эмоциональную составляющую образа слов. Обратим внимание на то, что детские «самые любимые» слова являются отражением базовых ценностей. Высокочастотные «самые любимые» слова, которые определились в результате анализа

и обработки письменных ответов участников экспериментальной группы (141 ребенок): «CAT, MOTHER, FATHER, DOG, CAR, HOUSE, BANANA, LOVE, FAMILY, I, LIKE».

В эксперименте 1 получены ассоциации детей, которые написаны на русском языке. Мы полагаем, что это можно объяснить тем, что уровень владения английским языком у младших школьников на момент проведения эксперимента 1 был недостаточным для того, чтобы написать ассоциации на английском языке. Другой, объективной причиной, по нашему мнению, является то, как респонденты заполняли бланки 1-го ассоциативного эксперимента. Младшие школьники давали ассоциации на все, указанные ими в бланках слова, вслух проговаривая русские эквиваленты (по их мнению) тем словам, которые они писали по-английски. Все русские слова, которые дети проговаривали вслух, мы зафиксировали письменно.

Таким образом, участники экспериментальной группы давали ассоциации не на английские, а на русские слова, а именно: «КОШКА, МАМА, ПАПА, СОБАКА, МАШИНА, ДОМ, БАНАН, ЛЮБОВЬ, СЕМЬЯ, Я, НРАВИТСЯ». Следовательно, в результате 1-го ассоциативного эксперимента мы получили лишь графическое отображение «самых любимых» английских слов, поскольку ассоциации были даны на их русские «эквиваленты». Проанализировав все письменные реакции 1-го ассоциативного эксперимента участников экспериментальной группы, мы сделали выборку высокочастотных «самых нелюбимых» слов. В результате полученный список составил 20 слов, из которых 8 слов были непосредственно связаны с организованным (классно-урочная система) обучением иностранному языку, а именно: «BOOK, TEACHER, ENGLISH, ENGLISH TEACHER, KNOW, GREAT BRITAIN».

На основании вышесказанного мы предположили, что имеет смысл разделить высокочастотные «самые нелюбимые» слова на две группы.

1. Слова, не связанные с организованным обучением (классно-урочная система) иностранному языку в школе:

- слова, связанные с культурой общества и формированием ценностной картины мира;
- слова, связанные с неприятным личностным опытом ребенка.

2. Слова, связанные с организованным обучением (классно-урочная система) иностранному языку в школе.

Во время проведения 1-го ассоциативного эксперимента мы зафиксировали письменно русские эквиваленты «самых нелюбимых» английских слов, которые проговаривали дети вслух, а именно: «КНИГА, КРОКОДИЛ, УЧИТЕЛЬНИЦА, ЧЁРНЫЙ, ЛИСА, ВОЛК, ВОЙНА, КОТ, СВИНЬЯ, ТОЛСТЫЙ, ВРАЧ, АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, ДО СВИДАНИЯ, УЧИТЕЛЬНИЦА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, ВЧЕРА, СМЕРТЬ, МОЛОКО, ЗНАТЬ, БОЛЬШОЙ, ВЕЛИКОБРИТАНИЯ». Проверив толкования значений высокочастотных «самых нелюбимых» слов по толковому словарю русского языка [Ожегов 1983], мы пришли к выводу, что все они, так или иначе, имеют некую отрицательную коннотацию. В процессе ана-

лиза и обработки ответов детей, мы исходили из того, что если в слове присутствует некая культурно-обусловленная коннотация, то она непременно должна быть отражена в словарном толковании значения этого слова. Так как мы проводили эксперименты с участием младших школьников, то можем с достаточной степенью уверенности предположить, что дети этого возраста (7-10 лет) не читают словари, а, значит, незнакомы со словарными статьями. Однако культурно-обусловленная коннотация любого слова усваивается детьми уже на самых первых стадиях социализации, а именно: через общение с родителями и сверстниками, через стихи, сказки, мультипликационные и детские фильмы, игры.

Влияние иностранного языка на формирование эмоционально-чувственных образов, стоящих за «самыми нелюбимыми» словами, проявилось в том, что все слова, связанные со школьным изучением английского языка, оказались «самыми нелюбимыми». Вероятно, эмоционально-чувственная составляющая значения этих слов тесно связана с личностным отрицательным опытом изучения «английского языка в классе», поэтому младшие школьники неосознанно оценили такие слова как «плохие».

В связи с тем, что участники экспериментальной группы произносили вслух русские эквиваленты «самых нелюбимых» английских слов в процессе выполнения 1-го ассоциативного эксперимента, мы сочли необходимым провести 2-й ассоциативный эксперимент. Для этого была сделана выборка высокочастотных «самых нелюбимых» английских слов из числа тех, которые написали дети. Полученный список составил 20 слов, а именно: «КНИГА, КРОКОДИЛ, УЧИТЕЛЬНИЦА, ЧЁРНЫЙ, ЛИСА, ВОЛК, ВОЙНА, КОТ, СВИНЬЯ, ТОЛСТЫЙ, ВРАЧ, АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, ДО СВИДАНИЯ, УЧИТЕЛЬНИЦА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, ВЧЕРА, СМЕРТЬ, МОЛОКО, ЗНАТЬ, БОЛЬШОЙ, ВЕЛИКОБРИТАНИЯ». Далее мы попросили участников экспериментальной группы (141 ребенок) дать ассоциации на указанные выше слова-стимулы, оформленные на отдельном бланке.

На основании полученных данных мы можем заключить, что младшие школьники разделили представленные русские эквиваленты высокочастотных «самых нелюбимых» английских слов на «хорошие» и «плохие». Проанализировав все письменные реакции и выявив некоторые закономерности, мы пришли к выводу, что имеет смысл разделить «самые нелюбимые» русские слова на две группы:

- слова, связанные с культурой и формированием ценностной картины мира, а также некоторые слова, связанные с неприятным личностным опытом ребенка (ВОЙНА, СМЕРТЬ, КРОКОДИЛ, ВОЛК, СВИНЬЯ, ДО СВИДАНИЯ, ТОЛСТЫЙ, ЧЁРНЫЙ), не меняли знака «-» на «+». Это значит, что образы, стоящие за английскими и эквивалентными (по мнению респондентов) русскими словами совпали и составляют единую «картинку» в сознании младших школьников. Следовательно, реалии, которые обозначают младшие школьники этими словами, являются для них понятными и одинаково

«плохими» независимо от языка (родной или иностранный), который выбирают дети;

- слова, связанные с организованным обучением (классно-урочная система) иностранному языку в школе, а также некоторые слова, связанные с неприятным личностным опытом ребенка, поменяли свой знак с «–» на «+». В группу вошли следующие слова: «КНИГА, УЧИТЕЛЬНИЦА, ЛИСА, КОТ, ВРАЧ, АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, УЧИТЕЛЬНИЦА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, ВЧЕРА, МОЛОКО, ЗНАТЬ, БОЛЬШОЙ, ВЕЛИКОБРИТАНИЯ».

Из непосредственного общения с младшими школьниками мы выяснили, что главный аргумент в пользу овладения английским языком в рассуждениях детей – это возможность путешествия по разным странам и то, что им нравится играть, участвовать в спектаклях, петь песни и рассказывать стихи на английском языке. Однако, как упоминалось выше младшие школьники, которые участвовали в эксперименте, не связывают именно школьное изучение английского языка с возможностью путешествия в другие страны, с играми и теми видами деятельности, которые соответствуют их возрасту психофизиологического развития. В результате высокочастотные «самые нелюбимые» английские слова «BOOK, TEACHER, ENGLISH, ENGLISH TEACHER, KNOW, GREAT BRITAIN» являются «плохими» для участников эксперимента (141 ребенок). Доминирующим в формировании эмоционально-чувственных образов, стоящих за каждым из приведенных слов, является отрицательный опыт школьного изучения английского языка.

Данные эксперимента демонстрируют, что каждое слово в лексиконе младшего школьника несет в себе следы ситуации его «приобретения». Со временем ребенок накапливает новые знания и новые впечатления, что согласуется с моделью развития значения слова по спирали (см. выше [Рогожникова 1986]) Поэтому в младшем школьном возрасте образы сложившихся ценностей не являются «застывшими и монументальными». В некоторых случаях образы, стоящие за словом, могут измениться, меняя при этом знак «минус» на «плюс» и наоборот. Так, на слово-стимул «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК/ENGLISH» в первом ассоциативном эксперименте получено 33% отрицательных образов, а в третьем – 21%. Примеры положительно окрашенных образов: «НИЧЕГО НЕ ЗАДАЛИ, УРА!; КРУТОЙ; КРАСИВЫЙ, ПЛАВНЫЙ». Примеры отрицательно окрашенных образов: «НУДНЫЙ; МУЧИТЕЛЬНЫЙ; ОН ЛЕЖИТ В МУСОРКЕ; ОН ЗЛОЙ И Я ЕГО НЕ ЛЮБЛЮ; Я ЕГО БОЮСЬ, СТРОШНЫМ; УЧИТЬ 100 СЛОВ ЗА ОДИН ДЕНЬ» и т.д.

Анализ полученных реакций свидетельствует, что, закрыв глаза, дети представляли не слова, а предметы или реалии, обозначаемые данными словами. Поскольку ребенок живет и воспитывается в определенном обществе, в котором есть сложившиеся ценности, традиции и устои, то и образы, стоящие за словом, должны отражать все особенности этого общества, то есть должны быть в некоторой степени социализированными. Одна-

ко эмоционально-чувственные образы, стоящие за словами являются глубоко личностными, о чем свидетельствуют подразделение слов на «самые любимые» и «самые нелюбимые». Стоящий за словом эмоционально-чувственный образ имеет индивидуальную эмоциональную окраску, отражающую состояние лексикона ребенка на момент проведения эксперимента. Например, для слова «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК/ENGLISH» были получены следующие характеристики: *«он становится людей быть умным; наука; В каждой стране изучают свой язык и английский язык. А я мечтаю поехать по разным странам; познавательный; потому что гладкий»* и т.д. Детские объяснения отрицательно окрашенных образов на «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК/ENGLISH»: *«не поймешь что болтают; я не люблю переводить; очень неинтересно; Мой родной язык русский; бесит»* и т.д.

На слово-стимул «ВЕЛИКОБРИТАНИЯ/GREAT BRITAIN» в первом ассоциативном эксперименте получено 36% отрицательных образов, а в третьем – 2% (см. Табл. 2). Примеры положительно окрашенных образов: *«КРАСИВО, ВСЕ УМЕЮТ ГОВОРИТЬ НА АНГЛ. ЯЗ.; ЗАМОК В ЭТОЙ СТРАНЕ; КЛЁВАЯ СТРАНА; СТРАНА С КОРОЛЕВОЙ»*. Примеры отрицательно окрашенных образов: *«МАЛЕНЬКОЙ НЕУЮТНОЙ СТРАНОЙ; БИГ БЭН ОТДЫХАЕТ; ПЛОХО; СТРАНА КАКАЯТА»*. Детские объяснения положительно окрашенных образов: *«Потому что люди разговаривают на английском языке, а английский язык мне нравится!; там хорошие люди; много путешествовать»* и т.д.

На слово-стимул «УЧИТЕЛЬНИЦА/TEACHER», в первом ассоциативном эксперименте получено 17% отрицательных образов, а в третьем – 22%. Примеры положительно окрашенных образов: *«ДОБРАЯ, КРАСИВАЯ; УКАЗКОЙ ПОКАЗЫВАЕТ НА ДОСКУ И СПРАШИВАЕТ МОЮ ПОДРУГУ; КРАСИВАЯ ДЕВУШКА; В СТРОГОМ КОСТЮМЕ»* и т.д. Примеры отрицательно окрашенных образов: *«ЗЛАЯ УЧИТЕЛЬНИЦА СТАВИТ ДВОЙКИ; СТРОГАЯ; МОЯ УЧИТЕЛЬНИЦА ВЕДЁТ УРОК И РУГАЕТ СВОЕГО УЧЕНИКА; ЗЛАЯ»* и т.д. Детские объяснения положительно окрашенных образов: *«Мне нравится как наша учительница объясняет урок, и как училка по музыке шутит; Вкладывает душу в учеников; она как вторая мама»* и т.д. Детские объяснения отрицательно окрашенных образов: *«Ставит плохие оценки; потому что нет звучащих звуков; иногда учительница бывает очень злая»* и т.д.

На слово-стимул «УЧИТЕЛЬНИЦА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА/ENGLISH TEACHER», в первом ассоциативном эксперименте получено 32% отрицательных образов, а в третьем – 24%. Примеры положительно окрашенных образов: *«ПРИНЦЕССА; ОНА У НАС ПРИКОЛЬНАЯ И СОВРЕМЕННАЯ; РАССКАЗЫВАЕТ ПРАВИЛА»* и т.д. Примеры отрицательно окрашенных образов: *«ОНА НЕ В НАСТРОЕНИИ И ПОСТАВИЛА СРАЗУ 3 УЧЕНИКАМ В ЖУРНАЛ 2 ДВОЙКИ; ВЕДЬМА ПОХОЖАЯ НА УЧИЛКУ; СТРОГАЯ ЗЛАЯ; ПОХОЖАЯ НА ШИПОКЛЯК; СУМАСШЕДШАЯ; ЗЛАЯ КРИКУНЬЯ; КИЛОМЕТР ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ»* и т.д. Детские объяснения положительно окрашенных образов: *«МЫ ПОЛУЧАЕМ УМ; ОНА ЧАСТО ДЕЛАЕТ ПОБЛАЖКИ РАССКАЗЫВАЕТ АНЕКДОТЫ; ОБЪЯСНЯЕТ ТРУДНОСТИ АНГЛИЙСКОГО;*

МОЛОДАЯ» и т.д. Детские объяснения отрицательно окрашенных образов: «ОНА ЖЕ ЗЛОБНАЯ; ЗАСТОВЛЯЕТ МНОГО ЧЕГО ДЕЛАТЬ; ПОТОМУ ЧТО ВЕДЬМА; ПОТОМУ ЧТО ГЛУПАЯ; НЕПОНЯТНО ЧТО ГОВОРИТ» и т.д.

Если на момент проведения эксперимента 1 (1-й ассоциативный эксперимент) между эмоциональными составляющими образов слов «ENGLISH TEACHER» и «TEACHER» существовала видимая разница, то на момент проведения 3-го ассоциативного эксперимента (один календарный год спустя был проведен эксперимент 2) эта разница практически стерлась.

Естественным образом со временем эмоциональная составляющая образа слова изменяется в связи с постоянной перестройкой лексикона ребенка. Напомним, что изначально все ниже приведенные в табл. 2 слова были в числе высокочастотных «самых нелюбимых» английских слов.

Таблица 2

№ эксперимента	Отрицательные образы	Среднеарифметический балл («Оценка»)	Слово-стимул
1	22%	2	УЧИТЕЛЬНИЦА/ TEACHER
2	17%	4	
1	32%	2	УЧИТЕЛЬНИЦА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА/ENGLISH TEACHER
2	24	4	
2	22	4	TEACHER
2	24	4	ENGLISH TEACHER
1	33	2	АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК/ENGLISH
2	21	4	
1	36	2	ВЕЛИКОБРИТАНИЯ/ GREAT BRITAIN
2	2	4	
1	9	2	УЧЕБНИК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА/ENGLISH BOOK
2	25	4	

В табл. 2 представлены результаты сравнительно-сопоставительного анализа полученных отрицательных образов слова «УЧИТЕЛЬНИЦА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА/ENGLISH TEACHER», «TEACHER» и «ENGLISH TEACHER», АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК/ENGLISH», «ВЕЛИКОБРИТАНИЯ/GREAT BRITAIN», «УЧЕБНИК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА/ENGLISH BOOK» в процентном соотношении и по выставленным детьми оценкам. Так, на слово «УЧИТЕЛЬНИЦА/ TEACHER» были даны следующие ассоциации: «KIND/LOVING/BRIGHT; ИНТЕРЕСНО УЧАЩИЙ; LEARN; VERY CLEVER PEOPLE; ДОВОЛЬНО-ТАКИ ДОБРЫЙ ЧЕЛОВЕК» и т.д. На слово «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК/ENGLISH» были получены следующие ассоциации: «ТЯЖЁЛОЕ ЯЗЫК; Я ПОЛУЧАЮ 2; ЧТО, ТО ЖУТКОЕ; МУКА; МУЧЕНИЕ; КЛАССНО; ЛОНДОНСКИЙ МОСТ» и т.д. На слово «ВЕЛИКОБРИТАНИЯ/GREAT BRITAIN» были получены следующие ассоциации: «СТРАНА С АНГЛИЙСКИМИ ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЯМИ; УЖАСНА; ЗАМЕЧАТЕЛЬНОЕ МЕСТО; СТАРЫЙ ЗАМОК» и т.д. На слово «УЧЕБНИК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА/ENGLISH BOOK» были получены следующие ассоциации: «РООК; ПОТРЕПАНЫЙ СИНИЙ УЧЕБНИК; СИДЕТЬ

СМИРНО; УЖАС ТИХИЙ; НЕИЗВЕСТНОЕ, НЕ ПРОЧИТАННОЕ; КНИГА ЛЕЖИТ В КОСТРЕ; КРЕСТ» и т.д.

Сопоставив и проанализировав полученные ответы экспериментов 1 и 2, логично заключить, что начальный этап обучения иностранному языку в школе непосредственно связан с формированием образов, стоящих за изучаемыми лексическими единицами. Отличительной характеристикой этих образов является их эмоционально-чувственная наполняемость, проявляющаяся через отношение к явлению и, соответственно, через него к слову, которое это явление обозначает.

Проанализировав результаты проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам.

1. Младший школьник познает мир в первую очередь через чувственный (эмоциональный) опыт. Специфика этого чувственного опыта находит отражение в лексиконе ребенка. В проведенном экспериментальном исследовании младшие школьники разделили знакомые им английские слова на «самые любимые» и «самые нелюбимые».
2. Способ восприятия мира ребенком оказывает влияние на формирование его языковой картины мира, а, следовательно, и на формирование его языковой личности. Способ формирования языковой картины мира непременно находит свое отражение в процессе усвоения иноязычного слова.
3. Все, что ребенок ассоциирует со словом, представляет собой цельный образ, который непременно окрашен отношением ребенка, как эмоционально, так и оценочно, поскольку всякая эмоция всегда оценочна. Это видно на примере ответов младших школьников, поскольку практически каждый из ответов характеризуется высокой эмоциональностью и личным отношением к предмету или явлению, стоящему за словом.
4. Новый социальный статус «младший школьник» накладывает на ребенка новые обязанности и определяет новые правила поведения в коллективе (активный процесс социализации). Подразделение слов, связанных со школой, на «самые любимые» и «самые нелюбимые» в большей степени основано на личностном эмоциональном опыте ребенка в процессе присваивания слова и всего того, что для ребенка стоит за словом.
5. Как показывают результаты проведенных экспериментов, эмоционально-чувственная составляющая значения слова является доминирующей у детей 7-10 лет. Однако эта эмоциональная составляющая может со временем измениться, что ведет за собой изменение психологического значения слова для ребенка. Это позволяет говорить о динамике эмоциональной составляющей образа, стоящей за словом в лексиконе младшего школьника.
6. В ходе обучения иностранному языку в лексиконе младших школьников наблюдается как положительная, так и отрицательная динамика эмоционально-чувственного наполнения образов.

7. Высокочастотные «самые любимые» английские слова у детей отображают уже сформированные базовые ценности, которые не имеют отношения к школе и иностранному языку. Следовательно, ни новый статус (младший школьник), ни изучение английского языка в рамках организованного обучения (классно-урочная система) не влияют на динамику эмоционально-чувственной составляющей образа, стоящего за «самыми любимыми словами» в лексиконе младших школьников.
8. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что на изменение эмоционально-чувственных образов, стоящих за «самыми нелюбимыми» английскими словами, относящимися к организованному обучению («*ENGLISH, TEACHER, ENGLISH TEACHER, ENGLISH BOOK, GREAT BRITAIN*»), могут оказывать влияние несколько факторов, среди которых можно назвать смену учителя иностранного языка и возраст учащихся. На момент проведения эксперимента 2 практически всем младшим школьникам уже исполнилось 10 лет, поэтому обычные виды деятельности испытуемых на уроках иностранного языка (чтение, перевод, тесты) «приблизились» к психофизиологическому уровню развития детей, что отразилось на характере эмоциональной составляющей образа иноязычных слов.

В заключении подводятся итоги проведенного исследования, намечаются пути перспективного развития данной темы.

Основное содержание работы представлено в следующих публикациях.

А. Статьи в рекомендованных ВАК МО и науки РФ изданиях:

1. Кремнева А.В. Сравнительный анализ эмоционального значения образов «самых нелюбимых слов» в английском и русском языках у детей младшего школьного возраста (экспериментальное исследование) // Вестник МГЛУ. Вып. 541. Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. – Серия: Лингвистика. – М., 2007. – С. 139–144. – 0,37 п.л.
2. Кремнева А.В. Динамика эмоционально-чувственного образа, стоящего за словом // Известия РГПУ им. А.И. Герцена / Аспирантские тетради: Научный журнал. – СПб., 2008. – № 29 (65). – С. 158–162. – 0,3 п.л.

Б. Публикации в других изданиях:

3. Кремнева А.В. Понятия «образ мира» и «картина мира» с точки зрения разных научных парадигм // Актуальные проблемы исследования языка: теория, методика, практика обучения: Межвуз. сб. науч. тр. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та. – 2002. – С. 43–45. – 0,19 п.л.
4. Кремнева А.В. Обучение иноязычной речи как постижение культуры страны изучаемого языка // Актуальные проблемы исследования языка:

- теория, методика, практика обучения: Межвуз. сб. науч. тр. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та. – Курск, 2003. – С. 65–67. – 0,19 п.л.
5. Кремнева А.В. Возрастные особенности обучения иностранному языку младших школьников // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам в школе и вузе: Межвуз. сб. науч. ст. / Под ред. Л.Н. Борисовой. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. – Вып. 3. – С. 274–277. – 0,25 п.л.
 6. Кремнева А.В. К вопросу об оптимальном возрасте для начала обучения иностранному/второму языку // Язык для специальных целей: система, функции, среда: Сб. мат-лов Международ. науч.-практич. конф. / Курск: Курск. гос. тех. ун-т. 2004. – С. 59–61. – 0,19 п.л.
 7. Кремнева А.В. Некоторые факты в пользу обучения второму/иностранному языку в период второго детства // Человек. Язык. Культура: Межвуз. сб.– Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2005. – Вып. 5. – С. 40–47. – 0,8 п.л.
 8. Кремнева А.В. Модели мира: разные трактовки, но общая философская направленность // Человек. Язык. Культура: Межвуз. сб.– Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2006. – Вып. 6. – С. 23–28. – 0,37 п.л.
 9. Кремнева А.В. Особенности формирования речевого образа средствами изучаемого языка детьми младшего школьного возраста // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности. XV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации: Тез. докл. Москва, 30 мая – 2 июня 2006 г. / Редактор Е.Ф. Тарасов. – Калуга: ИП Кошелев (Издательство «Эйдос»). – С. 164–165. – 0,12 п.л.
 10. Кремнева А.В. Обучение иностранному языку: с чего начать? // Человек: Межвуз. сб.– Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2006. – Выпуск 6. – С. 28–31. – 0,25 п.л.
 11. Кремнева А.В. Исследование условий формирования значения иноязычного слова в младших классах средней школы // Сб. науч. тр. Дискуссионные проблемы современной лингвистики. / Под ред. Л.Г. Васильева. Калуга: Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского, 2007. – Вып. 3 – С. 128–134. – 0,44 п.л.
 12. Кремнева А.В., Мягкова Е.Ю. Чувственные основания значения слова // Язык, коммуникация и социальная среда: Собр. научн. тр. – Воронеж: Воронежский гос. университет, 2007. – Вып. 5. – С. 144–151. – 0,5 п.л.
 13. Кремнёва А.А. К проблеме формирования эмоционально-чувственных образов, стоящих за иноязычными словами // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. / Под общ. ред. А.А. Залевской. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. – Вып. 7. – С. 87–93. – 0,44 п.л.

