

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации
Кафедра общего языкознания и русского языка

**Ассоциативные технологии диагностики уровней языковой способности
школьников**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой

дата

подпись

Исполнитель:
Абрамова Наталья Евгеньевна,
обучающийся РП-41 группы

подпись

Научный руководитель:
Коновалова Надежда Ильинична,
д., филол. наук
профессор кафедры общего языко-
знания и русского языка

подпись

Екатеринбург 2018

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЯЗЫКОВАЯ СПОСОБНОСТЬ: ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ.....	8
1.1 Языковая личность и языковая способность и их понимание в психолингвистике.....	8
1.2 Теории происхождения языковой способности.....	11
1.3 Вопрос об уровнях языковой способности.....	15
ГЛАВА 2. ГРАММАТИКА В ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИ И.....	20
2.1. Грамматика в современной психолингвистике.....	20
2.2 Методологическая основа исследования типов ассоциирования грамматических форм.....	24
2.3 Соотношение ассоциативных полей производящих глаголов и производных от них существительных.....	28
ГЛАВА 3. АССОЦИАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИАГНОСТИКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....	43
3.1 Представление грамматического материала в школьной программе.....	43
3.2 Анализ школьных учебников.....	45
3.3 Метаязыковые знания шестиклассников в свете экспериментальных данных.....	50
3.4 Диагностика сформированности лексико-грамматического уровня языковой способности шестиклассников.....	55
3.5 Итоги диагностики.....	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	70
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	87
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	90
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	98

Введение

Язык является одним из важнейших средств мышления, а, следовательно, и всестороннего развития личности. Федеральный государственный образовательный стандарт ставит перед учителем русского языка и литературы задачу сформировать успешную языковую личность. Ряд критериев, выделяющих успешную языковую личность согласно ФГОС: владение основными видами речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо), понимание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей, использование коммуникативно-эстетических возможностей языка, владение метаязыком лингвистической науки, владение методиками анализа основных языковых единиц, способность к расширению активного и потенциального словарного запаса и запаса грамматических средств для выражения мыслей адекватно ситуации, владение основными стилистическими ресурсами и нормами литературного языка.

Процесс усвоения учащимися каждого раздела языка требует своевременного и качественного контроля со стороны учителя. Кроме традиционных методов контроля, существуют приемы диагностики сформированности тех или иных компетенций, основанные на психолингвистическом подходе к обучению. В современном образовательном процессе такие методики еще не распространены широко, хотя и доказывают свою эффективность.

Учащиеся нередко допускают в проверочных работах ошибки, зная наизусть правила, регулирующие употребление той или иной языковой единицы. В то же время, как рядовой носителя языка, ученик соблюдает нормы использования речевых средств. Более эффективными могут оказаться методы диагностики, ориентированные на носителя языка, на свободное употребление языковых единиц в речевой деятельности. Необходимостью разработки таких диагностических заданий обусловлена **актуальность** настоящей работы.

Основой для работы послужила теория ассоциативно-вербальной сети (АВС), созданная Юрием Николаевичем Карауловым и воплощенная в «Русском ассоциативном словаре» (РАС). РАС, будучи моделью АВС, позволяет объяснить феномен владения языком и служит полноправным способом представления русского языка.

«Представленная в русском ассоциативном словаре ассоциативно-вербальная сеть – это не только пошаговая модель порождения словоформ и словосочетаний, но и инструмент построения любого предложения русского языка» [РАС 2002].

Доступная носителю языка грамматика содержится в АВС не в виде словарных парадигм, а в виде отдельных словоформ, которые при необходимости могут быть развернуты в высказывания. Грамматические формы в АВС привязаны к лексемам, что указывает на параллельное усвоение человеком лексики и грамматики родного языка.

Языковая способность человека – сложное, многоуровневое образование. В данной работе мы не будем рассматривать каждый из уровней языковой способности подробно, для нас важен лишь грамматический аспект, поскольку наши исследования начались с исследования ассоциативной грамматики и её роли в обучении русскому языку. На первом этапе исследований мы экспериментально подтвердили гипотезу Ю.Н. Караулова о лексикализации и диссипированности грамматики в сознании носителя языка. Нами признана прочная связь лексики и грамматики в сознании носителя языка, поэтому в данной работе мы подробно сосредотачиваемся на исследовании лексико-грамматического уровня языковой способности.

Цель данной работы: поиск и апробация диагностических заданий для выявления уровня сформированности лексико-грамматического уровня языковой способности школьников.

Объект исследования: лексико-грамматический уровень языковой способности школьника.

Предмет исследования: задания диагностического характера, позволяющие выявить качество сформированности лексико-грамматического уровня языковой способности школьника.

Материалы исследования: опросники, заполненные студентами от 18 до 22 лет разных специальностей, опросники, заполненные учениками шестого класса МАОУ гимназии №99 г. Екатеринбурга.

Теоретическая значимость работы состоит в обобщении теоретической базы, касающейся лексико-грамматического уровня языковой способности носителей русского языка.

Практическая значимость работы в возможности применения полученных данных в практике обучения русскому языку.

В процессе исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучение теории ассоциативной грамматики, предложенной школой Ю.Н. Караулова;
2. Изучение школьной программы по русскому языку для среднего звена (5-9 класс) с целью выявления стандартных требований к уровню освоения интересующего нас раздела;
3. Проведение ряда психолингвистических экспериментов со студентами и школьниками с целью получения исходных данных для исследования;
4. Составление методик проверки выводов, сделанных на основе результатов экспериментов;
5. Составление блока диагностических заданий для выявления уровня сформированности языковой способности школьников в соответствии с возрастом;

В ходе выполнения работы нами были задействованы следующие общенаучные и психолингвистические **методы**:

1. Свободный ассоциативный эксперимент;
2. Направленный ассоциативный эксперимент (ограничение вносится в стимулы, они представлены различными грамматическими формами существительных, прилагательных и глаголов);

3. Методика заполнения текстовых лакун;
4. Метод анализа, позволяющий разложить изучаемый материал на составные части и рассмотреть его отдельные элементы;
5. Метод классификации при выделении типов реакций;
6. Метод комплексного анализа при интерпретации семантической структуры стимулов и реакций;

Тезаурус:

Ассоциация – рефлекторное связывание двух явлений, двух представлений, объектов и т.п., обычно стимула и сопровождающей его реакции.

Грамматика - формальный строй языка (словообразование, морфология и синтаксис), образующий вместе с фонетикой и лексикой его целостную систему [Ожегов, Шведова 1999].

Психодиагностика – практикоориентированный раздел психолингвистики, изучающий принципы, пути, приемы обнаружения и измерения индивидуально-психологических особенностей личности по речевому продукту.

Речевая деятельность - использование языка в актах общения. Существует в виде речепорождения (путь от смысла к тексту) и речевосприятия (путь от текста к смыслу) [Норман 1994: 16].

Слово-реакция – лексема, ассоциативно связанная со словом – стимулом [Горелов, Седов 1998:22].

Слово-стимул – слово, на которое испытуемый должен отреагировать первым пришедшим на ум словом или словосочетанием [Горелов, Седов 1998:22].

Уровень языковой системы – совокупность относительно однородных единиц языка, правил их группировки и правил их сочетаемости.

Языковая личность – совокупность (и результат) реализации способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности и в) определенной целевой направленностью [Караулов 2010: 245].

Языковая личность – 1) любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и достижения определенных целей в этом мире. 2) наименование комплексного способа описания языковой способности индивида, соединяющего системное представление языка с функциональным анализом текстов [Энциклопедия русского языка 1997: 671].

Языковое сознание – способность носителя языка использовать вербальный код для воплощения определенного содержания, то есть выразить мысли и чувства на том языке, который принят в данном обществе.

Языковая способность – 1) репрезентация языковой системы, «слепок языка» в сознании его конкретного носителя, способность к производству и пониманию речи; знание о правилах языка, полученные из речевого опыта и в процессе обучения языку; в терминах Н. Хомского competence (потенция); 2) система неосознаваемых правил речевой деятельности, по которым реализуется «индивидуальная система языка (Л.В. Щерба). Представляет собой иерархизированную систему компонентов, служащих интериоризированным обобщенным отражением уровней системы языка. Реализуется по специфическим правилам в соответствии с коммуникативной задачей и деятельностной ситуацией.

Основные положения и выводы выпускной квалификационной работы апробированы в рамках следующих мероприятий.

Конференции:

1. Актуальные проблемы филологии (Екатеринбург, 28 апреля 2016 года). Доклад «Ассоциативно сетевая морфология и её представление в «Русском ассоциативном словаре». Публикация: сборник «LINGUISTICA JUVENIS» №18 (2016 год) 5-10 с.
2. Актуальные проблемы филологии (Екатеринбург, 27 апреля 2017 года). Доклад «Соотношение ассоциативных полей глаголов и производных от

них существительных». Публикация: сборник «LINGUISTICA JUVENIS» №19 (2017 год) 5-14 с. Сборник «Актуальные проблемы филологии» №16 (2017) статья «Ментальное пространство русского ассоциативного словаря» 7-13 с.

3. Актуальные проблемы филологии 19 апреля 2018 года Доклад «Проект синтагматического словаря детской речи» (в соавторстве с Гридиной Т.А., Краснопёровой Е.С.)
4. Психолингвистика в образовании и аспекты изучения лингвокреативных способностей 10 ноября 2018 года. Доклад «Метаязыковые знания шести-классников в свете экспериментальных данных».

Конкурсы:

1. XIX областной конкурс научно-исследовательских работ студентов учреждений среднего и высшего профессионального образования Свердловской области «Научный Олимп» по направлению «Гуманитарные науки». Работа «Ассоциативно-сетевая морфология и её представление в «Русском ассоциативном словаре».

Глава 1. Языковая личность и языковая способность: основные аспекты изучения

1.1 Языковая личность и языковая способность и их понимание в психолингвистике

К вопросам уровней языковой способности и сущности языковой личности так или иначе обращались представители разных направлений языкознания с древности до современного состояния. Вильгельм фон Гумбольдт, размышляя о языке как проявлении духа народа, уже представлял отдельную языковую личность как представителя своего народа. Этот индивид живет в определенной языковой среде, которая навязывает ему определенные представления об окружающей действительности.

И.А. Бодуэн де Куртене писал: «Человеческая речь существует только в мозгу, только в «душе» человека, а основная жизнь языка заключается в ассоциации представлений в самых различных направлениях».

Сам термин «языковая личность» был употреблен впервые В.В. Виноградовым в книге «О художественной прозе» (См. Энциклопедия русского языка 1997: 671).

Современное языкознание меняет ориентиры в изучении языковой личности: от языка элит оно переходит к изучению языка других социальных слоев, особый интерес возникает к проблеме способов существования языка (система, текст, способность), также интерес языкознания вызывают успехи психолингвистики в изучении языковой способности индивида.

Языковая личность рассматривается сегодня: как индивидуум и автор текстов со своими предпочтениями и установками; как типовой представитель данной языковой общности; как представитель *homo sapiens*, для которого язык является естественным средством коммуникации (См. Караулов 2010).

Исследовать языковую личность можно с помощью разных подходов:

Психолингвистический подход предполагает психологическое изучение речевой деятельности индивида в нормальном и измененном состояниях (афазии).

Лингводидактический подход предполагает анализ процессов научения языку, привлекает знания из области онтолингвистики.

Филологический подход предполагает изучение художественных текстов.

Опорной для нас будет одна из современных теорий языковой личности, отраженная в работах Юрия Николаевича Караулова.

Структура языковой личности по Ю.Н. Караулову, состоит из нескольких уровней:

ассоциативно-семантический (вербально-грамматический) уровень или лексикон, который включает в себя совокупность всех лексических и грамматических средств, используемых языковой личностью в ее дискурсе;

когнитивный уровень, отражающий особенности картины мира данной языковой личности, воплощенные в ее ассоциативно-вербальной сети;

мотивационный (прагматический) уровень, охватывающий коммуникативно-деятельностные потребности языковой личности, ее мотивы и установки [Караулов 2010, 86-87].

Для нашей работы наиболее важным является ассоциативно-семантический уровень, содержащий интересующие нас компоненты.

Языковая личность по определению обладает языковой способностью. Языковая способность – главный объект изучения современной психолингвистики. До сих пор не приведено единого определения языковой способности ввиду многоаспектности данного явления. Нет единого мнения по вопросам её происхождения и структуры.

Впервые термин «языковая способность» был употреблен немецким лингвистом и философом Вильгельмом фон Гумбольдтом. «Усвоение языка детьми – это не ознакомление со словами, не простая закладка их в памяти, а рост языковой способности с годами и упражнением;... Успехи здесь растут

не как при заучивании вокабул...но с постоянно увеличивающейся скоростью, потому что рост способности и накопление материала подкрепляют друг друга и взаимно раздвигают свои границы. У детей происходит не механическое выучивание языка, а развертывание языковой способности» [Гумбольдт 1984, с.78].

В рамках отечественной психолингвистики проблемами языковой способности занимался А.А. Леонтьев. Исследователь называл языковую способность «психофизиологическим механизмом, формирующимся у каждого носителя языка на основе определенных неврофизиологических предпосылок и под влиянием речевого общения» [Леонтьев 1970: 315]. Для исследователя важно подчеркнуть, что языковая способность имеет врожденную основу, которая получает развитие только в процессе формирования психики в коллективе людей.

Дальнейшее развитие эта теория получает в работах А. М. Шахнарвича, исследователь дает определение языковой способности, опираясь на позицию А.А. Леонтьева. А.М. Шахнарвич определяет языковую способность как « многоуровневую иерархически организованную функциональную систему, формирующуюся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития» [Шахнарвич 1990, с 617]. Для А.М. Шахнарвича в определении важно то, что языковая способность есть функциональная система, организованная иерархически и по уровням.

Самой распространенной моделью языковой способности является ее представление в виде многокомпонентной функциональной системы, являющейся следствием отражения, обобщения (генерализации) элементов родного языка, это некая система элементов и правил их реализации, отраженная в сознании конкретного индивидуума [Гридина 2006].

В определении, наиболее часто встречающемся в учебниках по психолингвистике, акцентуируется в метафорическом виде мысль о том, что языковая способность есть индивидуальный слепок языковой системы в сознании конкретного индивидуума, говорящего на данном языке. В определении

важно то, что в сознании носителя языка представлена не сама система языка, а лишь ее индивидуальное отражение.

1.2 Теории происхождения языковой способности

Как уже было отмечено, языковая способность человека – один из главных объектов исследования психолингвистики. Изучаются различные её аспекты и особенности, такие исследования имеют длительную историю. Сложность изучения языковой способности связана отчасти с неразрешенностью вопроса о её происхождении.

Различные теории происхождения языковой способности освещены в работах таких ученых как Н. Хомский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский [Выготский 2005], Р. Джекендофф, С. Пинкер и др.

В решении проблемы происхождения языковой способности выделяются три крупные теории: имитационная теория, теория врожденной языковой способности и деятельностьная теория.

Все эти теории представлены двумя крупными направлениями: эмпирическим (имитационная и деятельностьная) и рационалистическим (теория врожденной языковой способности). Сторонники *эмпирического* направления считают, что развитие языковой способности человека связано с его когнитивным опытом. Они полагают, что мозг новорожденного ребенка абсолютно чист, и только в процессе освоения мира и языка он наполняется информацией. Иными словами, у ребенка нет никаких врожденных задатков. Такого мнения придерживались и бихевиористы (например, Б. Скиннер). *Рационалисты* же полагают, что человеческий вид уже имеет информацию о языке на уровне генетического кода, передающегося по наследству. В мозге ребенка, по мнению сторонников этой теории, изначально записана генетическая программа усвоения языка.

Сторонники имитационной теории происхождения языковой способности предполагают, что дети усваивают язык через подражание речи взрослых. Ребенок погружен в речевую среду, на него воздействует речь родственников, а со временем в коммуникацию с ним вступают другие члены об-

щества. Можно отметить несколько фактов, свидетельствующих в пользу этой теории:

1. Наблюдаются задержки в речевом развитии у детей, лишенных регулярного общения со взрослыми.
2. Эффект маугли. Дети, по любым причинам выпавшие из социума, попадая в языковую среду, как правило, не адаптируются к ней. Они утрачивают языковую способность частично или полностью.
3. Наличие в детской речи стадии лепета. Лепет свойственен только слышащим детям, они могут подражать, используя слогаподобные структуры. Слабослышащие дети тоже осваивают язык, но с помощью специальных методик.

Аргументы против этой теории:

1. Наличие стадии гуления до стадии лепета. Гуление – порождение звуков, совершенно не похожих на звуки человеческой речи. Эта стадия необходима для развития речевого аппарата. Гуление наблюдается у слышащих и у глухих детей, а значит, это врожденная голосовая реакция.
2. Наличие словотворческих инноваций в речи детей. Если бы дети только имитировали готовую речь, в их лексиконе не возникали бы окказиональные слова и словоформы.
3. Если бы ребенок шел только по пути подражания, его речь никогда бы не была правильной, в силу различных особенностей речи взрослых (например, «язык нянь»).

Идея врожденности языковой способности начинается с трудов Вильгельма фон Гумбольдта, который отмечает, что все здоровые дети начинают говорить примерно в одном и том же возрасте, языковая способность динамична, её характер усложняется по мере взросления индивида.

Теория врожденных языковых способностей переживала бурное развитие в конце 50-х – начале 60-х годов XX века, она нашла отражение в работах Н. Хомского, Б. Скиннера, С. Пинкера и других исследователей. Несмотря на спорность некоторых положений, данная гипотеза активно обсуждается и

развивается в настоящее время. Основоположником её считается Ноам Хомский – современный американский лингвист, стоящий у истоков дескриптивной лингвистики и учения о порождающей грамматике.

Согласно этой теории, ребёнку на генетическом уровне передаются знания, облегчающие процесс овладения языком. В языковом онтогенезе основополагающей является способность ребенка усваивать лингвистические законы на основе ограниченного материала. Дети, находясь в одном и том же обществе, осваивают одинаковые языковые нормы, не зависящие от речевого материала их окружения. Н. Хомский отмечает, что большинство предложений, которые человек понимает и произносит, состоит из комбинации слов, которая прежде могла и не встречаться в языковой практике окружающих его людей. Предполагается, что в сознании человека должен быть заложен механизм, позволяющий ему строить неограниченное число предложений из ограниченного числа слов. По Н. Хомскому, в основе детской речи лежат такие механизмы, которые руководят речевой деятельностью и определяют возможность усвоения любого языка. Эти врожденные механизмы генетически заложены в мозговом устройстве человека, они носят название «универсальная грамматика». «Универсальная грамматика» является своеобразным свойством, которое помогает с легкостью усваивать грамматику любого языка, речь окружающих людей в этом случае является лишь опорой для активации речи [см. Хомский 1957, 2002].

Аргументы в пользу данной теории:

1. Чрезвычайная быстрота освоения родного языка ребенком. Ребенок в раннем возрасте понимает обращенную к нему речь, и через короткий промежуток времени сам начинает говорить, к 3-4 годам дети начинают общаться с помощью простых фраз.
2. Гуление как врожденная стадия доречевого развития у глухих и слышащих детей. Этот аргумент, опровергающий имитационную теорию, работает в пользу данной идеи.

3. Наличие особых мозговых зон, отвечающих за речевую активность. Это зона Брока, организующая моторную реализацию речи, и зона Вернике, организующая восприятие речи. Поражение этих зон ведет за собой потерю возможности порождать или воспринимать речь соответственно.
4. Способность к овладению языком свойственна только человеку. Исследования в области этологии и когнитивистики пока не дают информации о языке животных, приближенном по набору функций к человеческому [см. Hauser, Chomsky, Fitch 2002].

Аргументы против данной теории:

1. Речь ребенка рассматривается в отрыве от его психической деятельности (по мнению представителей деятельностной теории). Не учитывается назначение языка для ребенка, целенаправленность его вхождения в языковую среду. Язык необходим для существования в человеческом обществе. Чтобы глубинные структуры сформировались, ребенку необходимо войти в деятельностную сферу, получить знания о мире, обобщить их и воспроизвести.
2. Многие сложные языковые средства не используются детьми или используются неправильно, пока они не прошли обучение.

Представителями деятельностной теории являются Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия и другие отечественные исследователи. Деятельностная теория исходит из идеи опосредованного характера психики. Любые явления, языковые факты дети осваивают через систему предметных эталонов, которые формируются в предметной деятельности. Способность к речи, как одна из важнейших психических функций, формируется в социальной среде, весь психический опыт человека фиксируется в культуре. Специально организованные процессы обучения и воспитания позволяют ребенку овладеть необходимым опытом, в том числе речевым.

Исследователи, придерживающиеся этой позиции, полагают, что языковая способность является результатом отражения человеком объективной

действительности. Человек может отражать весь предыдущий человеческий опыт посредством научения, в отличие от животных, способных ориентироваться только на свой. Эта специфическая особенность человеческой психики позволяет человеку планировать деятельность, регулировать окружающую действительность. Все развитие языковой способности детерминировано предметной деятельностью.

«Ребенок, который говорит по мере решения практической задачи, связанной с употреблением орудия, и объединяет речь и действие в одну структуру, приносит таким образом социальный элемент в свое действие и определяет судьбу этого действия и будущий путь развития своего поведения. Этим поведение ребенка впервые переносится в совершенно новый план, оно начинает направляться новыми факторами и приводит к появлению социальных структур в его психической жизни. Его поведение социализируется. Это и есть главный детерминирующий фактор всего дальнейшего развития его практического интеллекта» [Выготский 2005: 1064].

Нужно сказать, что существуют и другие теории, признающие правомерность предложенных подходов, ср.: «Языковая способность, относясь к речевому явлению, представляет собой одну из психических функций человека. И, как все прочие психические функции, она способна к развитию, которое связано как с врожденными задатками, так и с внешними факторами — взаимодействием человека со средой и обучением, причем развитие ее не заканчивается с завершением возрастных изменений, а при благоприятных условиях может продолжаться на протяжении жизни» [Румянцева 2004, с 169].

У этих трех направлений есть последователи, опирающиеся на постулаты какой-либо теории и развивающие её в определенном аспекте.

1.3 Вопрос об уровнях языковой способности

Языковая способность имеет уровневую организацию, которую можно сравнить со структурной организацией языковых единиц в традиционной лингвистике.

Отличительная черта современного языкознания – взгляд на язык как на систему. Под системой нами понимается «целостное единство языковых единиц, находящихся между собой в определенных связях и отношениях» [Алефиренко 2004: 5]. Состав единиц языковой системы в структурной лингвистике четко определен.

Язык представляет собой уровневую систему. Под уровнями в лингвистике понимается «совокупность однородных единиц языка, способных вступать между собой в синтагматические и парадигматические связи, но исключающие иерархические отношения <...> Между уровнями языковой структуры устанавливаются иерархические отношения и исключаются парадигматические и синтагматические связи. Как правило, языковому уровню соответствует лингвистическая дисциплина, его изучающая» [Алефиренко 2004: 5].

В структурной лингвистике выделяются следующие уровни и соответствующими единицами: фонологический (фонемы), морфемный (морфемы), лексический (лексемы), морфологический (граммемы) и синтаксический (синтаксеммы).

Вопрос об уровнях языковой способности и критериях их выделения в психолингвистике решается неоднозначно. Причина в особенностях хранения информации в сознании носителя языка и последовательностью освоения этой информации. Известно, что в сознании носителя языка все языковые единицы представлены особым образом, они не выглядят как набор разного рода парадигм. Для отдельного человека востребованными оказываются далеко не все элементы языковой системы, однако при необходимости он может их сконструировать.

Уровни языковой способности могут выделяться на разных основаниях в пределах психолингвистической теории. Состав уровней и их количество может не совпадать с представлениями структурной лингвистики.

Так, например, Е.Д. Божович предлагает подход, основанный на рассмотрении языковой способности как психологической системы. При таком подходе выделяются два уровня:

- Речевой опыт
 - а. Практическое владение родным языком;
 - б. Эмпирические обобщения наблюдений над языком;
- Знания о языке
 - а. Категориальные характеристики языковых единиц разных уровней;
 - б. Приемы анализа и описания этих единиц.

Подход основан на психологическом положении о том, что ребенок овладевает разными подсистемами языка неодновременно и неравномерно [Божович 1997, 33-44]. Ребенок овладевает языковыми закономерностями до целенаправленного обучения языку, он успешно пользуется языком, не зная особых правил. В процессе школьного обучения ребенок осваивает «мета-языковой» уровень.

А.М. Шахнарович полагает, что при овладении языком в детстве формируется система элементов, коррелирующая с системой языка, но не тождественная ей. Таким образом, уровни языковой способности в целом соответствуют уровням структуры языка, то есть можно выделить:

- фонетический
- лексический
- морфологический (в том числе словообразовательный подуровень)
- синтаксический
- семантический уровни

Эти уровни, равно как их единицы, связаны между собой правилами, носящими прескриптивный характер [Шахнарович 1991, с. 191].

Можно предположить, что в сознании человека с высоким уровнем развития языковой способности все эти элементы будут представлены как взаимосвязанные и работающие одновременно, как это происходит в речевой

деятельности. Такой подход применим к описанию зрелой языковой личности.

Важно отметить, что словообразовательный уровень не выделяется в данной классификации как самостоятельный. Возможно, это связано с тем, что данная схема соотносима с системой структурной лингвистики, в которой этого уровня тоже нет. Русская академическая грамматика не выделяет словообразовательный уровень как отдельный, он входит в область морфологии. Действительно, есть морфемы, имеющие только грамматическое значение, на этом основании их нужно отнести к морфологическому уровню (флексии), есть морфемы, имеющие лексическое значение (корни, аффиксоиды), значит, они должны быть отнесены к лексике. Однако существует также большое количество морфем, имеющих собственно словообразовательное значение, к какому уровню их следует относить?

Нами принимается положение о том, что языковая способность – структурированное, системное образование, хотя она и не является слепком языковой структуры, она отражает то, как в сознании человека эта система преломляется, интериоризируется. Структура языковой способности в общем виде повторяет структуру набор компонентов структуры языка: фонетический, морфемный, лексический, грамматический, текстовый. Необходимо отметить также синкретизм процесса усвоения языковой семантики на всех этих уровнях.

На фонетическом уровне психолингвистика (фоносемантика) в отличие от структурной лингвистики выделяет особое фонетическое значение отдельных звукобукв и целых слов [см. Воронин 1982, Журавлев 1991].

На морфемном уровне особо важной становится коммуникативная ситуация, в зависимости от которой говорящий выбирает наиболее подходящую морфему для выражения своей интенции. Слово, состоящее из ряда морфем, в психолингвистике рассматривается не как автономная единица, а как элемент речевой деятельности.

Лексический уровень теснейшим образом связан с морфологическим (грамматическим) и синтаксическим. Лексическое и грамматическое значения усваиваются одновременно и остаются взаимосвязанными. Исследованию этой связи посвящены несколько работ Ю.Н. Караулова, о которых речь пойдет ниже.

Данная работа посвящена комплексному изучению лексического, словообразовательного и морфологического уровней языковой способности, так как наше исследование показало взаимообусловленность восприятия и усвоения лексической, словообразовательной и грамматической семантики в совокупности.

Глава 2. Грамматика в психолингвистическом освещении

2.1. Грамматика в современной психолингвистике

В современной структурной лингвистике раздел грамматики представлен такими важными изданиями как «Русская грамматика» (1980), «Грамматический словарь русского языка» под ред. А.А. Зализняка (1980).

«Грамматика языка представляет собой единство нескольких систем, каждая из которых объединяет в себе грамматические средства, близкие по характеру формальной организации и отвлеченных значений, по функциям в языке, а также по характеру отношений как друг к другу, так и к единицам других подсистем грамматики. Такими частными системами внутри грамматики являются словообразование, морфология и синтаксис» [Академическая грамматика 1980].

Грамматика организует речь. Неусвоенность каких-либо грамматических категорий и закономерностей употребления словоформ влечет за собой нарушения смысла высказывания. Поэтому школьному учителю необходимо контролировать процесс усвоения грамматики учащимися.

Психолингвистический подход к изучению грамматики отличается от лингвистического ориентацией на представление грамматического материала в отношении носителей языка. Для психолингвистики важными являются факторы человека и ситуации (Л.В. Сахарный), которые определяют разные варианты пользования языковой системой.

Грамматика оперирует словоформами, которые являются важнейшим инструментом речемыслительной деятельности человека. В языках с развитой морфологией (каким является русский язык) словоформы принимают на себя большой объем информации.

В рамках словоформы тесно взаимодействуют лексическое и грамматическое значения. Словоформа является носителем грамматического значения с учетом лексического.

Грамматическое значение имеет ряд отличий от лексического: во-первых, оно обслуживает целый класс слов и подлежит обязательному выра-

жению в пределах этого множества; во-вторых, грамматическое значение образует четкую систему оппозиций и вне их практически не существует; в-третьих, грамматическое значение обязательно должно иметь выражение, в-четвертых, грамматическое значение отличает регулярность и стандартность выражения, говорящий не наделен свободой выборе словоформ.

Связь лексики и грамматики отмечается в работе Б.Ю. Нормана «Грамматика говорящего». Ученым разрабатывается концепция словообразов в сознании говорящего. Исследователь отмечает несколько принципиальных отличий грамматики говорящего от грамматики структурной, указывая на динамичность первой и её аппроксимационный характер. Это означает, что рядовой носитель языка в процессе речепорождения пользуется приблизительными единицами (такими как словообраз), размытыми категориями, нечеткими множествами элементов (семантические классы слов)» [Норман 1994: 15-16].

Исследователь отмечает, что в сознании носителя языка «актуализируются не слова как таковые, а словообразы - единицы внутренней речи, не имеющей еще внешнеречевого воплощения» [Норман 1994: 44]. Словообраз является психическим подобием слова как лингвистической единицы в сознании носителя языка.

В грамматике говорящего важную роль играют потенциальные слова. Значительная часть лексем создается говорящим каждый раз заново. Не понятно, встречалось ли какое-либо употребленное слово говорящему ранее или оно сконструировано впервые. Значит, в сознании существуют определенные модели, которыми носитель языка может пользоваться для создания новых слов и понимания значения незнакомых слов.

Каждое слово содержит память о своих прошлых речевых употреблениях и перспективы своего использования в будущем. В грамматике говорящего действует правило семантического согласования. Типовая сочетаемость составляет важнейшую часть внутри словарных связей.

Вся парадигма словоформ в сознании носителя языка определяется набором ролей, которое слово выполняет в речи. Некоторые грамматические формы более актуальны для говорящих, поэтому парадигмы в сознании принципиально неполные. Они не соотносимы с лингвистическими парадигмами.

К такому выводу в своих исследованиях пришел и Ю.Н. Караулов. Проанализировав данные свободного ассоциативного эксперимента, ученый показал неравномерность распределения различных грамматических форм по ассоциативному полю. Эти результаты позволили сделать вывод о лексикализации и диссипированности грамматики в сознании активного носителя языка.

Главной идеей Ю.Н. Караулова является создание модели ассоциативно-вербальной сети в сознании носителя языка. Исследователь впервые проводит грамматический анализ результатов массовых ассоциативных экспериментов. «Раньше реакции испытуемых рассматривались только с лексико-семантической точки зрения, а Караулов совершает на их основе тщательный грамматический анализ. В работе (Караулов 1993) анализ проводится в статическом плане, а в книге (Караулов 1999) грамматические явления рассматриваются как отражение динамической способности носителя языка» [Мустайоки 2010: 140].

В «Активной грамматике» выделяются три формы репрезентации естественного языка: язык-текст, язык-система и язык-способность. Ассоциативная грамматика реализуется в языке как способности. «Язык-способность – язык как лингвистическая компетенция говорящего, то есть язык в потенции, язык, не реализованный в текстах, но готовый к такой реализации; язык, способ существования которого принципиально отличен от статического системного представления его лингвистом, язык в его предречевой готовности, но не в застывшем, а в перманентно-деятельном состоянии [Караулов 1999: 9].

Таким образом, если рассматривать ассоциативную грамматику как презентацию языка в дихотомии язык – способность, то логично определение её как «грамматики, заключенной в ассоциативно-вербальную сеть носителя языка и извлекаемой из нее лингвистом с целью создания либо статически-системного, либо динамически-активного ее описания» [Караулов 1999: 14].

Необходимым при этом является выявление её особенностей в сопоставлении с традиционной грамматикой. Ср.: «ассоциативная грамматика – это не грамматика в обычном смысле этого слова, а грамматика речевой деятельности». «Это грамматика намерений, тенденций, и готовностей говорящего; в ней нет правил в общем смысле слова, но есть прецеденты и предпочтения» [Караулов 1993, 1999].

Согласно теории Ю.Н. Караулова, грамматика, которая находится в распоряжении стихийного носителя языка, вся сплошь лексикализована, привязана к отдельным лексемам ..., целиком «размазана» по ассоциативно-вербальной сети. И поскольку лексика не существует в отрыве от грамматики, грамматика языка также представлена в этой сети в виде отдельных словоизменительных (и словообразовательных) форм лексем, в своей совокупности – типически, и в образцах, отражающих всю грамматическую систему [Караулов 1993: 6-7].

Такие определения связаны с новым, психолингвистическим подходом к изучению ассоциативной грамматики. В этом варианте учитываются факторы человека (внимание к речевой деятельности) и ситуации (учет обстоятельств, в которых реализуется речь) [См. Сахарный, 1989: 8].

Таким образом, самому отдельно взятому слову не нужна парадигма, оно опирается на прецедент употребления. Полнота парадигмы нужна языку, чтобы продемонстрировать всеохватность грамматики и её системность, чтобы обеспечить функционирование лексикона и его динамику (вхождение в словарь новых единиц и передвижение уже освоенных единиц из одного лексико-грамматического класса в другой).

Создание ассоциативных словарей и тезаурусов - главный прием объективирования ассоциативно-вербальной сети для Ю.Н. Караулова. Под его руководством в 2002 году вышел двухтомник «Русского ассоциативного словаря», на который мы будем опираться в своём исследовании.

2.2 Методологическая основа исследования типов ассоциирования грамматических форм

В «Ассоциативной грамматике русского языка» Ю.Н. Караулов выдвигает и верифицирует гипотезу о том, что число грамматикализованных реакций увеличивается в ассоциативном поле грамматикализованного стимула, а в поле лемматизированного стимула их значительно меньше. «Грамматикализованные формы составляют подавляющее большинство среди реакций в статьях с грамматикализованным стимулом, и в среднем, около 60% в статьях с лемматизированным стимулом» [Караулов 1993: 14]. Иными словами, стимулы, выраженные неначальной формой, должны породить преимущественно синтагматические реакции, а стимулы, выраженные начальной формой, склонны к этому в меньшей степени.

На первом этапе нам было необходимо проверить данное положение с помощью обширных материалов «Русского ассоциативного словаря» (РАС).

На втором этапе работы проводится экспериментальная верификация гипотезы. С помощью словаря мы выбрали такие слова, которые могли бы послужить стимулами для направленного ассоциативного эксперимента: имена существительные, имена прилагательные и глаголы во всех возможных грамматических формах, представленных в РАС.

В послесловии к РАС говорится о представленности содержательных и формальных особенностей морфологии в ассоциативно-вербальной сети. Они могут быть представлены по-разному: экземплярно (образцами, прецедентами), в лексикализованном виде (в словоформах), путем диссипации некоторой подструктуры между различными лексикализованными воплощениями и разными ассоциативными полями. В итоге, можно сказать, что сумма русской морфологии в виде образцов и аналогов целиком закреплена в ассоциа-

тивно-вербальной сети носителя языка. В словаре «читатель может обнаружить любую морфологическую информацию, все многообразие частей речи и их специфических категорий» [РАС 2002: 769]. Важно отметить, что эта информация распределена в основном по ассоциативным полям, а не в списке стимулов, поэтому для собственного эксперимента мы не сможем найти все возможные грамматические формы разных частей речи.

Просмотрев список стимулов РАС, мы отыскивали все интересующие нас формы имени существительного. Отметим, что среди предложенных стимулов нет падежных форм имен прилагательных, однако можно найти этому объяснение: «падеж как грамматическая категория не свойственен прилагательным-стимулам в АВС» [Караулов 1993: 27], поскольку они могут быть квалифицированы как субстантивированные формы. Среди стимулов-глаголов мы не обнаружили формы среднего и женского рода; первого, второго, третьего лица множественного числа. Это связано с тем, что семантику этих форм в АВС на себя принимают другие, более частотные и актуальные формы (мужской род, первое, второе, третье лицо в единственном числе). При необходимости говорящий сам выводит более редкие словоформы.

Выбрав необходимое количество разнообразных стимулов, мы провели собственный эксперимент. При проведении направленного ассоциативного эксперимента, мы внесли ограничения только в стимул. Кроме начальных форм слов испытуемым предлагались различные словоформы. Стимулы, представленные в эксперименте, были выбраны из материала «Русского ассоциативного словаря».

Изначально испытуемым предлагался список из 21 стимула. Была поставлена задача: дать ассоциации на все предложенные слова в течение 2 минут (120 секунд).

Собрав все данные эксперимента, мы провели количественную и качественную обработку материала, результаты которой представлены в данной работе (См. приложение 1,2).

Мы выявили, что некоторые лемматизированные стимулы порождают большее количество синтагматических реакций, чем другие, в силу своих особенностей, которые мы постараемся объяснить ниже. Важно отметить, что гипотеза Ю.Н. Караулова полностью подтверждается во второй её части: стимулы, заданные не начальной формой существительного, прилагательного или глагола порождают в основном синтагматические реакции.

По результатам эксперимента можно сделать несколько выводов:

1. У стимулов в виде имен существительных, производных от глаголов (дыхание ← дышать) преобладают синтагматические реакции. На наш взгляд, это связано с тем, что такие стимулы отражают семантику производящих глаголов, которые управляют существительными в косвенных падежах, поэтому при таких существительных появляются реакции, оформленные по типу управления. Для сравнения приведем ассоциативные поля, которые образуют слова дышать (производящее) и дыхание(производное).

Дыхание: легкие 8; воздух, жизнь 7; легкое, тяжелое 3; вдохновение, весны, ветер, воздуха, живот, кислород, клетка, любовь, музыки, нос, робкое, ровное, шорох 1.

Дышать: воздухом 13, глубоко 9, тяжело 7, воздух 6, жить, легко, ровно 5, грудью 4, кислородом, свежим воздухом 3, нечем, часто 2, бежать, вволю воздухом, вдох = вход, вдыхать, глубже, гореть, громко, дихлофосом, естественно, задохнуться, звучно, каждый день, легкие, легкими, молчать, над паром, не дышать, носом, нюхать, орать, отдышка, перестал, прерывисто, прерывно, с трудом, сероводород, слышать, спокойно, трудно, умеренно, умереть, устал, через нос, это факт 1.

В данном случае грамматическая форма стимула существительного определяет направление ассоциации, вызывая реакции как при глаголе. Например, дыхание весны, воздуха, музыки. В данном словосочетании представлены отношения управления, которые традиционно организует глагол.

2. У стимулов в виде имен прилагательных с диффузной референтной отнесенностью также наблюдается такая тенденция. Как правило, это прилага-

тельные оценки или эмоции, не имеющие конкретной денотативной привязки (благородный: поступок 7; рыцарь 6; человек 5; мужчина, юноша 4; олень 2; альтруизм, аристократ, вид, воин, джентльмен, дон, золото, народ, отец, почва, принц, честный 1). При таких стимулах появляются реакции, конкретизирующие семантику стимула.

3. Стимулы, заданные глаголом, управляют именем существительным в косвенных падежах, так же способны организовать примыкание. В нашем эксперименте глаголы преимущественно управляют существительными. Некоторые тематические реакции вводят стимул в ситуацию, характеризующую актуальные для испытуемого смыслы (посмотреть на хлебцы, на Наташу).
4. Стимулы имеют разную степень связанности значения: от полностью свободных до фразеологически связанных и синтаксически обусловленных. В нашем материале мы обнаруживаем следующие группы слов, которые образуют устойчивые словосочетания. Например стимул «игральные» дает реакции карты(30), кости(6), кубики(3), деньги(1), шашки(1) - все эти реакции называют предмет или инструмент игры; стимул «в воздухе» дает реакции витать(1), висеть(1), парить(1), встречаются так же устойчивые сочетания «грянет гром» и «важнее всего».

О «силе» устойчивой синтагматики свидетельствует, например, тот факт, что даже при изменении грамматической формы стимула, входящего в идиоматическое выражение, частотность таких реакций довольно высока. На нашем материале это видно, например стимул «камни» дает прецедентную реакцию «преткновения»(4), исходное же сочетание имеет стимул единственном числе «камень преткновения».

В результатах нашего эксперимента мы можем наблюдать то, что некоторые тематические реакции под влиянием стимула грамматикализуются и попадают в разряд синтагматических (Посмотреть на Наташу, на хлебцы). Тематические реакции также могут попадать в ядро ассоциативного поля, что случается довольно редко (например *взятку – деньги(8)*, *дыхание – легкие(8)*

в данном случае реакция проявляет себя как предмет с помощью которого происходит процесс, названный существительным – стимулом.

2.3 Соотношение ассоциативных полей производящих глаголов и производных от них существительных

Целью настоящей главы является верификация вывода о глаголах и производных от них существительных, на более объемном массиве материала (на данных «Русского ассоциативного словаря», далее - РАС).

Для проверки нашего предположения был разработан алгоритм исследования, состоящий из следующих шагов:

1. Выбрать из материала РАС непроезводные глагольные стимулы, которые являются вершиной словообразовательного гнезда, важно, чтобы производные от них существительные выступали в качестве стимулов в этом же словаре;
2. По толковому словарю определить лексическое значение производящих глаголов;
3. Провести компонентный анализ по методике И.А. Стернина;
4. Выделить ядерные и периферийные семы в структуре лексического значения;
5. По словообразовательному словарю А.Н. Тихонова найти и проанализировать словообразовательное гнездо с производящим глаголом в вершине, выписать из него только производные существительные первой степени производности, так они будут наиболее ярко отражать семантику производящего слова. Производное второй степени, вероятно, будет отражать семантику производного первой степени, что нам рассматривать не нужно;
6. Определить по толковому словарю лексическое значение производных существительных, которые были отобраны на предыдущем этапе, проверить, какие из компонентов значения производного глагола остались и какие добавились (вероятно, должны появиться компоненты, связанные с предметностью, например сема субъекта, которая станет ядерной);

7. Выписать из РАС ассоциативное поле производящего глагола и производного существительного, установить, как они соотносятся;

Применение методики продемонстрируем на примере глагола «дышать» и производного от него существительного «дыхание».

Сделав эти необходимые замечания, мы переходим к анализу семантических и ассоциативных полей выбранных слов.

Из списка стимулов РАС мы выбрали несколько непроемных глагольных форм: бросить, бежать, взять, делать, дышать. Существительные (бросок, бег, взятка, дело, дыхание), производные от этих глаголов, так же представлены в РАС в качестве стимулов.

По толковому словарю С.И. Ожегова определяем лексическое значение слова бросить.

БРОСИТЬ 1. Кого, что и чем. Выпустив из руки заставить или дать полететь и упасть. Бросить мяч, гранату. 2. То же, что выбросить. Бросить очистки в ведро. 3. перен., кого что. Быстро переместить, направить, послать куда-н. Б. отряд в бой. Лодку бросило (безл.) на камни (резко отнесло). 4. Кого что и с неопр. Уйдя, оставить, покинуть; прекратить делать что-н. Б. старых друзей. Б. семью. Б. курить. Б. музыку (перестать заниматься музыкой). 5. безл., кого что во что. Охватить, пронизать чем-н. Бросило в жар, в пот, в дрожь, в озноб. 6. Брось (те), также с неопр. Употр. в знач. перестань(те), не надо, достаточно (разг.). Брось(те) спорить. 7. брось(те)! Выражение сомнения, недоверия(разг.). Будут дорогие подарки.

Следующий этап – компонентный анализ значения по методике И.А. Стернина.

В дефиниции слова «бросить» есть несколько сем, которые можно разделить на ядерные и периферийные, каждый из этих типов включает в себя еще несколько групп сем, которые мы тоже выделим и поясним.

Ядерные семы:

1. Выпустить из рук – *основная* сема, так как наиболее существенна, отражающая признак, формирующий качественную определенность, вводит

слово в круг понятий (дифференциальная сема по отношению к глаголу «держать», например); *постоянная*, так как отражает постоянную характеристику действия; *ассертивная*, так как отражает признак реально присутствующий действию, а не приписываемые ему говорящим коллективом; *эксплицитная*, так как явно присутствует в значении слова;

2. Заставить (дать) полететь – *основная, постоянная, ассертивная, эксплицитная*;
3. Заставить (дать) упасть - *основная, постоянная, ассертивная, эксплицитная* (вторая и третья семы позволяют отделить значение глагола «бросить» от значения глагола «положить», например);
4. Уйдя, оставить что-н. кого-н. – *основная, постоянная, ассертивная, эксплицитная, яркая*, так как языковой коллектив называет это значение в числе первых;

Периферийные семы:

1. Удалить, избавиться (то же, что выбросить) – *неосновная, производная, имплицитная, слабая*;
2. Резкое перемещение, перенаправление – *неосновная*, так как отражает менее существенный признак; *производная*, так как выводится из основной семы (дать полететь); *слабая*, так как при толковании языковым коллективом называется в конце, а так же используется в переносном значении;
3. Определение мгновенно наступившего состояния – *неосновная, производная* (из периферийной семы «быстрое перемещение»), употребляется только во фразеологических выражениях;
4. Прекращение действия – *неосновная, производная, имплицитная*, так как входит в состав другой семы («уйдя, оставить что-либо»), *слабая*;
5. Сомнение – *неосновная, производная, имплицитная, слабая*;

В словаре А. Н. Тихонова мы обнаружили слово, являющееся существительным первой степени производности от глагола «бросить» - «бросок». Выпишем толкование значения этого слова из толкового словаря.

БРОСОК Быстрое, стремительное короткое движение, передвижение. Б. вперед. Марш-б.

В структуре значения этого слова можно выделить несколько ядерных сем:

1. Движение (передвижение) - *основная, постоянная*, данная сема придает слову значение опредмеченного *действия*, подчеркивает сохранение семантики производящего слова в существительном; *ассертивная, эксплицитная*;
2. Резкость – *основная, постоянная, ассертивная, эксплицитная, яркая*;
3. Краткость (непродолжительность) – *основная, постоянная, эксплицитная*;

	Действие	Дать полететь	Дать упасть	Оставить что-л.	Краткость	Резкое перемещение	Удалить, избавиться	Прекращение	Сомнение
Бросить	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Бросок	+	+	-	+	+	-	-	-	-

В таблице представлено соотношение сем, встречающихся в семантических полях глагола и существительного. В дефиниции глагола мы обнаруживаем больше различных сем, чем в дефиниции существительного. Так в значении существительного отсутствуют периферийные семы, присущие семантическому полю глагола, кроме семы «резкое перемещение», которая была отнесена нами на периферию из-за пометы перен. в словарной статье глагола «Бросить»; в структуре значения существительного «Бросок» эта сема перешла в разряд ядерных. Остальные ядерные семы совпали полностью в дефинициях этих слов. Сема «действие», появившаяся в словарной статье имени существительного указала на сохранение семантики производящего глагола, отразила значение опредмеченного действия.

На последнем этапе мы установим, как соотносятся семантические и ассоциативные поля слов. Для этого выпишем словарную статью РАС. Мож-

но предположить, что в ассоциативном поле производного слова будут отражены семантические компоненты производящего глагола.

БРОСИТЬ *курить* 20; *камень* 15; /, *мяч* 7; *вызов* 4; *жену* 3; *в воду, в огонь, все* 2; атака, бумажку, бычок за угол, в беде, в пропасть, взять, вниз, далеко, девушку, дорога, друга, ерунда, женщину, забыть, и попасть, кинуть, ловить, мужа, наугад, ограбить, одного, писать, пить, поднять, подругу, поймать, сигарету, сильно, слово, спорт, тоннель, уйти, упасть, уронить, утонуть, учеба, учебу, учить, что, школу 1.

БРОСОК вперед 9; мяча, через бедро 4; *вдаль, дальний, марш, резкий, удар, через плечо, через себя* 3; /, армия, быстрый, в воду, в кольцо, гол, гранаты, камень, меткий, мяч, последний 2; баскетбол, бросок, в баскетболе, в глубь науки, в кольца, в корзину, в никуда, верный, влево, волейбол, далекий, далеко, дзюдо, диск, кирпича, куда, лев, назад, наряд, очень меткий, попадание, прорыв, противника, рукой, рывок, Сабониса, самбо, сделать, сильный, спорт, стремительность, точный, тяжелый, удачный, упором ноги в живот, усилие, футбол, хоккей, через голову, через пупок, через спину, швырок 1.

В ядре и ближней периферии ассоциативного поля слов «бросить» и «бросок» есть слова, подтверждающие семантику, обозначенную в толковом словаре. Реакции типа «камень», «мяч» и т.п., обозначающие объект, на который направлено действие, встречаются в ассоциативном поле слова «бросить» довольно часто. Можно предположить, что реакции такого рода актуализируют в сознании носителя языка семы «выпустить из рук», «заставить полететь», «дать упасть», так как обычно это действие совершается над предметом. Реакции типа «курить», «жену» указывают на актуальность семы «уйдя, оставить; прекратить действие». В поле слова «бросок» встречаются реакции типа: «вперед», заявлено в толковом словаре как пример употребления, «вдаль», «резкий», эти ответы указывают на актуальность всех компонентов значения в сознании носителей языка.

Неактуальными остались лишь некоторые периферийные компоненты структуры лексического значения слова «бросить», что указывает на неполное совпадение семантического и ассоциативного полей слов.

В ассоциативном поле глагола преобладают синтагматические реакции, оформленные по типу управления, так как для глагола этот вид связи является наиболее актуальным. В поле существительного так же, как и в поле глагола преобладают синтагматические реакции, причем оформленные, как и в случае с глаголом, по типу управления: бросок (куда?) вперед, бросок (чего?) мяча, бросок (какой?) через плечо. На наш взгляд, это связано с наличием в структуре ассоциативного поля сем, отражающих значение производящего слова.

Продедаем ту же самую операцию с остальными словами. Которые мы выбрали.

Снова необходимо выписать из толкового словаря значение глагола.

ДЫШАТЬ 1. О живых организмах: поглощать кислород и выделять углекислый газ. Растение дышит листьями. 2. При помощи органов дыхания втягивать в организм воздух (кислород) и удалять углекислый газ. Д. легкими. Д. жабрами. Легко д. Д. нечем (очень душно). На ладан дышит кто-н. (умирает, еле жив; разг.). Чем он дышит? (перен.: чем живет, интересуется; разг.). 3. (1 и 2 л. не употр.), перен. Пропускать воздух. Резиновая обувь не дышит. 4. перен., чем. Будучи проникнутым, наполненным чем-н., обнаруживать, испускать что-н., веять чем-н. (книжн.). Лицо дышит отвагой. Печь дышит жаром. Утро дышит прохладой.

Производим операцию компонентного анализа по методике И.А. Стернина, как мы делали ранее.

В дефиниции слова «дышать» есть несколько сем, которые так же можно разделить на ядерные и периферийные.

Ядерные семы:

1. Отношение к живому организму – *основная*, так как отражает признак, формирующий определенность явления (вводит его в круг понятий), мы

можем отделить это действие от тех, которые присущи неживым организмам или и живым и не живым. *Яркая* так как языковой коллектив при толковании называет этот компонент в числе первых: это видно по наличию среди частотных реакций слов «жить», «жизнь»;

2. Поглощать кислород – *основная, постоянная* так как отражает постоянную характеристику действия, названного этим словом, во всех условиях; *ассертивная*, так как отражает признак, реально присущий объекту номинации, а не приписываемый ему говорящим коллективом;
3. Выделять углекислый газ – *ядерная* сема, неразрывно связанная со второй семой, она так же *является основной, постоянной, ассертивной*;
4. Участие органов дыхания – *ядерная сема, основная, постоянная, ассертивная, яркая*

Периферийные семы:

1. Жизненные установки и приоритеты (Чем он дышит?) – *периферийная сема*, так как отражает менее существенные признаки явления, *производная*, так как выводится из семы «отношение к живому организму»
2. Способность пропускать воздух – *периферийная сема, производная*, так как выводится из семы «поглощать кислород», *диспозициональная*, то есть отражающая признаки, приписываемые говорящим коллективом (обувь дышит, одежда дышит как положительная характеристика изделий);
3. Наполненность чем-либо – *периферийная, неяркая* сема;

В словообразовательном словаре А.Н. Тихонова мы обнаружили существительное первой степени производности «дыхание».

По толковому словарю определяем значение данного слова.

Таким же образом проводим компонентный анализ значения слова.

ДЫХАНИЕ 1. Процесс поглощения кислорода и выделения углекислого газа живыми организмами. Органы дыхания. Клеточное д. (спец.). 2. Втягивание и выпускание воздуха легкими. Ровное д. Сдерживать д. Д. весны (перен.). * Второе дыхание - прилив новых сил, сменяющий усталость. На од-

ном дыхании - с силой, с воодушевлением и сразу. Стихи, написаны на одном дыхании.

Ядерные семы:

1. Процесс – ядерная сема, *основная, постоянная*, данная сема придает слову значение опредмеченного *действия*, подчеркивает сохранение семантики производящего слова в существительном;
2. Поглощение кислорода – ядерная сема, *основная, постоянная, ассертивная* (является интегральной по отношению к значению слова «дышать»);
3. Выделение углекислого газа – *ядерная, основная, постоянная, ассертивная и так же интегральная сема*;
4. Отношение к живому организму – *ядерная, основная, постоянная, ассертивная, яркая сема*;
5. Участие легких (органов дыхания) – *ядерная, основная, постоянная, ассертивная, яркая сема*;

Периферийные семы:

1. Прилив сил (Второе дыхание) – *периферийная, неосновная, производная* от семы «отношение к живому организму»;
2. Воодушевление (На одном дыхании) – *периферийная, неосновная, слабая сема*;

	Действие	Процесс	Отношение к живому организму	Участие органов дыхания	Поглощение кислорода	Выделение углекислого газа
Дышать	+	+	+	+	+	+
Дыхание	+ (опредмеченное)	+	+	+	+	+

В значении слова «Дыхание» появилась сема «процесс», отражающая значение опредмеченного действия, появилось значение предметности. Наличие этой семы свидетельствует о том, что значение производящего глагола сохраняется в производном существительном. Остальные семы сохранились

в значениях слов без изменений. Периферийные семы в значениях этих слов различны и это логично, так как они отражают менее существенные признаки явления, в сознании носителей языка они возникают с меньшей частотностью. Кроме того, производное слово всегда обладает семантическими приращениями, что позволяет ему развивать вторичные значения разного характера: метафорические, метонимические, значения, формирующие идиоматику (на одном дыхании, второе дыхание). Ср. типичный процесс формирования переносных значений на основе периферийных компонентов значения.

Осталось посмотреть, как соотносятся ассоциативное и семантическое поле этих слов, для этого рассмотрим словарные статьи РАС.

ДЫШАТЬ воздухом **13**; глубоко **9**; тяжело **7**; воздух **6**; жить, легко, ровно **5**; /, грудью **4**; кислородом, свежим воздухом **3**; нечем, часто **2**; бежать, вволю воздухом, вдох=вход, вдыхать, глубже, гореть, громко, дихлофосом, естественно, задохнуться, звучно, каждый день, легкие, легкими, молчать, над паром, не дышать, носом, нюхать, орать, отдышка, перестал, прерывисто, прерывно, с трудом, сероводород, слышать, спокойно, трудно, умеренно, умереть, устал, через нос, это факт **1**.

ДЫХАНИЕ легкое **9**; жизнь **7**; свежее **5**; легкие, тяжелое **4**; вдох, весны, ветра, воздух, ровное, частое **3**; горло, жизни, отдышка, свободное, смерти **2**; близкое, вздох, воздухом, вонь, врага, горячие, горячо, грудь, губа, дышать, козла, легких, легкое (смерти), любви, мое, моря, не останавливается, неровное, огня, открылось, пар, первое, под водой, прервалось, прерывистое, прерывистый, придыхание, природы, пульс, робкое, рыбы, свежесть, сдавленное, сердцебиение, смерть, смрад, спертое, спокойное, теплое, теплое земли, учащенное, физ-ра, функция организма, частичное, чистое, шум **1**.

Можно заметить, что в ядре и ближней периферии ассоциативного поля слова «дышать» встречаются реакции: «воздухом», «воздух», «жить», «кислородом», «свежим воздухом», «нечем». Это показывает, что семы «отношение к живому организму» и «поглощение кислорода», отмеченные в словаре как ядерные, являются ядерными и в сознании носителей языка.

В ядре ассоциативного поля производного существительного «дыхание» встречаются реакции: *жизнь, легкие, вдох, воздух*. Вывод здесь тот же самый: семы «отношение к живому организму», «поглощение кислорода», «участие органов дыхания» являются ядерными и в ассоциативном поле, и в словарной статье.

В данном случае в ассоциативном поле глагола преобладают синтагматические реакции, потому что, как мы отметили ранее, для глагола актуальным видом связи является управление, где он выступает как главное слово. В поле имени существительного преобладают так же синтагматические реакции, но, в данном случае среди них преобладают реакции, оформленные по типу согласования, что вполне логично, поскольку этот вид связи наиболее актуален для существительного. В ассоциативном поле встречаются синтагматические реакции, в которых работают отглагольные семы, отвечающие на лексико-грамматическом уровне за управление – *весны, ветра, жизни, смерти* и т.п. Такие семы свидетельствуют о наличии связи значений производящего глагола и производного существительного на грамматическом уровне.

Следующее слово, которые мы рассмотрим – «взять». В толковом словаре С.И. Ожегова у слова следующее значение:

ВЗЯТЬ 1. Захватить рукой, принять в руки. 2. Употр. в сочетании с союзом "да", "и" или "да и" и другим глаголом при обозначении неожиданного, внезапного действия (разг.). Возьму и скажу. Взят да убежал. В. да и отказаться. 3. взять, возьми (те), кого-что. Употр. для выделения того, что явится предметом дальнейшего сообщения (разг.). Взять студентов (возьми студентов): у них большая нагрузка. Возьмем зарплату: она невелика. * С чего (или откуда) ты (он и т. д.) взял? (разг. неодобр.) - на основании чего ты так думаешь? Взять (возьмите) хоть (хотя бы) (разг.) - употр. для выделения того, что будучи представлено как пример явится предметом дальнейшего сообщения. Взять хоть (хотя бы) этот случай: он типичен.

В дефиниции глагола можно выделить несколько ядерных и периферийных сем.

Ядерные семы:

1. Захватить рукой – *основная, постоянная, ассертивная, эксплицитная, яркая* сема;
2. Принять в руки - *основная, постоянная, ассертивная, эксплицитная яркая* сема;

Периферийные семы:

1. Предмет дальнейшего сообщения – *неосновная, производная, имплицитная, слабая* сема;

В словообразовательном словаре существительное «взятка» обозначено как существительное первой степени производности, выпишем из толкового словаря значение этого слова:

ВЗЯТКА 1. Деньги или материальные ценности, даваемые должностному лицу как подкуп, как оплата караемых законом действий. Давать взятку. Брать взятки. Осужден за взятку (за взяточничество). 2. В карточной игре: карты игрока, покрытые старшей картой или козырем партнера. Упустить взятку. * Взятки гладки с кого (разг.) - о том, кто не будет нести ответственности за что-н., с кого ничего нельзя потребовать.

Ядерные семы:

1. Материальные ценности – *основная, постоянная, ассертивная, эксплицитная, яркая* сема;
2. Назначение должностному лицу – *основная, постоянная, ассертивная, эксплицитная, яркая* сема;
3. Функция оплаты незаконного действия – *основная, постоянная, ассертивная, эксплицитная, яркая* сема;

Периферийные семы:

1. Покрытые карты – *неосновная, производная, имплицитная, слабая* сема;

	Захватить рукой	Принять в руки	Матери- альная ценность	Назначение должност- ному лицу	Функция оплаты
--	--------------------	-------------------	-------------------------------	--------------------------------------	-------------------

Взять	+	+	-	-	-
Взятка	+	+	+	+	+

По таблице видно, что существительное «взятка» сохраняет в структуре своего значения ядерные семы значения глагола. Взятка предназначена для того, чтобы ее взяли, приняли в руки. Слово приобретает значение предметности благодаря появлению семы «материальная ценность».

Остается сравнить семантические поля глагола и существительного с их ассоциативными полями, выпишем данные из РАС.

ВЗЯТЬ в руки, отдать 30; книгу 21; с собой 20; деньги 19; дать 16; взятку 15; брать, в долг, займы 14; положить, ручку 8; реванш 6; вещь, взятка, за руку, рука, руку, сумку 5; долг, отнять, предмет, себе, слово 4; /, билет, в дом, верх, власть, кошелек, на время, на руки, пистолет, себя в руки, силой, стол, хлеб, что 3; без спросу, в аренду, в жены, в плен, горсть, за горло, забрать, зеркало, зять, и не отдать, интервью, книга, крепость, лист, мыло, насовсем, отобрать, под контроль, преступник, с поличным, свитер, снять, со стола, украсть, что-нибудь, что-то 2; арест, банк, барьер, без разрешения, без спроса, безвозмездно, берет, Берлин, билет на балет, бумагу, быка, быка за рога, в библиотеке, в долю, в дорогу, в кредит, в наложницы, в оборот, в толк, ведро, вес, весело, вещи, взять, врать, все, встать, выгода, вязание, вязать, груша, да бросить все, да выбросить, действие, делать, до завтра, домой, достать, еще чего, жадность, живым, за грудь, за жабы, за нос, за пуговицы, за уши, за хобот, забыть, заметка, замуж, занять, и отдать, и положить, и сделать, и снять, и унести, игру, интеграл, исчезнуть, карту, кисть руки, ключ, кого-то, колбасу, конфискация, конфисковать, коробку конфет, корова, крепко, кровать, лимонад, листок, лишнее, ложку, лом, лопату, мелочь, миллион, мне, молоко, мороженое, мять, на abordаж, на вооружение, на день, на дорогу, на заметку, на лучшее, на поруки, на себя, на себя ответственность, наглостью, назад, напрокат, наугад, нельзя, ненадолго, несколько, нечего, обратно, обязанность,

опять забыл, осторожность, отдать больше, отпуск, палку, по полу, под опеку, под стражу, позаимствовать, ползунки, полку, получить, поносить, попросить, портфель, порции, преступника, приблизить, присвоить, приступом, просто, прыгнуть, пусто, работу на дом, разрешение, рубль, руками, руки, с полки, свое, сдать, сила, след, смеяться, собака, стащить, стоять, стул, такси, творог, тетрадь, у кого-либо, у кого-то, у мамы, уйти, унести, урок, участие, учебник, хряпнуть, чем больше = тем лучше, что плохо лежит, что-либо, шить, штурмом, яблоко, языка, яйцо 1.

ВЗЯТКА деньги 17; большая 13; гладка 6; чиновник 4; /, должностному лицу, чиновнику 3; давать, коррупция 2; автомат, беру, бессмысленная, боссу, бюрократ, в долларах, в конверте, в крупных размерах, вполне нормально, Вятка, годы застоя, дана, датка, дача взятки, денег, денежная сумма, деньги большие, директор, директору, достал, за дело, закон, история, кабинет, коммунист, крупная, крупные деньги, логична, мне, много денег, началась, начальник, начальнику, плохая вещь, подарок, подкуп, преподавателю, преступление, прокурору, пятка, раскрыть, ручная, служащему, тряпка, тюрьма, учителя, учреждение, финансовая поддержка, явная 1.

В ядре и ближней периферии ассоциативного поля слова «взять» встречаются слова *в руки, за руку, руку*. Такие реакции демонстрируют, что семы «захватить рукой», «принять в руки» являются ядерными в ассоциативном поле и в словарной статье толкового словаря. Кроме этих реакций, довольно показательными являются такие как *деньги, взятку, взятка*. Наличие подобных реакций является свидетельством того, что глагол «взять» и существительное «взятка» имеют довольно прочную связь в сознании усредненного носителя русского языка. Самой частотной реакцией в ассоциативном поле является парадигматическая реакция – деньги. Далее встречаются синтагматические реакции, оформленные по типу согласования (*большая*) и управления (*должностному лицу, чиновнику*). Несмотря на то, что самая частотная реакция является парадигматической, во всем поле синтагматические реакции преобладают. Можно сказать, что в сознании усредненного носителя

языка есть довольно прочная связь между данным производящим глаголом и производным существительным. Связь эта проявляется в наличии реакций типа *деньги, взятка, взятку* в ассоциативном поле глагола, и наличии реакций, оформленных по типу управления в ассоциативном поле существительного.

В приведенных нами примерах видны разные типы отношений между стимулом и реакцией. Семантика глагола отражается в каждом из ассоциативных полей существительных с определенными особенностями. В полях слов «бросить» и «бросок» нами было выявлено преобладание синтагматических реакций, оформленных по типу управления для обоих слов. Это ясно демонстрирует наличие в сознании носителей языка тесной связи лексической и грамматической семантики. На примере следующей пары слов «дышать» и «дыхание», видно, что в поле глагола преобладают синтагматические реакции по типу управления, а в поле существительного так же преобладают синтагматические реакции, среди которых преобладает другой тип связи – согласование. Этот факт свидетельствует о том, что для большинства носителей языка грамматическая связь данных глагола и существительного актуальна меньшей степени, чем в случае с предыдущей парой. И, наконец, третья пара «взять» и «взятка». Ассоциативное поле глагола характеризуется большим числом реакций, среди которых преобладают синтагматические, с характерным для глагола типом связи – управлением. В поле существительного тоже преобладают синтагматические реакции, оформленные также по типу управления. Особенность этого поля в том, что самые частотные реакции совершенно не иллюстрируют связь производного существительного с глаголом, но реакции, которые занимают более отдаленные позиции (с четвертого места), оформляются по типу управления. Это служит подтверждением сохранения глагольной семантики в ассоциативном поле существительного.

Таким образом, на большем массиве материала мы подтвердили наше предположение о том, что производящие глаголы и производные существи-

тельные в начальной форме порождают синтагматические реакции. Наиболее актуальным типом связи для глагола является управление, при котором глагол управляет именем существительным в косвенном падеже. Поэтому большинство реакций в ассоциативном поле такого глагола будут составлять именно существительные в косвенных падежах. Для существительных в целом более актуальным является согласование, которое явно присутствует в их ассоциативном поле. Наш анализ показал, что в ассоциативном поле отглагольных существительных значимое место занимают реакции, оформленные по типу управления, что свидетельствует о наличии глагольной семантики в значении имени существительного. Этот вывод подтверждается и компонентным анализом структур лексического значения глаголов и существительных, приведенных в толковом словаре С.И. Ожегова. Данные «Русского ассоциативного словаря» также подтверждают наше предположение.

Глава 3. Ассоциативные технологии в диагностике сформированности лексико-грамматического уровня языковой способности школьников

3.1 Представление грамматического материала в школьной программе

Требования к уровню сформированности языковой компетенции в Федеральном государственном образовательном стандарте

Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет к содержанию обучения определенные требования. Содержание обучения структурировано на компетентностном подходе. В связи с этим в примерных программах, разработанных для средних классов (5-9), выделяются 3 основные компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника 9 класса: коммуникативная, языковая, лингвистическая (языковедческая) и культуроведческая.

Актуальными для нашей работы являются языковая и лингвистическая компетенции. Согласно ФГОС эти компетенции предполагают освоение необходимых знаний о языке как о знаковой системе, его устройстве, развитии и функционировании; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование способности к анализу языковых явлений и фактов.

Школьные программы представляют содержание обучения русскому языку, обеспечивающее формирование языковой и лингвистической компетенции в полной мере, то есть представляют набор необходимых знаний, умений и навыков по определенному разделу языка. При выполнении данной работы для нас представляют интерес только три раздела и, соответственно, три уровня языковой способности – морфемный, морфологический, синтаксический.

В разделе грамматики учащиеся должны освоить следующие темы:

- Морфология как раздел грамматики;
- Грамматическое значение слова и его отличие от лексического;
- Система частей речи в русском языке;

- Принципы выделения частей речи: общее грамматическое значение, морфологические признаки, синтаксическая роль;
- Самостоятельные и служебные части речи

Имя существительное как часть речи:

- Одушевленные и неодушевленные имена существительные;
- Нарисательные и собственные имена существительные;
- Род имени существительного;
- Число имени существительного;
- Система падежей в русском языке;
- Типы склонений имен существительных;

Имя прилагательное как часть речи:

- Прилагательные качественные, относительные и притяжательные;
- Род, число, падеж имени прилагательного, их зависимость от существительного;
- Степени сравнения качественных прилагательных, их образование и грамматические признаки;
- Полные и краткие качественные прилагательные и их грамматические признаки;
- Особенности употребления прилагательных в разных стилях речи;

Глагол как часть речи:

- Инфинитив;
- Совершенный и несовершенный вид глагола;
- Переходные и непереходные глаголы;
- Безличные глаголы;
- Наклонения глагола;
- Время глагола в изъявительном наклонении;
- Спряжение глаголов;
- Лицо и число;

- Изменение по родам глаголов в форме условного (сослагательного) и изъявительного наклонения (прошедшее время);

Особенности других частей речи также должны быть освоены учащимися, однако, в нашем исследовании данные особенности фигурировать не будут.

В школьную программу по синтаксису входят сведения о словосочетании, предложении (простом и сложном) и тексте. Словосочетание выступает как наиболее важная синтаксическая единица для нашего исследования. Учащийся должен освоить следующую информацию о **словосочетании**:

- Основные признаки;
- Смысловая и грамматическая связь главного и зависимого слова в словосочетании;
- Основные виды словосочетаний по морфологическим свойствам главного слова: именные глагольные, наречные;
- Типы связи в словосочетании: согласование, управление, примыкание;
- Нормы сочетания слов и их нарушения в речи;
- Выбор падежной формы управляемого слова, предложно-падежной формы управляемого существительного;

3.2 Анализ школьных учебников

Учитель сегодня не может представить себе процесс преподавания без опоры на учебник. Для ученика, в свою очередь, учебник является основным источником информации после объяснения учителя. Отметим наиболее популярные учебники по русскому языку, использующиеся в Российской Федерации сегодня. Сосредоточим внимание на разделах «Лексика» и «Словообразование».

Ранее было отмечено, что лексическая, словообразовательная и грамматическая семантики усваиваются носителями языка синкретично. Словообразование тесно связано с грамматическими формами.

Комплекс учебников под общей редакцией М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской предполагает изучение лексики в 5 и 6 классах. Элементы синтаксиса вводятся в курсе 7 класса. Словообразование рассматривается во всех учебниках комплекса небольшими частями, оно не заявляется как отдельная тема, материала по этому вопросу очень мало, в основном он проявляется в упражнениях, шире всего представлено в учебнике 6 класса. Задания диагностического характера по словообразованию предложены следующих типов:

- сгруппируйте слова по признакам (однокоренные/ образованные одним способом/...)
- расположите слова таким образом, чтобы получилась словообразовательная цепочка;
- составьте словообразовательное гнездо от заданного слова;

Задания по лексикологии:

- объясните значение слова разными способами (через раскрытие значения морфем; через указание на обобщенное понятие и отличительные признаки предмета; через подбор синонимов)
- замените в тексте повторяющиеся слова на синонимы;

По теме «словосочетание» предлагаются следующие задания диагностического плана:

- Трансформация словосочетаний;
- Узнавание видов грамматической связи в словосочетаниях;
- Создание словосочетаний из предложенных слов в соответствии с моделями;

Комплекс учебников под редакцией П.А. Леканта, М.М. Разумовской предлагает изучение лексики и словообразования в 5 классе, в учебнике 6 класса дополняется материал по словообразованию, здесь рассматривается образование отдельных частей речи (существительное, прилагательное, глагол). Для диагностики сформированности навыка предлагаются следующие типы упражнений:

- Приведите примеры, иллюстрирующие словообразовательные модели, определите способ образования;
- Охарактеризуйте словообразовательную модель (укажите род, склонение, одушевленность/неодушевленность);
- Образуйте от данных глаголов существительные по заданной модели;
- Образуйте словообразовательные цепочки от заданных слов;
- Составьте предложения с однокоренными словами, учитывая их значение;
- Восстановите словообразовательную цепочку глагола;

Понятие «словосочетание» вводится в курсе синтаксиса в 8 классе. В учебнике 8 класса встречаются следующие типы упражнений по теме «словосочетание»:

- Определите тип подчинительной связи в следующих словосочетаниях;
- Найдите в тексте и выпишите несколько именных и глагольных словосочетаний;
- Найдите ошибки в словосочетаниях и перепишите, исправляя их;
- Спишите стихотворение, раскрывая скобки, найдите подходящие по смыслу слова;
- Выпишите из художественного текста несколько предложений, в которых выделите все словосочетания;

В следующем комплексе учебных материалов под редакцией М.В. Панова разделы морфологии и словообразования вводятся в 6 классе, причем рассмотрены очень подробно. Учебник 6 класса полностью посвящен словообразованию и морфологии.

В разделе «словообразование» встречаются задания следующего типа:

- Выпишите женские имена-отчества, разделите отчества на исходную форму и суффикс;
- Образуйте как можно больше слов от данных существительных;

- В скобках даны отглагольные существительные, выберите, с какими значениями многозначных глаголов соотносится каждое производное существительное (бег, бегство; бой, биение);
- Определите словообразовательное значение следующих суффиксов;
- Придумайте рассказ с производными глаголами, включающими приставку при-;
- Образуйте от глаголов существительные со значениями «предмет по действию», «лицо по действию»;
- Придумайте свои примеры для иллюстрации словообразовательного типа с суффиксом –ениј-;
- Образуйте как можно больше слов по заданной модели;
- Объясните значения слов, используя сочетания слов;
- Опишите одним словом предложенные понятия, если это возможно;

Раздел «словосочетание» помещен в учебник 8 класса. В книге встречаются следующие типы диагностических заданий:

- Запишите свои примеры на разные типы синтаксических отношений;
- Выпишите словосочетания с определенным типом связи;
- Выпишите из текста словосочетания, связанные согласованием, и объясните, по каким грамматическим признакам идет согласование, какими частями речи выражено зависимое слово;
- Напишите небольшое сочинение описательного характера, подчеркните в нем словосочетания со связью согласования;
- Придумайте и запишите по три примера на сочетание глагола со всеми управляемыми падежами;
- Запишите примеры словосочетаний, используя возможности глагольного управления с предложенными словами;
- Придумайте и запишите словосочетания с глаголами, управляющими сразу двумя падежными формами;

- Придумайте и запишите по пять словосочетаний на примыкание инфинитива, деепричастия, сравнительной степени наречия, на примыкание к прилагательному, к наречию, к существительному;

Комплекс учебников под редакцией Л.М. Рыбченковой предлагает изучение лексики и словообразования в 5 классе. Предлагается широкий спектр диагностических заданий по словообразованию следующих типов:

- поиск родственных слов в тексте;
- объединение родственных слов в группы;
- докажите, что морфема выделена верно;
- соотнесите слова и схемы;
- определите, какими частями речи являются слова, соответствующие схемам;
- подберите как можно больше приставок к слову;
- подберите слова с заданными суффиксами;
- назовите данные понятия одним сложным словом (например: завод, специализирующийся на выпекании хлебобулочных изделий – хлебозавод)
- отметьте, какие утверждения верны, а какие нет (например: выражение «У слова нулевое окончание» и «У слова нет окончания» значат одно и то же).

По лексикологии нами были обнаружены следующие типы заданий:

- Дайте толкования слов, используя разные способы;
- Придумайте словосочетания, в которых слова будут употребляться в прямом и переносном значении;
- Выберите синонимы/антонимы из ряда слов и запишите их парами;
- Подберите как можно больше синонимов/антонимов к данным словам;
- Выпишите антонимические пары из текста;
- Выберите из списка слов паронимы;

3.3 Метаязыковые знания шестиклассников в свете экспериментальных данных

В ассоциативно-вербальной сети (АВС) любой языковой личности содержатся разные виды знаний. Юрий Николаевич Караулов выделяет три основные разновидности в опоре на данные «Русского ассоциативного словаря»: 1. Внеязыковые (экстралингвистические) знания, воссоздающие мозаичную картину мира совокупного носителя языка; 2. Проявление языкового сознания в АВС; 3. Грамматический строй и словарный состав языка [Караулов 2002].

В сферу проявления в АВС языковых знаний входят и знания метаязыковые, которые носители языка многие годы получают в школе.

Н.И. Коновалова предполагает, что «АВС говорящих должна содержать факты языкового автоматизма, которому предшествовал длительный процесс систематического обучения русскому языку в школе» [Коновалова 2017:139]. Для *взрослых* носителей языка это действительно оказывается актуальным: они вспоминают самые распространенные правила, различные мнемотехники, применяемые учителями повсеместно. А что мы можем сказать о языковых личностях, которые только начинают постигать правила и закономерности языка, на котором они говорят?

Перед тем как начать целенаправленно изучать грамматический строй русского языка, ученики должны освоить базовую терминологию (названия частей речи, их значения, основные категории, синтаксические роли и т.д.).

В АВС школьников метаязыковые знания должны быть актуальны, так как они активно изучают и отрабатывают соответствующий материал в школе. Проводя данное исследование, мы задаемся целью выявить, насколько актуальными являются эти знания, и какие факторы определяют их актуальность.

В рамках нашего исследования с шестиклассниками был проведен свободный ассоциативный эксперимент с двумя разными наборами стимулов. В первом варианте опросника представлены однозначные стимулы-термины и

стимулы, имеющие несколько лексико-семантических вариантов, среди которых есть грамматический термин и общеупотребительное слово (далее: полисемант). См. Приложение 3.

Рассмотрим ассоциативные поля стимулов из первого опросника.

Существительное: голова, дерево, кошка, лес, мальчик, машина, пенал, *прилагательное*, синий, телефон, тетрадь, *часть речи*, человек, *кто?* *что?*

Число: 1, 3, 5, 10, 11, 12, 14, 17, 21, 63, 666, дата, *множ.ч.*, один, пи, пример.

Лицо: *1л.*, *2л.*, *2(3 реакции)*, *2-3*, глаза, голова, красивый, лицо человека, мамы, нос, *три*, передняя часть головы, человека.

Прилагательное: *глагол*, зеленый, красивый(3), крутой, некрасивый, русский, *существительное*, удивительный, умный(2), фиолетовый, *часть речи*, *ч.р.*

Спряжение: *I*, *II*, *1-2*, *2 ср.*, *3-1*, *второе*, *глагол*, *глаголов(2)*, *учеба*, *римские цифры*, *слов*, *спряжение*.

Стимул «спряжение» породил наибольшее количество реакций метаязыкового характера. Возможно, это связано со специфичностью самого термина, который ассоциируется только с уроками русского языка для абсолютного большинства детей. Ответ «3,1» предположительно дан учеником, который перепутал спряжение со склонением, эту реакцию можно считать так же метаязыковой (хоть и ошибочной), поскольку часто можно наблюдать такого рода путаницу. Это подтверждают и некоторые случаи из практики. Аня (6 класс) на вопрос «Что такое спряжение?» отвечает: «это склонение для глаголов». Такой ответ демонстрирует понимание того, что спряжение и склонение являются **изменением** слова на каких-то общих основаниях.

Род: волк, древний, *м.р.*, *(3) ср.р.*, *женский (3)*, *мужской (3)*, *муж.*, *старый*, *средний*.

Глагол: бежать(3), горло, делать (2), дышать, играть (3), обедать, писать (2), учить, *что сделал?*

Склонение: *I (3), I скл., 1-2, 3-2, I скл., первое, первое-второе, русский язык, слов, столб.*

Падеж: *в.п., и.п.(3), именительный(4), любой, падеж, падежи, паж, предложный(2), прилагательный, родительный(2),*

Реакция «прилагательный» может быть связана с пониманием того, что категория падежа есть не только у имен существительных, но и у прилагательных.

Рассматривая реакции на «чистые» термины, мы отметили несколько основных стратегий ассоциирования. Во-первых, сами метаязыковые реакции, показывающие актуальность лингвистических знаний школьников. Сюда относятся реакции, оформленные по принципу вид-род (существительное – часть речи), вид-вид (существительное-прилагательное), реакции обозначающие члены данной категории (род – женский, лицо – 1,2,3), общепринятые символичные обозначения и сокращения (спряжение – I, II; род – муж.р., ср.р.). Во-вторых, реакции, иллюстрирующие усвоенность детьми грамматических значений предметности, признаковости, действия (Это реакции-примеры: существительное – кошка, лес; прилагательное – зеленый, удивительный; глагол – делать, обедать). В-третьих, ситуативные реакции, показывающие, что лексико-семантический вариант стимула, относящийся к грамматике, не является для ученика актуальным в данных обстоятельствах (Глагол – горло, склонение - столб), таких реакций мало.

В число стимулов первого опросника были включены и полисеманты (число, лицо, род). Результаты эксперимента показали, что метаязыковых реакций на такие стимулы немного меньше, НО от начала опросника к концу их количество в каждом ассоциативном поле возрастает. Первым стимулом-полисемантом было слово «число», которое породило только одну реакцию метаязыкового типа из 16. Второй стимул-полисемант «лицо» породил уже большее количество метаязыковых реакций (7 из 15). Это показывает, что некоторые дети поняли общую логику представления стимулов. И, наконец, на поледний стимул-полисемант в списке «род» было дано 12 метаязыковых

реакций из 15. Увеличение числа метаязыковых реакций к концу опросника говорит о том, что метаязыковой контекст служит фактором, актуализирующим метаязыковые знания.

Следовало проверить, останутся ли актуальными для учащихся их метаязыковые знания, если они не будут подкреплены и направлены очевидным метаязыковым контекстом. Для этого мы использовали второй вариант опросника, в котором представлены только стимулы-полисеманты .

Лицо: *1 лицо-2 лицо*, голова, губы, красивое, круглое, *местоимения*, мужское, настроение, нос, отражение, передняя часть головы, плохое, *улыбка-надеж*, худое, часть головы, *я*.

Здесь мы видим 2 реакции, которые без сомнения относятся к метаязыковым (*1 лицо-2 лицо*, *местоимения*), ребенок пользуется подстановкой местоимений в контекст для определения лица глагола. Две реакции одного ребенка (*улыбка и надеж*) показывают, что он считал два значения этого слова, одно из которых относится к лингвистике. Последняя реакция (*я*) может быть метаязыковой, если ребенок имел в виду возможность подстановки этого местоимения в контекст для определения исполнителя действия, но точно узнать мы не можем.

Род: *женский (3)*, *женский-мужской-средний*, *мужской(4)*, *по русскому*, родные люди, родословная, русский, семья, *средний(2)*, удачный.

Большинство реакций на этот стимул являются метаязыковыми. Реакцию «русский» можно посчитать метаязыковой, если ученик имел в виду школьный предмет (как его одноклассник, породивший реакцию «*по русскому*»).

Действие: бег (2), в программе спектакля, встать с дивана, гулять, думать(2), идти, писать, плавание, плавать, положительное, прыгнуть, решительное, смотреть, сон, танцевать, танцы, то, что надо делать, ударить.

В значениях всех реакций есть сема «действие», поэтому дети приводят такие примеры. Все реакции представляют собой глаголы или отглагольные

существительные, детьми считывается ОГЗ действия и опредмеченного действия.

Число: 9, 5, 7(2), 12(2), 1000000, в математике, в *русском*, деньги, *единственное*, математическая цифра; математика, *пи*, *множественное*, *единственное(2)*; *множ.*, *един.*, 4,5,6;

Можно отметить влияние других учебных дисциплин (математики в частности) при порождении реакций на данный стимул. Однако количество метаязыковых реакций на данный стимул значительно возросло по сравнению с их числом в первом опроснике.

Предмет: вещь, книга, кошка, куб, литература-карандаш, математика, мел, мука, окно, пустыня, стол, телефон, тетрадь, учебник(2), чупокабра, я.

Вид: бледный, внешний, горы, дома, еда, животного, животное, изнутри-снаружи-сверху, из окна(3), красивый, мясо, непонятнообразный, хороший, цыхар, человек, я.

Не приведено ни одной метаязыковой реакции, что свидетельствует о неактуальности в сознании учащихся категории вида глагола в данный период.

Признак: бледный, *глагола*, *действие*, *действия*, добрый, злой, красивый(2), маленький, необычный, оранжевый, *предмета(3)*, странный, стримление, розовый, ядовитый.

Время: 9:23, 12:00, 12:45, 17:29, 22:30, 22:45, 01:30 быстрое, деньги, золотое, идет, *настоящее-будущее*, *прошед.*, *будущее*; сказочное, спать, часы, эпохи.

Категория глагольного времени оказалась актуальной только для 2 испытуемых.

В ассоциативных полях слов «действие», «предмет» и «признак» встречается много реакций-примеров. Самое большое количество метаязыковых реакций встречается в ассоциативном поле стимула «признак». Возможно, это объясняется тем, что слово «признак» появляется чаще при описании основного грамматического значения некоторых частей речи, напри-

мер *признак* предмета (прилагательное), *признак* действия, *признак* признака (наречие), *признак* предмета по действию (причастие).

Большинство испытуемых, заполнявших второй опросник, не смогли считать общую логику представления стимулов. Об этом свидетельствует тот факт, в каждой отдельной анкете можно наблюдать не более двух метаязыковых реакций (всего одна анкета насчитывает 4 таких реакции). Самое большое количество метаязыковых реакций находится в поле стимула «род», возможно это связано с тем, что данная категория встречается детям в настоящее время чаще других.

Сравнив результаты двух проведенных экспериментов, мы можем утверждать, что в АВС школьников, подходящих к целенаправленному изучению грамматики, актуальны некоторые метаязыковые знания. Мы также можем предположить, какие факторы влияют на актуализацию метаязыковых знаний школьников.

Факторы, определяющие актуальность метаязыковых реакций:

1. Возможность ориентироваться на метаязыковой контекст (см первый эксперимент);
2. Универсальность стимула (полисеманты) или его ограниченность рамками одной части речи (чистые термины);
3. Понимание детьми потенциальной возможности стимула вызывать метаязыковые реакции (ответы детей, демонстрирующие понимание многозначности слова);
4. Актуальность изучаемого в данный момент материала (категория вида глагола оказалась совершенно не актуальной для испытуемых, это может быть связано с тем, что она еще не изучалась по программе);

3.4 Диагностика сформированности лексико-грамматического уровня языковой способности шестиклассников

Предыдущий ассоциативный эксперимент с лингвистическими терминами дал нам возможность исследовать начальные представления учащихся

шестого класса об основных грамматических категориях русского языка. Эксперимент был проведен в начале учебного года.

В течение года учащиеся прошли основной курс морфологии, познакомились детально с особенностями грамматических категорий существительного, прилагательного и числительного, местоимения и глагола.

Для диагностики сформированности лексико-грамматического уровня языковой способности учеников мы предложили им небольшой набор заданий разного уровня сложности.

В силу того, что у нас не было возможности вести работу с одними и теми же детьми на протяжении года, и мы не имеем исходных данных об их уровне владения материалом, мы подобрали задания, используя как самые частотные, так и менее употребительные грамматические категории. При более близком взаимодействии с классом можно задействовать в заданиях материал, который с наибольшими трудностями осваивается учащимися.

Нами было разработано 2 вида анкет, в каждой по 4 задания. В анкетировании было задействовано 46 учащихся: первый вариант выполняли 24 ученика, второй вариант – 22. В каждой анкете содержится 18 позиций (слов или предложений), с которыми необходимо было справиться. Сформированность лексико-грамматического уровня языковой способности будет считаться высокой, если учениками выполнено верно не менее 80% от общего числа позиций средней - от 80 % до 50%, низкой – менее 50%.

12 позиций предполагают только один ответ (без вариативности), 6 позиций третьего задания предполагают вариативность ответов. Это будет учтено при подсчете результатов.

Образцы листов с заданиями см. в приложении 4.

Задание 1. Вариант 1.

Первое задание первой анкеты включает в себя три предложения, где каждое слово стоит в начальной форме. Задача учащегося использовать нужную форму каждого слова, чтобы предложение стало грамматически верным.

Мы полагаем, что выбор форм может быть продиктован лексическим окружением и целым контекстом.

Перед вами набор слов в начальной форме, измените каждое слово так, чтобы получилось высказывание.

Маленький девочка целый вечер рисовать цветной карандаш зебра.

Ползти тихий тень стена старый дом.

Мама гладить воротник мятый рубашка Саша утро.

Варианты трансформации первого предложения, предложенные детьми:

Маленькая девочка целый вечер рисовала цветным карандашом зебру (10).

Маленькая девочка целый вечер рисовала цветными карандашами зебру (12).

Маленькая девочка целый день цветными карандашами зебру (1).

Маленькая девочка целый вечер рисовала цветн. каранда. зебру (1).

Первое предложение было сформулировано всеми учениками правильно и, что важно, единообразно. Один ученик сократил слова «цветн. карандаш», возможно, из-за нехватки места на листе, еще один ученик перепутал слова «вечер» и «день», возможно, из-за невнимательности. Изначально прямой порядок слов не был изменен в предложении, поэтому никто не изменил его.

Предложение «Ползти тихий тень стена старый дом» было преобразовано учениками с большей вариативностью форм.

Ползет тихая тень по стене старого дома (4).

Тихая тень ползла по стене старого дома (4).

Ползла тихая тень по стене старого дома (3)

Ползла тихая тень на стену старого дома (2).

Ползла тихая тень на стены старого дома (1).

Ползет тихая тень стеной старого дома (1).

Ползет тихая тень на стену старого дома (1).

Ползет тихая тень на стены старого дома (1).

Ползет тихой тенью стена старого дома (1).

Тень ползла по стене старого дома (1).

Тень ползла по стене в тихом старым утром (1).

Тень тихо ползет по стене старого дома (1).

Тень ползла тихо по стене старого дома (1).

По стене старого дома ползла тихая тень (1).

В старый дом на стену поползла чья-то тихая тень (1).

Трансформации второго предложения представлены наиболее широко – мы имеем 16 различных вариантов. Исходное предложение содержало инверсию, что заставило многих учеников менять порядок слов. Варьируются употребления слова «стена», изменяется падеж и число. Слово используется в винительном, творительном и предложном падежах единственного и множественного числа. Используется настоящее и прошедшее время глагола. Появляются неоднозначные варианты, которые можно квалифицировать как метафору: «ползет тихой тенью стена старого дома», «ползет тихая тень стеной старого дома». Один ученик неверно понял задание и добавил лишние слова: «В старый дом на стену поползла чья-то тихая тень». Лишь одно предложение содержит аграмматизм: «Тень ползла по стене в тихом старым утром».

Предложение «Мама гладить воротник мятой рубашка Саша утро» было сформулировано так.

Мама гладит воротник мятой рубашки Саши утром (8).

Мама гладит воротник мятой рубашки Саше утром (4).

Мама гладила воротник мятой рубашки Саши утром (3).

Мама гладит воротник мятой рубашке Саше утром (3).

Утром мама гладила воротник мятой рубашки Саши (2).

Утром мама гладит мятый воротник Сашиной рубашки (1).

Мама гладит воротник мятой рубашке Саши утром (1).

Мама гладит воротник на мятой рубашке Саши утром (1).

Третье предложение было составлено учениками с наибольшим числом аграмматизмов. Вариант «*мама гладит воротник мятой рубашке Саше утром*», скорее всего, связан с неусвоенностью правила «е» и «и» в падежных

окончаниях существительных, в этом случае ошибку можно считать орфографической, а не грамматической. Одна из возможных причин такой ошибки – диалектное еканье. Вариант «мама гладит воротник мятой рубашке Саше утром», скорее всего, связан с неразличением функций дательного падежа – невольное приписывание существительному «рубашка» семантики одушевленности.

Обработав результаты выполнения первого задания первой группы учеников, мы отметили, что с задачей справились все ученики. В пределах одной анкеты не было обнаружено более одной ошибки в задании. Не было обнаружено анкет с аграмматизмами в каждом предложении у одного респондента. Было обработано 72 ответа, из которых грамматические ошибки содержались в 2 ответах (3%).

Задание 1. Вариант 2.

Первое задание из второй анкеты похоже на предыдущее, предложения взяты те же. Единственное отличие в том, что каждое из слов представлено без окончания. Отсутствие какого бы то ни было показателя грамматического значения существенно осложняет испытуемому задачу. Интересным представляется проверить, будут ли результаты экспериментов сильно различаться. Вторым вариантом работы написали 22 ученика

Перед вами набор незаконченных слов. Добавьте к каждому слову такое окончание, чтобы предложение обрело смысл.

Маленьк- девочк- цел- вечер- рисов- цветн- карандаш- зебр-.

Полз- тих- тень- стен- стар-дом-.

Мам- глад- воротник- мят- рубашк- Саш- утр-.

Маленькая девочка целый вечер рисовала цветными карандашами зебру (19).

Маленькая девочка целый вечер рисовала цветным карандашом зебру (2).

Маленькие девочки целый вечер рисовали цветными карандашами зебру (1).

Второе предложение «Полз- тих- тень- стен- стар-дом-».

Ползла тихая тень по стенам старого дома (4).

Ползет тихая тень по стенам старых домов (2).

Ползет тихой тенью стена старого дома (2).
Ползет тихая тень по стенам старого дома (1).
Ползет тихая тень стена старого дома (1).
Ползет тихая тень на стене старого дома (1).
Ползет тихая тень на стенах старого дома (1).
Ползет тихая тень стен старого дома (1).
Ползет тихая тень у стены старого дома (1).
Ползла тихая тень стенами старого дома (1).
Ползла тихая тень по стене старого дома (1).
Ползла тихо тень по стенам старого дома (1).
Ползает тихая тень по стене старого дома (1).
Ползала тихая тень по стенам старого дома (1).
Ползала тихая тень стен старого дома (1).
Тихая тень ползла по стене старого дома (1).
Отказ (1)

Третье предложение «Мам- глад- воротник- мят- рубашк- Саш- утр-.»

Мама гладит воротник мятой рубашки Саше утром (8).
Мама гладила воротник мятой рубашки Саши утром (5).
Мама гладит воротник на мятой рубашке Саши утром (3).
Утром мама гладила воротник мятой рубашки Саши (2).
Мама гладит воротник мятой рубашке Саше утром (1).
Мама гладила воротник мятой рубашки Саше утром (1).
Утром мама гладит мятый воротник Сашиной рубашки (1).
Мама гладила воротник мятой Сашиной рубашки утром (1).

Было обработано 66 ответов, из которых грамматические ошибки со- держал только 1 (3%).

Сравнив результаты двух экспериментов, мы не увидели значительной разницы в количественном и качественном характере ответов. Одна ошибка, как и в первом случае, может быть отмечена как орфографическая.

Результаты первого эксперимента показали высокий уровень владения грамматикой в подобном виде деятельности.

Задание 2, вариант 1

Второе задание первой анкеты представляет собой квазитекст, внутри которого некоторые слова необходимо поставить в определенную грамматическую форму. Задания такого типа широко распространены в грамматических тренажерах по иностранным языкам. Использован перевод отрывка из книги Л. Кэррола «Алиса в стране чудес», выполненный Д. Орловской.

Знаменательные части речи в данном контексте лишены лексического значения при сохранности грамматического. Мы полагаем, что грамматическое окружение послужит опорой для определения нужной формы.

Раскройте скобки, вставляя нужную форму слова в контекст.

Варкалось. (Хливкий) шорьки

Пырялись по (нава),

И (хрюкотать) зелюки,

Как мюмзики в (мова).

Критерии соответствия грамматической норме:

Хливкие – прилагательное в форме множественного числа, которое согласуется с существительным «шорьки», если слово «шорьки» воспринимается как существительное в родительном падеже, возможен вариант согласования «хливкой шорьки»;

По наве - существительное первого склонения в дательном падеже;

Хрюкотали/хрюкотают – глагол, относящийся к существительному «зелюки», поэтому должен стоять в форме множественного числа, настоящего или прошедшего времени;

В мове – существительное первого склонения в форме единственного числа, в предложном падеже

Хливкие/наве/ хрюкотали/ мове (11)

Хливкие/ наве/ хрюкали/ мове (3)

Задание не выполнено (2)

-/наве/хрюкотали/мове

Хливкие/ наве/ - / мове

Хливкие/ неве/ хрюкотает/мове

Хливки/ наве/ хрюкотать/мове

Хливкой/ наве/ хрюкотали/ мове

Хливкой/ наве/хрюкают/ мове

Хливкий/ неву/ хрюкать/ мову

Неразборчиво/ новой/ хрюкат/ здании

Глагол «хрюкотать» был неверно прочитан некоторыми респондентами, мы все равно будем учитывать правильность грамматической формы. 24 ученика заполнили 82 позиций (10 отказов и 4 варианта с подмененными словами), из которых 8 грамматически неприемлемых (10%). 90% правильно выбранных грамматических форм дают возможность говорить о достаточном уровне владения грамматикой в данном виде деятельности.

Задание 2 вариант 2

Второе задание из второго варианта анкеты представляет собой текст на русском языке, в котором фигурируют разные формы одного глагола «придумать». В данном случае сделать выбор испытуемым должно помочь лексико-грамматическое окружение глаголов. Необходимо учесть правила грамматической сочетаемости.

Раскройте скобки, вставляя нужную форму слова в контекст.

Наверное, люди сначала (придумать) границы,

А потом границы стали (придумать) людей.

Границами (придумать) полиция, армия и пограничники,

Границами (придумать) таможни и паспорта.

Е.Евтушенко

«Наверное, люди сначала придумали границы,

А потом границы стали придумывать людей.

Границами придуманы полиция, армия и пограничники,
Границами придуманы таможни и паспорта».

Придумали/ придумывать/ придумана/ придуманы (7)

Придумали/ придумывать/ придуманы/ придуманы (4).

Придумали/ придумывать/ придумана/ придумали (2) .

Придумали/ придумывать/ придумали/ придумали (2).

Придумали/ придумывать/ придумывали/ придумывали (1).

Придумали/ придумывать/ придумала/ придумывали (1).

Придумали/ придумывать/ придуманы/ придумали (1).

Придумали/ придумывать/ придумала/ придумали (1).

Придумали/ придумывать/ придумывала/ придумывали (1).

Придумывали/ придумывать/ придумывала/ придумывали (1).

Придумывали/ придумывать/ придумали/ придумывали (1).

Все ошибки связаны с употреблением страдательных причастий, которые находятся на периферии грамматической компетенции языковой личности. Кроме того, у детей еще не сформирована способность выделять семантическое согласование: с рядами однородных членов «полиция, армия и пограничники» и «таможни и паспорта» должна быть использована форма множественного числа – «придуманы».

Из 88 позиций с грамматическими ошибками оказалось 28, что составляет 32%. Важно отметить, что в первых двух предложениях ни один ребенок не допустил грамматических ошибок, поэтому мы считаем нужным подсчитать отдельно процент успешного выполнения заданий, требующих выбора страдательных причастий. Из 44 позиций 28 оказались с грамматическими ошибками, что составляет 64%. Это указывает на низкий уровень владения правилами употребления страдательных причастий. Большинство учеников не могут правильно образовать нужную форму, опираясь на языковое чутье, пока их этому целенаправленно не обучили.

Задание 3.

Третье задание одинаково для обоих вариантов анкет. Учащимся предлагается список слов в начальной форме, каждое из этих слов имеет особенности в образовании формы множественного числа.

Подумайте и запишите, как можно выразить значение множественного числа данных существительных (несколько таких предметов). Способов может быть несколько.

Лист

Зло

Зуб

Киви

Директор

Ножницы

Пальто

Правильными мы считаем следующие варианты:

Лист – листы, листья, счетное слово + лист, прилагательное или глагол + лист, количественное существительное + лист

Зло – злые дела, злые поступки (потенциальные единицы измерения)

Зуб – зубы, зубья, счетные слова + зуб, количественное существительное + зуб

Киви – счетные слова + киви, количественное существительное + киви, прилагательное или глагол + киви,

Директор – директора, счетные слова + директор, количественное числительное + директор, прилагательное или глагол + директор

Ножницы – счетные слова + ножницы, количественное числительное + ножницы

Пальто – счетные слова + пальто, количественные существительные + пальто, прилагательное или глагол + пальто.

Анкеты учащихся см. Приложение 4.

Обработанные результаты:

Лист: листы, листьев, листья, листики, листочки, много листов, много листьев, много листочков, два листа, листов.

Зло: в каждом человеке есть частичка зла, злились, зло, злобные, злобы, злодеи, злость, злы, злые, злые дела, злые люди, много зла, много злобы, много злов, зло – мн.ч, ед.ч., «-».

Зуб: зубы, зубчики, много зубов, несколько зубов, зубчики, клыки, teeth, зубки, болят зубы, 3 зуба.

Киви: два киви, десять киви, зеленые киви, зеленые фрукты с ниточками, киви, кивики, красивые киви, много киви, несколько киви, не изменяются по числам, три киви, у каждого ребенка есть в руке киви, четыре киви, ящик со спелыми киви, «-».

Директор: 2 директора, 4 директора, большие директора, главные учителя, директора, директоров, директрисы, директоры, много директоров, несколько директоров, руководители школ, совет директоров.

Ножницы: 8 штук ножниц, двое ножниц, инструменты для вырезания бумаги, красивые ножницы, мн.ч., много ножниц, на полках лежат стопка ножницов, несколько ножниц, ножниц, ножницы, ножнички, ножничку, пары ножниц, сто ножниц, трое ножниц.

Пальто: 3 пальто, акция на норковые пальто, большое количество пальто, два пальто, длинные куртки, на вешалке висят несколько пальто, много пальто, много меховых пальто, множество пальто, не изменяется по числам, несколько пальто, «-».

Всего учащимися было предложено 397 различных вариантов выражения множественности, из которых 124 являются недопустимыми, что составляет 31% от общего числа.

Основные ошибки:

1. Неразграничение словоформ и однокоренных слов (листы – листочки, зубы - зубики);

2. Замена предлагаемых слов синонимами (киви – зеленые фрукты с ниточками, директор – главные учителя);
3. Постановка прочерка. Учащийся не смог выйти за пределы словоизменительной парадигмы для поиска способов выражения множественности. К этому же типу ошибок относятся ответы типа «не изменяется по числам», «мн.ч.» и т.п.
4. Вписывание слова в широкий непоказательный контекст (в каждом человеке есть частичка зла – найдена потенциальная единица измерения, но контекст не показывает значение множественности);

Основные допустимые стратегии передачи значения множественности, найденные учениками:

1. Приписывание слов с количественной семантикой (много, множество, несколько);
2. Приписывание количественного числительного (три (трое), десять, сто...);
3. Вписывание слова в минимальный контекст (красивые киви, падают листья);

*Способ приписывания глагола настоящего или прошедшего времени к неизменяемому существительному не был использован респондентами.

Учащимися усвоены основные способы передачи значения множественности. На периферии остались способы поиска единиц измерения и образования согласования с глаголом настоящего или прошедшего времени.

Результаты данного эксперимента показывают необходимость демонстрации ученикам дополнительных способов выражения единичности-множественности, разработки заданий для сокращения числа типичных ошибок. Также необходима разработка заданий для актуализации периферийных способов выражения множественности.

Задание 4.

Четвертое задание тоже является одинаковым для обоих вариантов. Нами использована методика заполнения текстовых лакун. Мы создали несколько контекстов, в которые могут быть встроены наименее употребитель-

ные в разговорной речи формы (творительный падеж, дательный падеж, полные и краткие страдательные причастия, пассивные конструкции).

Вставьте любое, на ваш взгляд, подходящее слово в пропуск (одно).

Письмо, _____ Катериной, не дошло до Светланы.

Соседка была сильно расстроена _____.

Мы уже купили _____ хороший подарок.

Дом _____ уже несколько месяцев.

1. Написанное (22), отправленное (16), - (2), *Большаковой, доброй, Кати, от,* посланное, с.

Среди вариантов, вставленных в первое предложение, обнаружено наибольшее число грамматически недопустимых конструкций – 4 из 46 (9%). Тридцать девять учеников выбрали страдательное причастие прошедшего времени, причем набор причастий ограничился тремя словами, входящими в одну лексико-семантическую группу. Возможность постановки предлога «с» в данный контекст остается спорным: этому мешают заранее поставленные запятые, обозначающие причастный оборот. Однако учащиеся еще не изучали этот материал целенаправленно, ученик мог проигнорировать знаки препинания.

2. Погодой (3), потерей (3), происшествием (3), этим (3), сегодня (2), беспорядком, Васей, вечером, внуком, всегда, вчера, выселением, двойней, дождем, дочерью, из-за мальчика, из-за погоды, из-за этого, Лёвой, неудачей, покупкой, отпуском, от увиденного, пальто, пенсией, подарком, потопом, проблемой, пропажей, Роскомнадзором, случившимся, соседами, сыном, тогда, увиденным, утром, (у нее потерялась кошка).

Большинство реакций (33) представляют собой существительные и местоимения в творительном падеже, чего и следовало ожидать. В предложении осталась свободной роль косвенного дополнения со значением субъекта. На втором месте по популярности ответов находятся темпоральные наречия

(сегодня, вчера, всегда и т.п.). Реже встречаются конструкции с предлогом «из-за» (родительный падеж). Из 46 ответов 2 являются ошибочными (4 %).

3. Ему (4), большой (3), ей (3), маме (3), очень (3), папе (3), в магазине (2), другу (2), на день рождения (2), тебе (2), Аркадию, бабушке, брату, Васе, внуку, вчера, Даше, директору, Зине, маленький, Маше, Насте, Саше, Свете, Светлане, сестре, Тане, им, Эдику.

Преобладают существительные и местоимения в дательном падеже. Трижды встречается наречие «очень». Добавляя слова «большой» и «маленький» в контекст, дети приписывали дополнительную запятую. Поэтому ошибочным такой вариант считаться не будет. На 46 ответов не допущено ни одной грамматической ошибки.

4. Стоит (9), строится (8), строят (6), пустует (5), заброшен (2), продается (2), продан (2), ремонтируют (2), грязный, не заселенный, не нужен, построен, разваливается, рос, рушится, сделан, стоял, строили.

18/46 ответов представляют собой глаголы 3 лица единственного числа в активном залоге, 10/46 – глаголы в форме 3 лица единственного числа в пассивном залоге, 9/46 – глагол в форме 3 лица, множественного числа (неопределенно-личное предложение), 6/46 – краткие страдательные причастия прошедшего времени (недопустимые формы), 1/46 - полное причастие прошедшего времени, 1/46 – прилагательное, 1/46 – краткое прилагательное.

6 недопустимых вариантов из 46 ответов составляют 13%.

3.5 Итоги диагностики

Учащимися всего было предложено 889 ответов на 18 небольших заданий анкеты. Из числа всех ответов 175 содержали грамматические или лексические ошибки. Ошибки составляют 20% от общего числа ответов. Такие усредненные результаты дают возможность говорить о среднем уровне сформированности лексико-грамматического уровня языковой способности учащихся параллели шестых классов гимназии №99.

Большинство ошибок связано с образованием форм причастий и выражением значения множественности существительных.

Согласно образовательной программе по русскому языку, целенаправленное изучение причастий (и их видов) предполагается в 7 классе, поэтому ученики 6 класса испытывают сложности с их правильным использованием.

Результаты диагностики дают возможность сравнить ответы учащихся до целенаправленного изучения причастий и после него.

Изучение единичности и множественности ведется с начального звена и продолжается в среднем. В учебниках нет единой темы, позволяющей показать учащимся все способы выражения этой категории, эти способы представлены рассеянно, диссипированно.

Результаты данной диагностики демонстрируют, какие способы выражения множественности являются самыми частотными и хорошо усвоенными. Отмечены самые распространенные ошибки. Выделены способы, которые не были задействованы учениками. Эти выводы могут быть использованы при следующем обращении к данной теме, с целью расширения запаса грамматических средств учащихся.

Заключение

Данная работа была посвящена ассоциативным технологиям диагностики сформированности лексико-грамматического уровня языковой способности школьников. Ассоциативные технологии предполагают учёт психолингвистического подхода к составлению диагностических заданий.

В ходе работы над выпускной квалификационной работой нами был проведен ряд психолингвистических экспериментов, результаты которых ориентированы на практическое применение в образовательном процессе.

Результаты первого эксперимента позволили уточнить тезисы, предложенные Ю.Н. Карауловым в книге «Ассоциативная грамматика русского языка»: в частности, были выделены отдельные классы неграмматикализованных стимулов, порождающих более 60% грамматически оформленных реакций.

Отглагольные существительные сохраняют в сознании носителей языка семантику производящего глагола. Это предположение было подтверждено анализом ассоциативных полей глаголов и производных от них существительных.

Прилагательные оценки и эмоции, не имеющие конкретной денотативной привязки, склонны вызывать грамматически оформленные реакции.

Для глаголов в начальной форме характерно управление именами существительными в косвенных падежах, что ярко отражается в ассоциативно-вербальной сети.

Первый эксперимент также позволил сделать вывод о том, что стимулы в ассоциативно-вербальной сети имеют разную степень связанности значения: от полностью свободных до фразеологически связанных и синтаксически обусловленных.

Первый эксперимент был направлен на верификацию положений Ю.Н. Караулова, которые далее использовались в работе.

Эксперименты, проведенные с учащимися шестых классов, позволили диагностировать уровень теоретической и практической подготовки школь-

ников. Школьное обучение ориентировано на формирование теоретических знаний и практических умений в области языка.

С помощью ассоциативного эксперимента можно выявить степень актуальности метаязыковых знаний в сознании учащихся. Нами были выявлены ключевые факторы актуальности метаязыковых реакций. Это исследование может иметь перспективы: эксперимент можно сделать направленным, накладывая ограничения на стимул или реакции. Направленность эксперимента может выявить, усвоены ли знания учащихся в области конкретной грамматической категории, например.

Набор диагностических заданий, представленный в данной работе, позволяет диагностировать уровень практических умений учащихся. Задания позволяют учащимся относительно свободно выбирать лексические и грамматические средства для их выполнения (кроме случаев, проверяющих усвоенность конкретных грамматических форм). В современных учебниках все еще мало подобных заданий.

Комплекс диагностических заданий позволил выявить общие слабые места учащихся, что проявляется в высоком проценте неверно выполненных заданий. Это показывает низкую способность учеников к употреблению периферийных средств грамматической системы языка, которые еще не были целенаправленно изучены и средств, которые изучаются регулярно, но имеют особенности в выражении значения множественности. В перспективе исследование может быть расширено методическими рекомендациями для педагогов, позволяющими более эффективно ликвидировать пробелы в уже имеющейся системе знаний и обратить внимание на особенности еще не изученных тем.

После проработки ошибок диагностика может быть организована снова с использованием аналогичного языкового материала.

Такие типы заданий могут быть внедрены в школьную практику преподавания грамматики. Задания с упрощенным языковым материалом могут

быть использованы для диагностики речевой компетенции младших школьников.

Составленные диагностические материалы могут быть полезны как для диагностики уровня языковой способности школьников, так и для организации корректирующих действий на очередном этапе усвоения и автоматизации грамматических умений, а также технологий интериоризации грамматических знаний.

Список источников и литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Теория языка. Вводный курс. Учеб. пособие для студ. филол. спец. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
2. Амирова Т.А. История языкознания: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Амирова Т.А., Ольховиков Б.А., Рождественский Ю.В.; под ред. С.Ф. Гончаренко – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 672 с
3. Белянин В.П. Введение в психолингвистику. М.: ЧеРо, 1999. – 128 с.
4. Богоявленский Д.Н. Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии / Под ред. Д. Н. Богоявленского; АПН РСФСР. Институт психологии. - М.: АПН РСФСР, 1959. — 376с.
5. Богоявленский Д.Н. Языковая форма и содержание понятия при усвоении грамматики [Текст] / Д. Н. Богоявленский // Рус. яз. в шк. - 1972. - № 1. - С. 14-19.
6. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. - №1. – С. 33-44.
7. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Издательство Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: 2001. 342с.
9. Горелов И.Н. Основы психолингвистики. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание / Горелов И.Н., Седов К.Ф. — Издательство "Лабиринт", М., 2001. 304с
10. Гридина Т. А. Лингвокреативный потенциал мотивационных эвристик детской речи // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2017. №15. – С. 5-16
11. Гридина Т.А. Психолингвистика в образовании: учебное пособие. Урал. гос. пед. ун-т. / Гридина Т.А., Коновалова Н.И. — Екатеринбург. 2012. 110 с.

12. Гридина Т.А. «Своя игра»: ребенок в мире языка. Монография. – 2-е изд. Екатеринбург, 2016. – 177 с.
13. Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. учеб. пособие для студентов вузов по спец.- рус. яз. / Т. А. Гридина; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2005. — 141 с.
14. Гумбольд Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. – М.. 1984. 400 с.
15. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека. учеб. пособие. – Калинин: КГУ, 1977. 80 с.
16. Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. М.: Русский язык, 1993. - 330с.
17. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. – М.: Институт языкознания РАН, 1999. 180с.
18. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука. 1981. 367 с.
19. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264с.
20. Караулов Ю.Н. Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности. Изд. 2-е, испр. – М.: КомКнига, 2006. – 168 с.
21. Коновалова Н.И. Как сделать обучение русскому языку успешным: психолингвистические консультации. // Филологический класс. - 2011. №26. Екатеринбург. – 2011г. с. 20-22.
22. Коновалова Н.И. Перцептивные образы сознания в свете данных «Русского ассоциативного словаря» // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке. Материалы докл. и сообщ. Междунар. научн. конф. Екатеринбург: УрФУ, 2016. С. 130-136.
23. Коновалова Н.И. Психодиагностика речевой способности: Учебное пособие. Екатеринбург, 2015. 212с.
24. Коновалова Н.И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 195-202.

25. Леонтьев А.А. Язык и разум человека. М., «Просвещение», 1965. 46с.
26. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи [Текст]// Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка.// гл. ред. Б.А. Серебренников. М., 1970. С.314-370.
27. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Учеб.для студентов вузов по спец."Психология". — М.: Смысл, 1997. — 287 с.
28. Лурия А.Р. Язык и сознание. — М.: Издательство московского университета, 1979. 320 с.
29. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса. От семантических структур к языковым средствам. — М.: Языки славянской культуры, 2010. — 510 с.
30. Норман Б.Ю. Лингвистические задачи: Учебное пособие. — М.: Флинта: Наука, 2006. — 272 с.
31. Норман Б.Ю. Грамматика говорящего. — Спб.: Изд-во С.-петерб. ун-та, 1994. 228 с.
32. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка./ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. И.: Азъ, 1992.
33. Основы теории речевой деятельности/ отв. ред. А. А. Леонтьев. - М.: Наука, 1974. 368 с.
34. Пинкер С. Язык как инстинкт. — М.: Едиториал УРСС, 2004. 456 с.
35. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. — М.: Логос, 2004. 419 с.
36. Русский ассоциативный словарь: в 2 т./ Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. — М.: АСТ-Астрель, 2002. — Т.1. — 782 с.
37. Русский ассоциативный словарь. Интернет-версия. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tesaurus.ru/dict/dict.php>
38. Русский язык. Энциклопедия. / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. — Р89 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. — 703с.

39. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989 – 184 с.
40. Словообразовательный словарь русского языка Тихонова А.Н. в 2т. – М.: Русский язык. 1985. - 1 том 854 с., 2 том 885 с.
41. Стернин И.А. Семантический анализ слова в контексте. / Стернин И.А. Саломатина И.С. – Воронеж: 2011. – 149 с.
42. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова. Интернет-версия. Электронный ресурс. URL: <http://slovarozhegova.ru>
43. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М.: Академия, 2001. – 320с.
44. Хомский Н. Синтаксические структуры. [Электронный ресурс]. URL: <http://codenlp.ru/books/ssh.pdf>
45. Хомский Н. Язык и мышление. Пер. с англ. Б. Ю. Городецкого./ Под ред. В. В. Раскина.– М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1972. 122с.
46. Хроленко А.Т. Общее языкознание: Учеб. пособие для студентов-заочников 4-5 курсов фак. рус. яз. и лит. пед. ин-тов / Моск. гос. заоч. пед.ин-т. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
47. Хроленко А.Т. Теория языка: учеб. пособие / А.Т. Хроленко, В.Д. Бондалетов; под ред. В.Д. Бондалетова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006 – 528 с.
48. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
49. Шахнарович А.М. Языковая способность // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
50. Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185-220.
51. Hauser M. Chomsky N. Fitch W. The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve. Science № 22, 2002. – pp. 1569-1579.

Приложение 1

Результаты направленного ассоциативного эксперимента, количественная обработка полученных данных

Дыхание: легкие 8; воздух, жизнь 7; легкое, тяжелое 3; вдохновение, весны, ветер, воздуха, живот, кислород, клетка, любовь, музыки, нос, робкое, ровное, шорох 1.

41+18+0+13

Бюджета: деньги 12; нет 7; дефицит 3; бесплатно, валюта, внебюджета, государственные деньги, долг, касса, контракт, не хватает, нету, обучение, основа, расходы, России, сокращение, универ, школа, эконоом 1.

40+ 20+0+17

Женщинам: цветы 9; мужчинам 8; любовь 2; Буковски, все можно, губы, денег, дети, детям, красивым, красота, красоте, красоту, кухня, милым, нельзя, платье, поздравления, покой, свободу, сложно, Т.Миллер, шляпа 1.

39+23+0+20

Взятку: деньги 8; давать, дать 4; не давать 3; коррупция 2; бюрократия, валюта, власть, гладко, дал, дают, деньги боссу, карман, коррупционеру, мент, не брать, полиции, получил, правительство, правительству, срок, толстый, чиновникам, чиновнику 1.

40+24+0+19

Девушкой: быть 10; юношей 3; красивой, парнем 2; быть хорошо, гордится, гулять с ~, друга, восхищаться, конфеты, красота, люблюсь, любовь, молодая, молодость, мужчиной, не нашей, нужно стать, парню, платье, пользовались, пользуются, порвать с ~, стать, увлечен, цветок, хорошо быть 1.

40+27+0+23

В воздухе: витает, самолет 3; в воде, витать, кислород, лететь, в воде, зависнуть 2; атмосфера, ветер, висеть, висит, витать, в небе, воздушный шар, высоко, дома, дым, запах, летает, летать, лопнет, на земле, обещания, парить, пары, пахнет весной, плывет, пыль, свежесть, снег, чисто, O_2 1.

40+33+0+25

Камни: преткновения 4; река, серые 2; бросать, буддизм, в голове, в огород, в почках, вода, водопад, галька, геология, гладкие, горячие, драгоценные, кажутся, минералы, морские, моря, на душе, океан, падали, подводные, под водой, природа, прочность, речка, скалы, собирают, твердые, твердый, тоска, трава, тяжелые, тяжесть, упали 1.

41+36+0+33

Благородный: поступок 7; рыцарь 6; человек 5; мужчина, юноша 4; олень 2; альтруизм, аристократ, вид, воин, джентльмен, дон, золото, народ, отец, почва, принц, честный 1.

40+18+0+12

Старческая: болезнь 15, маразм 6, память 2; аномалия, болтовня, грусть, дедушка, доброта, дряхлая, жизнь, запах, изба, колыбель, комната, маразм, морщина, мудрость, особенность, песня, прическа, тугоухость 1.

40+21+0+18

Голубиное: гнездо 11; сердце 6; яйцо 5; озеро 4; перо, чудо 2; воркование, голубой цвет, море, мясо, познание, помёт, понимание, послание, птичье, счастье 1.

40+17+0+11

Игральные: карты 30; кости 6; кубики 3; деньги, шашки 1.

41+5+0+2

Полнейший: бред 19; беспредел 2; абзац, абсурд, аврал, беспорядок, восторг, глубокий, дисбаланс, дурак, дурень, заполненный, идиот, кретин, легчайший, отстой, пипец, провал, пруд, сундук, тишина, ужас 1.

40+22+0+20

Важнее: всего 25, жизни 2, важного, всего на свете, встреча, главное, дело, жизнь, задание, значимость, нужнее, право, погода, учеба, учебы 1.

40+15+0+13

Простого: человека 6; сложного, счастья 4; проще ~ , числа 2; вещества, внимания, дельца, дня, дома, задача, легкого, легкость, мало, не бывает, неза-

тейливый, нет, ответа, пареного, предложения, раскладу, решения, слова, случая, снег, так, утварь 1.

40+27+0+22

Вижу: тебя 5; глаза 3; свет, смотрю, слышу 2; будущее, воду, все, глаз, гроза, далеко, дом, ель, ерунду, жизнь, знаю, зрение, книгу, кого? что?, моет, осень, птицу, себя, снег, сову, солнце, счастье, ужас, что-то, фигу, чувствую 1.

40+31+0+25

Грянет: гром 35, беда, буря, молния, небо, телега, шторм 1.

41+7+0+6

Платил: деньги 7; алименты, налоги 3; аренду, по счетам 2, бюджет, в магазине, гроши, дань, денег, добром, долг, долги, зарплату, за свет, за общежитие, за покупку, заслуги, золотом, кредит, магазин, меньше, много, монеты, наличными, он, отдавал, по долгам, продавцу, скупой 1.

42+30+0+25

Возьмешь: в долг, отдашь 3; деньги, меня, с собой 2; блокнот, вор, в дар, в руки, в углу, вернешь, займы, взятку, да бросишь, дашь, долг, его, еду, животное, за руку, и съешь, книгу, корзинку, машину, мяч в руки, наряд, на по-руки, подарок, потеряешь, ручку, сумку, сыр, что-нибудь 1.

40+33+0+28

Блестит: золото 5; на солнце, солнце 3 драгоценность, сверкает, серебро, со-рока, ярко 2; алмаз, блески, брошь, вдали, вымя, глиттер, дельфин, звезда, звезды, зеркало, камин, кукла, кольцо, на снегу, не золото, огонь, озеро, переливается, платье, серебро, синева, снег 1.

43+30+0+22

Смотреть: вдаль 8; вперед, телевизор 4; в окно, фильм 3; вверх, видеть 2; в глаза, в зеркало, в оба, вижу, вокруг, далеко, долго, кино, и восхищаться, на дорогу, окно, сериал, слушать, TV 1.

40+21+1+14

Договорятся: друзья, люди 4; о встрече, сами 3; вместе, дело, между собой, о сделке 2; бизнес, близкие, враг, все, дети, компромисс консенсус, на берегу

двое, не договорятся, о..., о важном, о взятке, о главном, о мире, о чем-то,
партнеры, решить, с кем-то, согласятся 1.

42+28+0+20

Приложение 2
Результаты качественной обработки данных направленного ассоциативного эксперимента

Стимул	Парадигматические (лемматизированные) реакции	Синтагматические (грамматизированные) реакции
Дыхание	0	Весны(1), воздуха(1), легкое(3), музыки(1), тяжелое(3), робкое(1), ровное(1). Итого:11; Различных 7
Бюджета	Деньги(12), касса(1). Итого:13; различных 2	Нет(7), дефицит(3), не хватает(1), нету(1), основа(1), расходы(1), России(1), сокращение(1). Итого: 17; Различных 8
Женщинам	Мужчинам(8). Итого: 8;	Все можно(1), красивым(1), милым(1), нельзя(1), сложно (1). Итого: 5 Различных 5
Взятку	Деньги(8), коррупция (2). Итого: 10; Различных 2	Давать(4), дать(4), не давать(3), дал(1), дают(1), не брать(1), получил(1). Итого:15; Различных 7
Девушкой	Юношей(3), парнем(2), мужчиной (1). Итого:6; Различных 3	Быть(10), быть хорошо(1), восхищаться(1), гордиться(1), гулять с ~(1), друга(1), красивой(1), любуюсь(1), не на-

		шей(1), нужно стать(1), пользо- вались(1), пользуются(1), по- рвать с ~ (1), стать(1), увле- чен(1), хорошо быть(1). Итого 25; Различных 16
В воздухе	В воде(2), в небе(1), на земле(1). Итого 4; Различных 3	Висеть(1), висит(1), вивает(3), вивать(2), высоко(1), завис- нуть(2), летает(1), летать(1), лопнет(1), парить(1), пары(1), пахнет весной(1), плывет(1), чисто(1). Итого 18; различных 14
Камни	Галька(1), минералы (1) Итого 2; Различных 2	Преткновения(4), серые(2), бро- сать(1), в почках(1), гладкие(1), горячие(1), драгоценные(1), ка- тятся(1), морские(1), моря(1), падали(1), подводные(1), соби- рают(1), твердые(1), тяже- лые(1), упали (1). Итого:20, Различных 16
Благородный	Честный(1). Итого: 1; Различных 1	Поступок(7), рыцарь(6), чело- век(5), мужчина(4), юноша(4), олень(2), аристократ(1), вид(1), воин(1), джентльмен(1), дон(1), народ(1), отец(1), принц(1).

		Итого 36; Различных 14
Старческая	Дряхлая(1). Итого:1; Различных 1.	Болезнь(15), память(2), аномалия(1), болтовня(1), грусть(1), доброта(1), жизнь(1), изба(1), колыбель(1), комната(1), морщина(1), мудрость(1), особенность(1), песня(1), прическа(1), тугоухость (1). Итого 31 Различных 16
Голубиное	Птичье(1). Итого 1; Различных 1.	Гнездо(11), сердце(6), яйцо(5), озеро(4), перо(2), чудо(2), воркование(1), море(1), мясо(1), познание(1), понимание(1), послание(1), счастье (1). Итого 37; Различных 13
Игральные	(0)	Карты(30), кости(6), кубики(3), деньги(1), шашки (1). Итого 41; Различных 5
Полнейший	Глубокий(1), заполненный(1), легчайший (1). Итого 3; Различных 3.	Бред(19), беспредел(2), абсурд(1), беспорядок(1), восторг(1), дисбаланс(1), дурак(1), дурень(1), идиот(1), кретин(1), отстой(1), провал(1), сундук(1), ужас (1). Итого: 33;

		Различных 14
Важнее	Нужнее (1). Итого: 1; Различных 1.	Всего(25), жизни(2), важно- го(1), всего на свете(1), учебы (1). Итого: 30 Различных 5
Простого	Сложного(4), легкого (1). Итого: 5 Различных 2	Человека(6), счастья (4),проще ~(2), числа(2) вещества(1), вни- мания(1), дельца(1), дня(1), до- ма(1), не бывает(1), нет(1), от- вета(1), решения(1), слова(1), случая(1). Итого 25 Различных 15
Вижу	Знаю(1), смотрю(2), слышу(2), чувст- вую(1). Итого 6 Различных 4	Тебя(5), глаза(3), свет(2),будущее(1), воду(1), все(1), глаз(1), далеко(1), дом(1), ель(1), ерунду(1), жизнь(1), книгу(1), осень(1), птицу(1), себя(1), снег(1), со- ву(1), солнце(1), счастье(1), ужас(1), что-то(1), фигу (1). Итого 30 Различных 23
Грянет	(0)	Гром(35), беда(1), буря(1), мол- ния(1), шторм (1). Итого 39 Различных 5
Платил	(0)	Деньги(7)алименты(3),налоги(3)

		<p>аренду(1), бюджет(1), в магазине(1), гроши(1), дань(1), добром(1), долг(1), долги(1), зарплату(1), за свет(1), за общежитие(1), за покупку(1), золотом(1), кредит(1), меньше(1), много(1), монеты(1), наличными(1), он(1), по долгам(1), продавцу(1), скупой(1).</p> <p>Итого 35</p> <p>Различных 25</p>
Возьмешь	<p>Отдашь(3), вернешь(1), дашь (1).</p> <p>Итого 5</p> <p>Различных 3</p>	<p>В долг(3), деньги(2), меня(2), с собой(2), блокнот(1), в дар(1), в руки(1), займы(1), взятку(1), его(1), еду(1), за руку(1), книгу(1), корзинку(1), машину(1), на поруки(1), ручку(1), сумку(1), сыр(1), что-нибудь (1).</p> <p>Итого 25</p> <p>Различных 20</p>
Блестит	<p>Сверкает(2), переливается (1).</p> <p>Итого 3</p> <p>Различных 2</p>	<p>Золото(5), на солнце(3), солнце(3), драгоценность(2), серебро(2), ярко(2), алмаз(1), блестки(1), брошь(1), вдали(1), вымя(1), глиттер(1), дельфин(1), звезда(1), зеркало(1), золото(1), камин(1), кукла(1), кольцо(1), на снегу(1), не золото(1), огонь(1), озеро(1), платье(1),</p>

		<p>синева(1), снег(1).</p> <p>Итого 37</p> <p>Различных 26</p>
Договорятся	<p>Не договорятся(1), согласятся (1)</p>	<p>Друзья(4), люди(4), о встрече(3), сами(3), вместе(2), между собой(2), о сделке(2), близкие(1), все, дети(1) о...(1), о важном(1), о взятке(1), о главном(1), о мире(1), о сделке(1), о чем-то(1), партнеры(1), с кем-то(1).</p> <p>Итого 31</p> <p>Различных 18</p>
Смотреть	<p>Видеть(2), слу- шать(1).</p> <p>Итого 3</p> <p>Различных 2</p>	<p>Вдаль(8), вперед(4), телевизор(4), в окно(3), фильм(3), вверх(2), в глаза(1), в зеркало(1), в оба(1), вокруг(1), далеко(1), долго(1), и восхищаться(1), кино(1), на дорогу(1), сериал(1).</p> <p>Итого 34</p> <p>Различных 16</p>

Приложение 3

<p>Класс: _____</p> <p>К каждому слову подпишите по 1-2 ассоциации, которые приходят вам в голову.</p> <p><i>Существительное</i></p> <p><i>Спряжение</i></p> <p><i>Прилагательное</i></p> <p><i>Глагол</i></p> <p><i>Склонение</i></p> <p><i>Падеж</i></p>	<p>Класс: _____</p> <p>К каждому слову подпишите по 1-2 ассоциации, которые приходят вам в голову.</p> <p><i>Признак</i></p> <p><i>Делать</i></p> <p><i>Лицо</i></p> <p><i>Действие</i></p> <p><i>Род</i></p> <p><i>Имя</i></p> <p><i>Предмет</i></p> <p><i>Категория</i></p>
<p>Класс: _____</p> <p>К каждому слову подпишите по 1-2 ассоциации, которые приходят вам в голову.</p> <p><i>Существительное</i></p> <p><i>Число</i></p> <p><i>Лицо</i></p> <p><i>Прилагательное</i></p> <p><i>Спряжение</i></p> <p><i>Род</i></p> <p><i>Глагол</i></p> <p><i>Склонение</i></p> <p><i>Падеж</i></p>	<p>Класс: _____</p> <p>К каждому слову подпишите по 1-2 ассоциации, которые приходят вам в голову.</p> <p><i>Лицо</i></p> <p><i>Род</i></p> <p><i>Действие</i></p> <p><i>Число</i></p> <p><i>Предмет</i></p> <p><i>Вид</i></p> <p><i>Признак</i></p> <p><i>Время</i></p>

Приложение 4

1. Перед вами набор слов в начальной форме, измените каждое слово так, чтобы получилось высказывание.

Маленький девочка целый вечер рисовать цветной карандаш зебра.

Ползти тихий тень стена старый дом.

Мама гладить воротник мятый рубашка Саша утро.

2. Раскройте скобки, вставляя нужную форму слова в контекст.

Варкалось. (Хливкий) шорьки

Пырялись по (нава),

И (хрюкотать) зелюки,

Как мюмзики в (мова).

3. Подумайте и запишите, как можно выразить значение множественного числа данных существительных. Способов может быть несколько.

Лист

Зло

Зуб

Киви

Директор

Ножницы

Пальто

4. Вставьте любое, на ваш взгляд, подходящее слово в пропуск (одно).

Письмо, _____ Катериной, не дошло до Светланы.

Соседка была сильно расстроена _____.

Мы уже купили _____ хороший подарок.

Дом _____ уже несколько месяцев.

1. Перед вами набор незаконченных слов. Добавьте к каждому слову такое окончание, чтобы предложение обрело смысл.

Маленьк- девочк- цел- вечер- рисов- цветн- карандаш- зебр-.

Полз- тих- тень- стен- стар-дом-.

Мам- глад- воротник- мят- рубашк- Саш- утр-.

2. Раскройте скобки, вставляя нужную форму слова в контекст.

Наверное, люди сначала (придумать) границы,

А потом границы стали (придумать) людей.

Границами (придумать) полиция, армия и пограничники,

Границами (придумать) таможни и паспорта.

Е.Евтушенко

3. Подумайте и запишите, как можно выразить значение множественного числа данных существительных. Способов может быть несколько.

Лист

Зло

Зуб

Киви

Директор

Ножницы

Пальто

4. Вставьте любое, на ваш взгляд, подходящее слово в пропуск (одно).

Письмо, _____ Катериной, не дошло до Светланы.

Соседка была сильно расстроена _____.

Мы уже купили _____ хороший подарок.

Дом _____ уже несколько месяцев.

Приложение 5

Лист	Листы	Лист	Листья, <u>листки</u> , <u>листочки</u> , <u>листики</u>
Зло	<u>В каждом человеке</u> <u>есть частичка зла</u>	Зло	<u>Много зла</u> , злы – злые дела (Кроко- дил Гена и его дру- зья)
Зуб	Зубы	Зуб	Зубы, зубья
Киви	<u>У каждого ребенка</u> <u>есть в руке киви</u>	Киви	Ящик со спелыми киви
Директор	Директора	Директор	Директора
Ножницы	<u>На полках лежат стоп-</u> <u>ка ножниц</u>	Ножницы	Сто ножниц
Пальто	На вешалке <u>висят</u> не- сколько пальто	Пальто	Много меховых пальто

Лист	Листья, <u>листочки</u>	Лист	Листы, много лис- тов, два листа
Зло	<u>Злые</u> , <u>злились</u>	Зло	<u>Много зла</u>
Зуб	Зубы, <u>зубчики</u> , <u>клыки</u> , <u>teeth</u>	Зуб	Много зубов
Киви	<u>Зеленые фрукты с ни-</u> <u>точками</u>	Киви	Много киви, четы- ре киви
Директор	Директора, <u>руководи-</u> <u>тели школ</u> , <u>главные</u> <u>учителя</u>	Директор	Директора, много директоров, два директора
Ножницы	<u>Инструменты для вы-</u> <u>резания бумаги</u>	Ножницы	Много ножниц, трое ножниц
Пальто	<u>Длинные куртки</u>	Пальто	Три пальто

Лист	Листья	Лист	Листья
Зло	<u>Много зла</u>	Зло	Злые
Зуб	Зубы	Зуб	Зубы
Киви	Много киви	Киви	Киви
Директор	Директора, <u>совет директоров</u>	Директор	Директора
Ножницы	Несколько ножниц	Ножницы	Ножницы
Пальто	Много пальто	Пальто	Пальто

Лист	Листы	Лист	Листья, листы
Зло	<u>Много зла</u>	Зло	<u>Злости</u>
Зуб	Зубы	Зуб	Зубы
Киви	Много киви	Киви	Киви
Директор	Директора	Директор	<u>Директоры</u>
Ножницы	Много ножниц	Ножницы	Ножницы
Пальто	Несколько пальто	Пальто	Пальто

Лист	Листов	Лист	Листья
Зло	<u>Много зла</u>	Зло	<u>Зла</u>
Зуб	Несколько зубов	Зуб	Зубы
Киви	Много киви	Киви	Киви
Директор	Директоров	Директор	Директора
Ножницы	Несколько ножниц	Ножницы	<u>Ножниц</u>
Пальто	Множество пальто	Пальто	Пальто

Лист	Листья, много листьев	Лист	Листы, много листьев
Зло	<u>Много зла</u>	Зло	<u>Много зла</u>
Зуб	<u>Зубчики</u> , зубы	Зуб	Зубы

Киви	Много киви	Киви	Много киви
Директор	Два директора	Директор	<u>Директоры</u>
Ножницы	Много ножниц	Ножницы	Много ножниц
Пальто	Много пальто	Пальто	Много пальто

Лист	Листы, <u>листки</u> , <u>листки</u>	Лист	<u>Листочки</u>
Зло	-	Зло	<u>Злобы</u>
Зуб	Зубы, <u>зубки</u>	Зуб	Много зубов
Киви	-	Киви	Зеленые киви
Директор	Директора	Директор	Директора
Ножницы	-	Ножницы	Много ножниц
Пальто	-	Пальто	Акция на норковые пальто

Лист	<u>Листики</u>	Лист	Листьев, листья, листов
Зло	<u>Много зла</u>	Зло	Много зла
Зуб	Зубы	Зуб	Зубы, зубья, <u>зубки</u>
Киви	Не изменяется по числам	Киви	Десять киви
Директор	Директора	Директор	<u>Директоры</u>
Ножницы	М.ч.	Ножницы	8 штук ножниц
Пальто	Не изменяется по числам	Пальто	-

Лист	Листья, <u>листочки</u>	Лист	Листья, <u>листки</u> , <u>листочки</u>
Зло	-	Зло	<u>Много зла, злобы</u>

Зуб	Зубы	Зуб	Зубы
Киви	Много киви	Киви	<u>Киви</u>
Директор	Директора	Директор	Директоров
Ножницы	Двое ножниц	Ножницы	Много ножниц, <u>ножнички</u>
Пальто	Три пальто	Пальто	<u>Пальто</u>

Лист	Много листов, листы	Лист	Листья (деревьев), листы (бумаги)
Зло	<u>Много зла</u>	Зло	<u>Много зла</u>
Зуб	Зубы	Зуб	Зубы
Киви	Много киви	Киви	Много киви
Директор	Директора	Директор	Директора
Ножницы	Много ножниц	Ножницы	Много ножниц
Пальто	-	Пальто	Много пальто

Лист	Листья	Лист	Листья
Зло	<u>Много зла</u>	Зло	(<u>много</u>) зла, зло – <u>мн.ч., ед.ч.</u>
Зуб	Зубы	Зуб	Зубы
Киви	Несколько киви	Киви	(много) киви, киви – мн.ч., ед.ч.
Директор	Несколько директоров	Директор	Директора
Ножницы	Пары ножниц	Ножницы	(много) ножниц, ножницы – мн.ч., ед.ч.
Пальто	Несколько пальто	Пальто	(Большое количе- ство) пальто – мн.ч., ед.ч.

Лист	Листья	Лист	Листы, <u>листочки</u> , много листов, <u>мно-го листочков</u>
Зло	<u>Много зла</u>	Зло	<u>Много зла, зло</u>
Зуб	Зубы	Зуб	Зубы, много зубов
Киви	Много киви	Киви	<u>Киви</u>
Директор	Директора	Директор	<u>Директоры</u> , дирек-тора, много дирек-торов
Ножницы	Много ножниц	Ножницы	Ножницы, много ножниц
Пальто	Много пальто	Пальто	пальто

Лист	Листья, листы	Лист	Много листов, ли-стья, <u>листочки</u>
Зло	Зло	Зло	<u>Много зла</u>
Зуб	Зубы	Зуб	Зубы
Киви	<u>Киви</u>	Киви	<u>Киви</u>
Директор	Директора	Директор	Директора
Ножницы	<u>Ножниц</u>	Ножницы	Ножницы
Пальто	<u>пальто</u>	Пальто	<u>пальто</u>

Лист	Листья – листы - <u>лис-точки</u>	Лист	Листья, листы
Зло	<u>Злобные</u>	Зло	-
Зуб	Зубы – зубья	Зуб	Зубы
Киви	-	Киви	-
Директор	Директора - <u>директо-</u>	Директор	Директора

	<u>ры – директрисы</u>		
Ножницы	-	Ножницы	Много ножниц
Пальто	-	Пальто	-

Лист	Листы, листов, <u>лис-точков</u>	Лист	Листы, <u>листочки</u> , <u>листки</u>
Зло	<u>Злые</u> (люди)	Зло	-
Зуб	<u>Зубчики</u> , зубы	Зуб	Зубы, <u>зубки</u>
Киви	Много киви	Киви	-
Директор	Директора, <u>директоры</u>	Директор	Директора
Ножницы	Много ножниц	Ножницы	-
Пальто	Много пальто	Пальто	-

Лист	Листья, листов	Лист	Листья, много листов
Зло	<u>Зла</u>	Зло	<u>Много зла</u> , <u>злы</u>
Зуб	Зубы, зубья	Зуб	Зубы
Киви	<u>Киви</u>	Киви	Много киви
Директор	Директора, директоров	Директор	Директора, <u>директоры</u>
Ножницы	<u>Ножницы</u>	Ножницы	<u>Много пальта</u> , много пальто
Пальто	пальто	Пальто	-

Лист	Листы	Лист	Листы
Зло	<u>Злобы</u>	Зло	<u>Много злобы</u>
Зуб	Зубы	Зуб	Зубы
Киви	<u>Кивики</u>	Киви	Киви
Директор	4 директора	Директор	Директоров

Ножницы	<u>Ножничку</u>	Ножницы	<u>Ножниц</u>
Пальто	2 пальто	Пальто	<u>Пальто</u>

Лист	Листья	Лист	Много листов
Зло	<u>Зло</u>	Зло	<u>Много злов</u>
Зуб	Зубы	Зуб	Много зубов
Киви	<u>Киви</u>	Киви	Много киви
Директор	Директора	Директор	Много директоров
Ножницы	Пара ножниц	Ножницы	Много ножниц
Пальто	Два пальто	Пальто	Много пальто

Лист	Листья	Лист	Листья
Зло	<u>Много зла</u>	Зло	<u>Много зла</u>
Зуб	Зубы	Зуб	Зубы
Киви	Много киви	Киви	Несколько киви
Директор	<u>Директоры</u>	Директор	Директора
Ножницы	Много ножниц	Ножницы	Много ножниц
Пальто	Много пальто	Пальто	Три пальто

Лист	Листы	Лист	Листья, много листьев
Зло	<u>Много зла</u>	Зло	<u>Много зла</u>
Зуб	Зубы	Зуб	Зубы
Киви	Много киви	Киви	Много киви
Директор	Директора	Директор	Директора
Ножницы	Много ножниц	Ножницы	Много ножниц
Пальто	Несколько пальто	Пальто	Много пальто

Лист	Падают листья	Лист	Листья
-------------	---------------	-------------	--------

Зло	<u>Много зла</u>	Зло	<u>Много зла</u>
Зуб	Болят зубы	Зуб	Зубы
Киви	Два киви	Киви	Много киви
Директор	Большие директора	Директор	Директора
Ножницы	<u>Красивые ножницы</u>	Ножницы	Много ножниц
Пальто	Два пальто	Пальто	Много пальто

Лист	Листья	Лист	Много листов
Зло	<u>Много зла (злобы)</u>	Зло	<u>Много зла</u>
Зуб	3 зуба, зубы	Зуб	Много зубов
Киви	3 киви	Киви	Много киви
Директор	Директора	Директор	Много директоров
Ножницы	3 ножниц («трое»)	Ножницы	Много ножниц
Пальто	3 пальто	Пальто	Много пальто

Лист	Листы, много листов	Лист	Листья, <u>листочки</u>
Зло	Много зла	Зло	<u>Злодеи</u>
Зуб	Зубы	Зуб	Зубы
Киви	Много киви	Киви	Красивые киви
Директор	Директора	Директор	<u>Директоры</u>
Ножницы	Много ножниц	Ножницы	Трое ножниц
Пальто	Много пальто	Пальто	-

Приложение 6

Ментальное пространство (далее МП) как психолингвистическая категория представляет собой операциональный механизм моделирования действительности, обусловленный особенностями познания и интерпретацией мира индивидуумом [Ваганова 2009: 6].

Ментальное пространство может быть выделено в любой области, где действует человек. Каждое МП задает собственный смысловой контекст, обладает собственной эмоциональной окраской, описывает свою собственную реальность [Петренко 2005].

«Русский ассоциативный словарь» (далее РАС), является одним из важнейших на сегодняшний день источников информации, дающих возможность изучать языковую личность. Словарь создан на основе результатов массового психолингвистического эксперимента. Это позволяет утверждать, что в словаре так или иначе отражено общекультурное МП как совокупность значений, образов символов общественного сознания, преломленных и присвоенных в той или иной степени конкретным субъектом через призму его ценностей [Петренко 2005: 22]. Издание состоит из двух томов «От стимула к реакции» и «От реакции к стимулу». В настоящее время словарь не имеет аналогов в отечественной лексикографии.

Словарь отражает лексический состав русского языка в живом употреблении, в тесной связи с сознанием носителя языка. Поскольку в РАС отражен речемыслительный процесс усредненного носителя русского языка, его взгляд на мир, окрашенный особенностями национального менталитета, представляется возможность проанализировать структуру его ментального пространства.

Следует начать с выделения *предтекстовых пресуппозиций*, которые включают в себя сведения об авторе, времени создания, семантике названия, эпитафиях. Это и будет первым пунктом анализа ментального пространства РАС.

Первым в перечне создателей книги стоит имя Юрия Николаевича Караулова, который является автором идеи и организатором работы над изданием. Он также является автором предисловия и послесловия словаря, в которых объясняются цели, задачи, принципы сбора и обработки материала, виды информации, которую можно получить, пользуясь книгой. Идея такого ассоциативного словаря была разработана Ю.Н. Карауловым в рамках развития его теории об ассоциативно-вербальной сети (См. об этом [Караулов 1999]). Остальные разработчики принимали участие в подборе стимульного материала, обработке полученных результатов, технической подготовке издания.

Материал для словаря собирался в 80-е, 90-е годы XX века, а книга была издана в 2002 году. Знание об этом помогает нам интерпретировать некоторые реакции, отражающие реалии соответствующего времени. Эта особенность дает нам возможность узнать об актуальных для наших дней реалиях, для этого достаточно провести ассоциативный эксперимент на других респондентах, ведь словарь предоставляет хороший образец такой работы.

Название словаря определяет, какую модель действительности мы увидим, открыв его. Из заголовка сразу понятно, что данный словарь не относится к числу нормативных словарей. В книге описательно представлено языковое сознание «усредненного носителя языка»

В художественных текстах эпитафии играют большую роль, именно они предвосхищают наше последующее восприятие прочитанного. В РАС нет эпитафии в привычном нам виде, зато есть элемент, выполняющий его функцию. На наш взгляд, таким элементом является предисловие, в котором автор обозначает все составляющие словаря, его устройство, прилагает некоторые инструкции по использованию книги. Мы воспринимаем всю структуру словаря, прочитав в предисловии важные для исследователя установки.

Следующий шаг в описании ментального пространства РАС – *описание соотношения моделируемой в словаре реальности с современной автору и респондентам действительностью.*

В словаре представлена по большей части психологическая реальность значений представленных слов. Семантическое пространство словаря построено на данных ассоциативного эксперимента, что в целом дает довольно точную картину представлений носителей русского языка в 80-е. 90-е годы XX века. Демонстрируется пространство, в котором существует русский человек, отражены окружающие его реалии, формируется картина мира конкретного этноса. На материале словаря воссоздается культурных фон действительности, современной испытуемым и авторам словарей. Узуальный прототип здесь очевиден: в ядро ассоциативного поля попадают наиболее частотные, *общеупотребительные* понятия, чаще встречающиеся в речевой практике.

Третий шаг в описании структуры ментального пространства – *выделение ментальных субпространств*. Выделение ментальных субпространств осуществляется в соответствии со следующими критериями: единство субъекта ментального пространства, пространственно-временное и структурное единство, система «персонажей», речевая организация текста.

Единство субъекта ментального пространства. Индивидуальный субъект – это любой носитель языка, который моделирует некую реальность в том дискурсе, в котором он работает. Коллективный субъект – совокупность индивидуальных субъектов, которые в своих дискурсивных практиках моделируют некий инвариант, обобщающий множество индивидуальных представлений о действительности.

Интернет-версия РАС позволяет сортировать реакции по принадлежности их людям разных профессий, что позволяет увидеть реальность значения слова в дискурсе определенной профессии.

Действительность одна, а вариантов ее представления множество. Каждый из респондентов является индивидуальным субъектом, который делится своим представлением о действительности, выдавая реакции на предложенные стимулы. Авторы словаря обобщают полученные данные, ничего не изменяя в них. После создания всех словарных статей авторы интерпретируют полу-

ченные данные в соответствии с их точкой зрения. Выделяются основания для классификации полученных реакций, которые прописаны в послесловии. Предпринимается попытка проследить, как проявляется языковое сознание в ассоциативно-вербальной сети. Интерпретаторы полученных данных, скорее всего, являются коллективным субъектом ментального пространства словаря. Учитывая, что данные ассоциативного словаря широко используются психолингвистами сегодня, можно предположить, что возможны иные виды классификации данных на другом материале.

Характеристика пространственно-временной организации ментального пространства словаря.

Пространство и время в рамках РАС разомкнуты. Это связано с особенностями стимулов, которые могут задавать любые пространственные и временные координаты. В связи с тем, что словарь отражает когнитивный (уровень знаний о мире) и прагматический (то, что для человека наиболее важно и актуально) уровни языковой личности, в реакциях могут проявляться знания и представления о разных пространствах и временах. Если принять во внимание, что исследование относится к 80-м, 90-м годам XX века, можно встретить временные маркеры, указывающие именно на этот период: год в числе реакций, например «1991». Год издания 2002. Какие-либо реалии того времени.

Система «персонажей», фигурирующих в данном ментальном пространстве, включает некую совокупность респондентов, носителей языкового сознания и составители словаря. В число респондентов входят студенты московских ВУЗов разных специальностей, обучающихся на первых трех курсах. Такая выборка дает ряд преимуществ: московские ВУЗы обучают большое количество приезжих студентов, следовательно, в реакциях можно увидеть диалектные особенности; студенты начальных курсов в разной степени погружены в область своего предмета, поэтому наблюдаются реакции, соотносимые с дискурсами определенных профессий. Получается, что в РАС представлено ментальное пространство студенчества последних десятилетий два-

дцатого века. Данная модель может быть применена к респондентам любого пола и возраста в зависимости по целей эксперимента.

Особенности речевой организации. Речевая характеристика составителя словаря характеризуется научным стилем. Речевая характеристика респондентов – речевое воплощение фрагментов их ассоциативно-вербальной сети.

Структурная организация РАС характеризуется последовательностью и логичностью изложения информации. Элементы языковой системы находятся в определенном взаимодействии. Текст словаря не ограничивается парами стимул-реакция, он включает и статьи от составителей, имеющие определенную структуру: классификация тематических пластов реакций, разные уровни языкового сознания в АВС (национальное самосознание, игра слов, пре-суппозиции и т.д.), отражение грамматического строя и словарного запаса русского языка в АВС. Составлен примерный перечень потенциальных адресатов РАС, этот список является открытым, так как словарь отражает не норму, а действительность. Отмечен ряд задач, которые может решить исследователь, опираясь на данные словаря.

Таким образом, ментальное пространство «Русского ассоциативного словаря» складывается из индивидуальных и коллективных представлений носителей современного русского языка о действительности. В материале словарных статей отражены знания о мире, рассмотренные через призму впечатлений определенного этноса. И, что наиболее для нас важно, показано функционирование ассоциативной грамматики в сознании носителей русского языка. Кроме пространства носителей языка, структура РАС включает в себя ментальное пространство создателей и исследователей, создающих определенные условия (подбор стимульного материала) для верификации гипотез своих исследований.