

УДК 81'371

## **ТЕОРИЯ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В РАКУРСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

**С.В. Мкртычян, Т.П. Фомина**

Тверской государственный университет, Тверь  
МОУ гимназия № 12, Тверь

Рассматривается теория значения слова как актуальное для учителя знание; обсуждаются результаты ассоциативного эксперимента по исследованию слов «школа», «учитель», «русский язык» у детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** значение слова, «живое знание», ассоциативный эксперимент, школьное преподавание.

Заявленная тема статьи тесно связывает между собой две на первый взгляд трудно совместимые проблематики: с одной стороны, теорию значения слова, с другой – потребности практической работы с детьми в средней школе. Между тем понятие «значение слова» (несмотря на длительную историю вопроса и различные подходы к его трактовке, описанию и моделированию) является знакомым не только для учителей, но даже для детей начальной школы (этого требует школьная программа). Однако академическая вузовская наука и практика преподавания родного языка в школе настолько далеки друг от друга, что приходится в очередной раз сожалеть по поводу явно недостаточного продвижения актуального научного знания «в массы». В связи с этим в статье акцентируется внимание на некоторых концепциях (и положениях) теории значения слова, которые могли бы быть полезны для учителя, заинтересованного в развитии речевых способностей детей в средней школе, а также представлены результаты практического исследования того, что стоит за некоторыми конкретными словами у детей начальной школы в русле концепции слова как достояния индивида.

В традиционной лингвистике широко распространена логическая модель значения слова, которая является генетически первичной и известна как «семиотический треугольник» А.А. Ричардса – Ч. Огдена. Эта модель включает в себя предмет, понятие и имя (слово, знак). В педагогическом процессе такой подход должен быть учтён как один из продуктивных, поскольку он нацеливает учащихся на корректное использование терминологии, на развитие навыков категоризации понятий, на овладение умениями, связанными с сопоставлением объёма и установлением границ понятий в учебных целях, а также помогает избежать ошибок в употреблении понятий, связанных с расширением или сужением их объёма. Для детей начальной школы работа в этом направлении чрезвычайно важна, поскольку является необходимым этапом на

пути формирования речи как инструмента успешного осуществления дальнейшей учебной деятельности в ходе изучения различных общеобразовательных предметов, особенно требующих точных дефиниций.

Наряду с признанием важности логической модели значения слова, следует обратить внимание на ограниченность её объяснительной силы, что не позволяет развивать у детей навыки использования языка в речи в соответствии с принятыми конвенциями общения, которые, в частности, опосредованно могут быть закреплены системой языка. Здесь в первую очередь речь идёт о словарных стилистических пометах, задающих векторы использования слова в речи. Структуральная модель значения слова, фиксирующая коннотативный компонент, доминирует в школьной грамматике и в линейке школьных учебников русского языка серии «Школа России», она называется лексическим значением слова. Такая модель значения слова помогает учителю формировать активный лексический запас ребёнка, который должен в соответствии с социальными языковыми нормами не только знать значение слова, но и уметь использовать его уместно, т.е. в соответствии с целями, задачами, условиями и ситуацией общения (со всем набором прагматических компонентов), понимая при этом, что слова могут быть ранжированы и в зависимости от сферы общения, и с учётом экспрессивного стилистического компонента, закреплённого в системе языка. К сожалению, коммуникативная грамотность серьёзно страдает не только у малышей, но и у учеников старших классов.

Учитель, развивающий речевые способности детей, должен принимать во внимание следующее: слово объединяет в себе не только рациональный (понятийный) и нормативный (эмоционально-оценочный) компоненты, но и чувственные индивидуальные переживания, закреплённые в личном опыте. С точки зрения педагогической направленности, именно такой подход позволяет учителю максимально учитывать и развивать творческий потенциал речевой способности ребёнка.

Концепция «живого слова» основывается на учении Л.С. Выготского, с чьим именем связывается парадигмальный переворот в современной гуманитарной науке, получивший название «онтологии Л.С. Выготского». Его суть сводится к смещению научного интереса с неодушевлённого предмета на Человека со всей совокупностью его социально-психологических характеристик. Такой взгляд приводит к утверждению множественности истин в противоположность абсолютизации единственной истины в классической науке. Одна из основных идей Л.С. Выготского заключается в признании важности эмоционального переживания в процессе развития ребёнка, т.е. при освоении им различных видов деятельности, в том числе речевой. Именно благодаря слову происходит интегрирование чувственного и рационального. На эту особенность слова указывали А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.А. и А.Н. Леон-

твеи, которые стали основателями психолингвистики как самостоятельной области знания в отечественной науке. Особенно ценной для опыта педагогической работы представляется идея о неразрывности параллельного и одновременного развития мышления и речи.

Ответ на вопрос, что такое «живое слово» и какое оно, содержится в монографии А.А. Залевской «Значение слова через призму эксперимента» [3: 21–24]. Резюмируем: «живое слово» – это «достояние пользующегося языком человека, продукт переработки человеком его опыта познания и общения, средство доступа к образу мира индивида, орудие социальной и индивидуальной деятельности человека». Оно обладает изначальной предметностью; может возбуждать представление о вещи со всеми её признаками; позволяет думать о действительности (помогает формировать мысль); обеспечивается взаимодействием сенсорики, интеллекта и эмоционально-оценочных переживаний; *отличается от слова, каким оно представлено в словаре.*

Исходя их перечисленных особенностей «живого слова», вслед за А.А. Залевской, полагаем, что для пользователя языком в ситуациях реальной коммуникации важно не слово само по себе, а то, что *стоит за ним* (хранится в памяти) в сознании индивида. Неразделимость для человека слова и представления о вещи Н.И. Жинкин демонстрировал следующим примером: «Человек слышит слова, состоящие из звуков: “Вон бежит собака”, а думает при этом совсем не о звуках и словах, а о собаке, и смотрит – где она бежит» [1: 18]. Н.И. Жинкин писал, что мы слышим слова, а думаем о действительности. По этой причине, как отмечает А.А. Залевская, «важнейшим для обыденного знания <...> оказывается признак отнесённости к некоторой жизненной ситуации: “для меня – здесь – сейчас”» [3: 27]. Именно поэтому среди ассоциаций на стимул УЧИТЕЛЬ у детей возникает имя конкретного учителя.

Трудно поспорить с тем, что задача выявления того, как слово «живёт», «может решаться только через обращение к пользующемуся словом человеку, т.е. через эксперимент» [2: 176]. По афористичному замечанию Марселя Пруста, понять слово – не значит непременно иметь точное знание о предмете, который оно называет. Важнее ощущать тенденции тех свойств, которые «пробуждают» восприятие предмета, познанного посредством слова. Слово действует на наше воображение силой ассоциаций точно так же, как силой прямого значения.

Одним из экспериментальных исследовательских методов изучения «живого слова» является ассоциативный эксперимент. Ассоциативный эксперимент, о котором далее идёт речь, был проведён с целью понять, какие эмоционально-чувственные переживания и личный опыт лежат у детей третьего класса за словами «школа», «учитель», «русский язык». Для проведения эксперимента были выбраны перечисленные слова как непосредственно описывающие ситуацию коммуникативного

взаимодействия учителя и учеников в условиях педагогического общения: «школа» – место общения; «учитель» – субъект общения; «русский язык» – тема общения. Эксперимент проводился с целью проверить следующую предварительно сформулированную рабочую гипотезу: ассоциативные реакции будут сильно отличаться от словарного значения; у детей будут присутствовать эмоциональные реакции; будут реакции, связанные с той или иной учебной деятельностью ребёнка.

В качестве целевой аудитории были привлечены учащиеся 3-го класса гимназии № 12 (30 человек). Задание устно предъявлялось испытуемым (количество предъявлений не ограничивалось). Время ограничивалось, на выполнение задания было отведено 2–3 минуты. Карточки заполнялись детьми анонимно. Одно слово предъявлялось в один день, поэтому проведение эксперимента заняло 3 дня. Задание испытуемым (далее – Ии.) было сформулировано следующим образом: напишите 2–3 слова (ассоциации), которые приходят вам в голову, когда вы слышите: а) ШКОЛА; б) УЧИТЕЛЬ; в) РУССКИЙ ЯЗЫК. Обработка экспериментальных данных включала следующие этапы.

Этап 1. Все полученные ответы заносились в сводную таблицу. Ассоциативные реакции детей представлены в таблице.

Этап 2. Ответы упорядочивались по частотности, эмоциональной оценочности, связанности с характером учебной деятельности ребёнка.

Этап 3. Полученные результаты комментировались на предмет соответствия гипотезе.

Таблица

Слово-стимул	Ассоциативные реакции
ШКОЛА	69 реакций: <i>учёба (13), учение, слух, старание, новые знания, друзья (3), много друзей, школьник, ученик (2), слово, садик (место для прогулки после школы), оценка (2), знание (4), уроки (4), труд (2), двенадцать (время окончания занятий), пятёрки, ученики, труд, волнение, удовольствие, радость, предметы, вести себя хорошо, учитель (2), учительница, слушать учителя, учебники (2), тетрадки, учиться (4), дежурить, ум, домашняя работа (2), мука, скука, встреча с друзьями, ручка, наука, интернет, портфель</i>
УЧИТЕЛЬ	64 реакции: <i>урок, Татьяна Петровна (3), учёба (5), учение, учиться, контрольная, проверка уроков, новые задания (2), воспитание, познание, учить детей, строгость (2), старание (2), труд, радость, учить уроки, доска (5), уроки, правильное поведение, знание, домашняя работа, обучение, учит, задаёт, тетрадь, ручка, запоминать, учиться, знать, указка (4), уличьи проделки, тетрадка, письменность, примеры, написание, школа (4), учиться писать и читать, человек, уроки, учебники, «сейчас будем учиться», мел (2), документы</i>

РУССКИЙ ЯЗЫК	61 реакция: <i>знания (4), домашние задания, правила (8), элементы чистописания, учить русский язык, не забыть его сделать, словарное слово (2), слова (2), ударение, самостоятельная работа, запомнить правило (2), писать, стараться, новые темы, радость, орфограммы, буквы (6), красиво писать, древние времена, учебник (3), правописание, диктант (2), тетрадь (2), ручка, поболтаем, помучаемся, попишем, наблюдение, Русь, рыба, буква р, две косички с красным бантиком, портфель, Россия, родной язык (2), правильность, письмо, старание</i>
-----------------	---

Ответы Ии., представленные в таблице, позволяют убедиться, что в личном опыте детей за словом стоит не словарное значение. Ни у одного ребёнка не возникла ассоциация, напоминающая словарную дефиницию.

Подавляющее большинство ассоциативных реакций на предложенные стимулы связано с учебной деятельностью: *учеба (18), учиться (4), старание, стараться, дежурить, слушать учителя, труд, вести себя хорошо, красиво писать, стараться, запомнить правило, запоминать, учиться читать и писать, учить уроки, наблюдение*. Из общего количества можно выделить ассоциативные реакции, которые соотносятся с результатами учебной деятельности: *знания (4), запомнить правила*; в том числе, с критериями оценки учебной деятельности: *правильность, пятёрки, оценка (2)*. Общая эмоциональная окрашенность полученных от Ии. ответов является положительной: *интерес, радость, удовольствие*. В одном экспериментальном бланке есть и негативные ассоциаты: *мука, скука* (их нельзя игнорировать). Обучение детей в школе, безусловно, невозможно без построения межличностных взаимоотношений. Потребность ребёнка в общении со сверстниками и социализации в коллективе отчётливо отражается в зафиксированных ответах: *друзья (3), много друзей, садик* (место для прогулки после школы), *встреча с друзьями, улицы проделки, поболтаем*.

Восприятие учителя детьми персонифицировано и ассоциируется не только с конкретной личностью (3 ответа *Татьяна Петровна*), но даже с конкретными словами учителя *«сейчас будем учиться»* и с его личностными качествами (*строгость*). Учитель как субъект учебного процесса вызывает у детей ассоциации, которые тоже связаны с основными образовательными и воспитательными задачами учебного процесса: *воспитание, проверка уроков, обучение*.

Ассоциации, полученные на стимул РУССКИЙ ЯЗЫК, в первую очередь связаны с учебной деятельностью детей: *знание (4), правило (8), буквы (6), домашние задания, элементы чистописания, учить русский язык, не забыть его сделать, словарное слово (2), слова (2), ударение, самостоятельная работа, запомнить правило (2), писать, новые темы, орфограммы, буквы (6), красиво писать, правописание, диктант (2),*

*письмо.* Любопытно, что наряду с перечисленными ассоциатами зафиксированы три реакции, свидетельствующие о генетической осознаваемой детьми связи языка и этноса: *Русь, Россия, родной язык.*

Помимо всего перечисленного следует заметить, что у детей младшего школьного возраста выбранные для эксперимента так называемые «школьные слова» вызывают и сугубо предметные реакции. Например, ШКОЛА – это *ручка, тетрадки, портфель*, УЧИТЕЛЬ – *доска (5), указка (4), мел (2), документы, тетрадь, ручка*; РУССКИЙ ЯЗЫК – *учебник, тетрадь (2), ручка, портфель.*

Сделанные в ходе анализа экспериментального материала наблюдения можно обобщить. Выводы условно можно сгруппировать по двум направлениям. Первое связано с пониманием значения слова. Экспериментальные данные наглядно показывают, что значение слова намного шире, чем принятое в традиционной лингвистике и, следовательно, в лексикографической практике. Слово «живёт» в речи и его функционирование обусловлено всем тем личным опытом, который накоплен индивидом в процессе его пользования языком. Поэтому так важно, какой речевой опыт формируется у детей и какие речевые употребления являются для них образцовыми.

Стоит согласиться, что этот подход к пониманию значения ещё очень далёк от внедрения его в современную практику преподавания языка в школе. Одновременно знание подобного рода чрезвычайно полезно для учителя, поскольку потенциальное расширение границ значения слова стимулирует появление таких методических находок в преподавании языка, которые будут способствовать развитию именно творческих речевых способностей детей, поскольку эффективное использование языка в речи – это не стандарт и не клише.

Другая группа выводов «локального» характера. Они обнаруживают, что «лежит за кадром» – за исследуемыми словами у конкретных детей третьего класса 2012–2013 учебного года гимназии № 12. Проблема речевого выбора в условиях реальной коммуникации тесно связана с общей мотивацией деятельности ребёнка. У подавляющего большинства детей отчётливо просматривается общая замотивированность на получение знаний и учёбу. Именно эти цели, как показали результаты эксперимента, для Ии. являются основными. Следует заметить, что мотивы у детей различаются (одни нацелены на оценку, другие – на интерес к познанию, а третьим важнее общение с друзьями). Кроме того, в большинстве случаев ассоциаты являются положительно окрашенными; а на негативно окрашенные (отмечен один случай) учителю стоит обращать особое внимание.

Другая важная составляющая школьной жизни, которая нашла отражение в ответах, – это общий психологический климат в детском коллективе, межличностные отношения, дружба (как пишут сами дети).

В заключение отметим, что сама идея рассмотрения научной концепции слова как достояния индивида заставляет задуматься о многом, имеющем самое непосредственное отношение к педагогической деятельности. Полагаем, что опыт, изложенный в предлагаемой публикации, свидетельствует о неоспоримой плодотворности перспективности альянса между академической наукой и школьной практикой.

### **Список литературы**

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 157 с.
2. Залевская А.А. Значение слова в зеркале психолингвистического портретирования // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2010. № 5. С. 175–193.
3. Залевская А.А. Значение слова через призму эксперимента: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. 240 с.

## **THEORY OF WORD MEANING IN SCHOOL TEACHING PERSPECTIVE**

**S.V. Mktytchian, T.P. Fomina**

Tver State University, Tver  
Gymnasium № 12, Tver

Theory of word meaning is described as important knowledge for teacher; results of associative experiment are discussed.

**Keywords:** *word meaning, «living knowledge», associative experiment, school teaching.*

### *Об авторах:*

МКРТЫЧЯН Светлана Викторовна – доктор филологических наук, доцент кафедры теории языка и перевода Тверского государственного университета, e-mail: mkrtytchian@mail.ru

ФОМИНА Татьяна Петровна – учитель начальных классов МОУ гимназии № 12 г. Твери.