

ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему:

Окказиональные образования в лингвистических сказках для детей

Л. Петрушевской и Г. Остера

основная образовательная программа бакалавриата по направлению
подготовки 45.03.01 «Филология»

Исполнитель:

Обучающийся 4 курса
Образовательной программы
«Отечественная
филология (Русский язык и литература)»
очной формы обучения
Абдрафикова Карина

Научный руководитель:

к.ф.н., доц. Старовойтова О.А.

Рецензент:

д.ф.н., доц. Пушкарева Н.В.

Санкт-Петербург
2018

Оглавление

| | |
|--|-----------|
| Введение..... | 2 |
| Глава I. Детская литература в мировом и российском культурном пространстве | 6 |
| § 1 История возникновения и развития детской литературы | 6 |
| §2 Писательская литература для детей: крупнейшие отечественные представители и цели их творчества | 10 |
| §3 Особенности детского восприятия художественной литературы | 20 |
| Глава II. Фоносемантика как отрасль лингвистики..... | 23 |
| §1 История фоносемантики..... | 23 |
| §2 Основные теории фоносемантики в отечественном языкознании... .. | 25 |
| Глава III. Окказиональные образования в текстах Л.С. Петрушевской..... | 32 |
| §1 Анализ материала при помощи программы ВААЛ..... | 32 |
| §2 Анализ детских интерпретаций материала | 36 |
| §3 Сопоставление выводов ВААЛ и результатов эксперимента | 46 |
| Глава IV. Окказиональные образования в текстах Г.Б. Остера | 48 |
| §1 Анализ материала при помощи программы ВААЛ..... | 48 |
| §2 Анализ детских интерпретаций материала | 51 |
| §3 Сопоставление выводов ВААЛ и результатов эксперимента | 58 |
| Заключение | 59 |
| Список использованной литературы..... | 64 |

Введение

Лексический состав русского языка постоянно пополняется, это обусловлено как внутренними, так и внешними процессами. Вопрос о природе новообразований, их классификации, роли и месте в языке интересовал лингвистов разного времени: В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, И.И. Срезневский и др. рассматривали в своих работах эту проблематику. К 60-м годам XX в. в отечественном языкознании накопилось достаточное количество работ, в которых предпринимались попытки дифференцировать новые слова, это привело к выделению в составе лингвистики новой отрасли – неологии. В рамках неологии рассматриваются два типа неологизмов. Во-первых, это слова, которые, являясь фактом литературного языка, со временем становятся узуальными, общепринятыми. Во-вторых, это индивидуально-авторские слова, которые сохраняют единичность употребления, такие слова принято называть окказиональными. Термин *окказионализм* впервые был рассмотрен в статье Н.И. Фельдман «Окказиональные слова и лексикография». Автор выделяет следующие признаки окказиональных слов:

1. постоянная новизна;
2. словообразовательная производность;
3. существование вне языка;
4. наличие автора;
5. тесная связь с контекстом, в котором возникает окказионализм;
6. особая выразительность, существование и функционирование окказионального слова «на своем месте» [Фельдман: 1957, с. 62].

Окказиональные образования могут встречаться практически на любом уровне языка, в связи с этим принято разделять их на *фонетические, лексические, грамматические, семантические*.

Сложным теоретическим вопросом в рассмотрении окказионализмов является отграничение их от так называемых *потенциальных слов*, т. е. слов, которые пока не стали фактами языка, но претендуют на это. Ряд

исследователей (А.Г. Лыков, В.В. Лопатин, Г.О. Винокур) считает эти понятия синонимичными, однако есть ученые, разделяющие противоположную точку зрения (Е.А. Земская, Э.И. Намитокова, Э. Ханпира), и именно она стала для данной работы основополагающей, т. к. в большей степени соответствует особенностям материала. Исследуемые в работе слова, как представляется, не имеют потенциала стать узувальными ввиду отсутствия реалий, за которыми могли бы закрепиться. Е.А. Земская, разделяя окказионализмы и потенциальные слова, подчеркивает «творческую индивидуальность» первых [Земская: 2005, с. 181].

Специфичность функции фонетических окказионализмов, интересующих нас в данной работе, обусловлена специфичностью текстов. В этом вопросе в качестве авторитетной принята точка зрения, освещенная в статье И.Ю. Тимешовой «Фонетические окказионализмы как инструмент номинации реалий вымышленного мира» [Тимешова: 2008]. Фонетические окказионализмы в художественных текстах осуществляют номинативную функцию, т. к. используются для называния вымышленных реалий. В данной работе окказионализмы рассматриваются в контексте лингвистических сказок для детей.

Понятие *лингвистические сказки* (далее ЛС) традиционно понимается в двух значениях. Наиболее распространенное понимание ЛС в педагогике гласит, что «это речевой жанр, представляющий своеобразный симбиоз поэзии и науки, эмоционального и рационального, созданный с целью воспитывающего обучения» [Ладыженская: 1992, с.127], т. е. героями таких сказок оказываются лингвистические понятия, а сюжет отражает их отношения в грамматическом строе языка. Однако в первоначальном смысле открытые Л. Петрушевской ЛС понимались как сказки, написанные при помощи лингвистической игры со словом, продолжающие традицию футуристских бессмыслиц. В данной работе ЛС понимаются в своем исконном смысле.

Итак, работа посвящена анализу фонетических окказиональных

образований в лингвистических сказках Л. Петрушевской «Пуськи бятые» [Петрушевская: 2012] и текстах задач Г. Остера, взятых из книги «Задачник по математике» [Остер: 1994]. Стоит отметить, что задачи Г.Б. Остера не являются ЛС в чистом виде, но используют их поэтику. **Материалом** для работы послужили слова и контексты, взятые из упомянутых источников. Из ЛС Л. Петрушевской было выбрано **28 лексем** и **15** составленных из них **предложений**. Из текстов Г. Остера – **27 лексем** и **5 задач**.

Цель работы – исследовать фоносемантическую сторону окказиональных образований в детской литературе и проследить критерии ее формирования.

Для достижения цели необходимо было решить следующие **задачи**:

1. отобрать материал;
2. проанализировать исследуемые единицы (лексемы) при помощи психолингвистической электронной программы ВААЛ-мини (отдельно для каждой из двух групп слов, в зависимости от автора);
3. провести лингвистический эксперимент, предложив для осмысления выделенные единицы (лексемы и контексты) детям (отдельно для каждой из двух групп слов, в зависимости от автора);
4. сравнить выводы, показанные программой, и данные, полученные в результате анализа эксперимента (отдельно для каждой из двух групп слов, в зависимости от автора);
5. сопоставить результаты, полученные при анализе единиц двух групп.

Таким образом, **объектом** исследования стали окказиональные образования в текстах детской литературы, а **предметом** – фоносемантическая наполненность этих окказионализмов.

В ходе исследования проведен эксперимент, в котором приняли участие учащиеся 4-х классов средней общеобразовательной школы № 1 г. Петропавловска (Казахстан). Было охвачено четыре 4-х класса – восемьдесят три человека (все дети являются носителями русского языка и

воспринимают его как родной). Детям было предложено «перевести» слова и предложения с выдуманного языка на русский и поставить в первоначальном варианте слов ударения. После проведения анкетирования результаты заносились в таблицу и анализировались вручную.

В работе использованы метод сплошной выборки, метод анкетирования, сопоставительный и описательный **методы**.

Изначально исследование предполагало работу с учениками 2-х классов, т. к. целью было охватить детей раннего возраста, но такого, в котором ребенок хорошо умеет читать и писать. Однако пробное анкетирование показало, что в возрасте 8-9 лет ребенку трудно выполнять подобные задания, поэтому в качестве информантов были выбраны дети более старшего возраста.

Глава I. Детская литература в мировом и российском культурном пространстве

В данной главе освещаются проблемы детской литературы как факта мировой и российской культуры, а также рассматриваются история детской литературы, принципы писательской литературы (российские и советские авторы) для детей, а также особенности восприятия детьми художественных произведений.

§ 1 История возникновения и развития детской литературы

Необходимость чтения детям осознавалась людьми задолго до появления детской литературы как таковой. На первых этапах эта функция возлагалась на избранные произведения взрослой национальной литературы. «Одиссея» Гомера и песни Тиртея, басни Эзопа и поэмы Гесиода, стихи Солона – классические примеры текстов, знакомящих детей с литературой в Древней Греции. Как и в современном мире, чтение в первую очередь должно было воспитывать в подрастающем поколении нравственность и формировать понятие морали, в связи с этим остро стоял вопрос цензуры и выбора предлагаемого для чтения материала. Особое внимание этому вопросу уделял Платон. Он находил важным чтение басен и сказок, подвергал цензуре Гомера и Гесиода, а из мифов о богах и героях считал допустимыми для чтения детям лишь те, что способны стать примерами нравственности. Римляне отводили роль воспитательной литературы рассказам о подвигах предков, «Энеиде» Вергилия и, по настоянию Квинтилиана, историческим сочинениям. С распространением христианства в число текстов, предназначенных для детского чтения, вошли книги религиозного характера, молитвы, тексты Священного Писания.

Возникновение специальной детской литературы относится к XVIII в. и связывается с именами немецких педагогов и писателей Фридриха Эбергарда фон Рохова, Иохима Генриха Кампе и Христиана Феликса Вейсе. В 1776 г. в свет вышла книга Ф.Э. Рохова «Друг детей», в которой автор объединил рассказы нравоучительного характера, рассказы о природе и хозяйственные

наставления. Эта работа стала первой немецкой книгой для школьного чтения

Позднее (в 1776 – 1782 гг.) Х.Ф. Вейсе издавал одноименный журнал, который также включал в себя нравоучительные статьи, повести и был воспринят общественностью как эталонный. Особую роль в становлении детской литературы сыграл И.Г. Кампе. Его пересказ романа Д. Дефо «Робинзон Крузо», адаптированный для детской аудитории 6–10 лет, остается популярным до сих пор. Особенностью этого текста по сравнению с оригиналом является наличие побочной сюжетной линии, в которой повествование ведется от имени отца, рассказывающего детям о приключениях Робинзона. Книга наполнена множеством назидательных отступлений и носит воспитательный характер.

Большое значение для истории детской литературы сыграли произведения таких немецких писателей, как братья Гримм и Франц Гофман. Несмотря на то что детская литература возникла в Европе, некоторые европейские страны, являющиеся передовыми в этом отношении сегодня, не сразу подхватили это новшество. Так, например, о французской детской литературе можно говорить лишь со второй четверти XIX в., а ее возникновение в Англии относится ко второй половине XIX столетия. Однако на сегодняшний день эти страны имеют богатейшую библиотеку детских произведений, известных во всем мире.

Точных сведений о времени зарождения детской литературы в России не существует. Известно лишь, что она постепенно формировалась в рамках народного творчества. Древнейшие источники текстов детской литературы, дошедшие до нас, относятся к концу XII в. Среди произведений, попавших в первые рукописные сборники, встречается, например, сказка об Илье Муромце. Однако детская народная литература, по всей видимости, существовала и ранее. В X–XI в. в народе бытовало множество сказок, басен, легенд, былин, сказаний. Эти тексты передавались из уст в уста и рассказывались детям матерями, бабушками или старухами-

сказительницами, которых специально держали в некоторых домах. Процесс формирования представлений о том, какими должны быть тексты для детей, и так называемая предыстория детской литературы завершились к первой половине XV в.

Появление специальных произведений для детей и начало настоящей истории детской литературы в России относится ко второй половине XV в. В первую очередь это связано с педагогическими потребностями. Это время в истории России ознаменовано важным событием – освобождением от татаро-монгольского ига. Резкий патриотический подъем стал причиной интереса людей ко всему родному. Для создания общерусской культуры были необходимы грамотные, начитанные люди. Завершение этого периода в истории формирования детской литературы характеризуется появлением в XVI в. печатных детских книг учебного характера. Печатные азбуки, именно так назывались эти первые учебные книги, условно разделялись на 3 части: азбучная, грамматическая, хрестоматийная. Именно в последней части располагались тексты, предназначенные для детского чтения. Первой детской печатной книгой является азбука Ивана Федорова. Вышедшая в 1574 г. во Львове, эта книга стала первой в истории восточнославянского книгопечатания книгой светского назначения. В хрестоматийной части азбуки помещались произведения, которые можно считать зачатками поэзии, публицистики и познавательной литературы для детей. Особый интерес представляет акростихидная азбука – виршевое произведение, в котором каждая новая строка начинается с очередной буквой алфавита. Очевидно, такое построение помогало обучать детей алфавиту. Содержание азбуки носит назидательный, нравоучительный характер: здесь осуждаются законопреступники, предатели и беззаконники. Из известных во времена И. Федорова акростихид автор выбрал наиболее понятную детям, упростив, сделал ее еще более доступной для детского восприятия и привнес в ее содержание гуманистическую окраску. Интересно, что для повествования детям Федоров выбирает особый стиль письма – использует, например,

теплые обращения: «сын мой», в то время как обращение к родителям написано более сухим и официальным языком [Электронный ресурс: http://oplib.ru/istoriya/view/240243_pervye_pechatnye_knigi_dlya_detey].

Огромный интерес представляют две книги Лаврентия Зизания, изданные в Вильно в 1596 г. В первой – «Наука по чтению и разумению письма словесного» – особое место занимает «Лексис», т. е. толковый словарь. В нем объяснено на современном для детей того времени языке более тысячи слов, необходимых для понимания книг. Вторая книга – «Грамматика словенска» – первая наиболее полная грамматика языка той эпохи. Большая часть терминов, появившаяся в этой грамматике впервые, используется до сих пор.

В XVII в. продолжают развиваться азбуки, а также появляется первая неучебная литература для детей, начинают создаваться детские стихи. Первым детским стихотворцем в России считается монах Савватий. До нас дошло 11 его стихотворений, предназначенных для детей.

С началом правления Петра I в России наступила эпоха реформ. Изменения в общественной жизни сказались и на детской литературе. В XVIII в. она была тесно связана с жизнью и отражала актуальные проблемы общества, стала делом государственной важности. Отход от церковнославянского языка и издание книг гражданским шрифтом способствовали развитию детской литературы, так как язык стал более живым и понятным. Для детского чтения прежде всего выбирались энциклопедии и книги о путешествиях, кроме того, детям читались и книги для взрослых – произведения М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина, А.П. Сумарокова, Н.М. Карамзина. В этот период наметились важные черты детской литературы следующей эпохи: тесная связь с современностью, наукой и взрослой литературой.

В XIX в. детская литература становится высоким искусством, и многие произведения этого времени отнюдь не уступают в гениальности

произведениям «большой» литературы. Наступает время писательской литературы для детей.

§2 Писательская литература для детей: крупнейшие отечественные представители и цели их творчества

Исторические события и политическая обстановка в стране неизбежно влияют на культуру, отражаясь в первую очередь в искусстве. Детская литература, так же как и литература в целом, претерпела на себе ряд изменений, связанных с сюжетными особенностями текста, характеристикой героев, а также целями, которые преследовали авторы детских произведений в тот или иной исторический период.

Первая половина XIX в. связана в литературе с вопросом народности. В произведениях для детей формируется образ идеального русского детства, пропадают черты барочно-классицистических канонов, а вместе с ними отнесенность ребенка к тому или иному социальному классу. Открытые назидания теряют свою значимость, и на первый план выходит стремление к реалистичному сочетанию познавательности и скрытому нравоучению, заложенному в оценке поступков главного героя. Писавшие особым, приближенным к детской речи, языком, авторы детских произведений стремились изобразить мир максимально реалистично и живо, чтобы ребенок сначала воспринял его сердцем и только потом – в реальной жизни – умом. Ярчайшими представителями детской прозаической литературы этого времени являются А. Погорельский (А.А. Перовский) и В.Ф. Одоевский.

Первое русскоязычное авторское произведение для детей «Черная курица, или Подземные жители» написано А. Погорельским в 1829 г. Главный герой повести, прототипом которого был племянник автора, а в будущем известный писатель А.Н. Толстой, мальчик Алеша – очень живой персонаж, в образе которого прослеживается стремление автора передать всю глубину внутреннего мира ребенка, его характера и переживаний. История жизни Алеши показывает, что книги пробуждают в ребенке

способность мечтать и фантазировать и поэтому являются ключом к познанию окружающего мира. Известный русский журналист, просветитель, автор книги «О воспитании и наставлении детей» (1783) Н.И. Новиков, писал: *«Образовать сердце детей называется устремлять склонности и желания их к самолучшим вещам, вливать в них владычествующую любовь ко всему тому, что истинно, справедливо и добро, и чрез то соделывать исполнение должности их для них удобным и приятным»* [Новиков: 1951, с. 466]. Именно этим принципом и руководствовался Погорельский. Его целью было посредством литературы сделать процесс воспитания максимально приятным и естественным – некое «воспитание без воспитания». «Черная курица...» учит детей самым простым, но в то же время самым важным вещам: плохо быть ленивым, заносчивым, легкомысленным и болтливым.

Не менее масштабен вклад в детскую литературу В.Ф. Одоевского. Его произведения, составившие сборники «Детские сказки дедушки Ириней» (1840) и «Детские песни дедушки Ириней» (1847), были восторженно приняты современниками. В частности В.Г. Белинский писал о том, что дедушка Ириней – это писатель, возможность читать которого – повод для зависти русским детям со стороны детей других наций: *«В настоящее время русские дети имеют для себя в дедушке Иринее такого писателя, которому позавидовали бы дети всех наций... А какой чудесный старик! какая юная, благодатная душа у него! какую теплоту и жизнь веет от его рассказов, и какое необыкновенное искусство у него заманить воображение, раздражить любопытство, возбудить внимание иногда самым, по-видимому, простым рассказом!»* [Электронный ресурс: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_1900.shtml]. Одоевский призывал воспитывать в ребенке нравственного человека и обучать детей тому, что имеет отношение к реальной жизни. Отсутствие у маленького человека желания что-либо делать В.Ф. Одоевский приравнивал к нежеланию мыслить и видел основную задачу педагога (в том числе детского писателя) в пробуждении в ребенке чувств, которые, в свою очередь, пробудят мысли и подвигнут к действию. Он

считал, что лучшим помощником в достижении этой цели является сказка. Как отмечают авторы учебника «Детская литература» И.Н. Арзамасцева и С.А. Николаева, в наброске «О детской психологии» Одоевский рекомендовал педагогам *«..найти то, что могло бы отвлечь его [ребенка] ум от грез к какому бы то ни было предмету действительного мира; для этого иногда надобно начать с собственных его грез, чтобы перевести нечувствительно его ум на другое»* [цит. по Арзамасцева, Николаева: 2005, с. 94]. Таким образом, цель детского писателя, по мнению Одоевского, – создать произведение, которое будет «пробуждать» ребенка, затрагивая естественные для его возраста мысли и мечты, тем самым знакомить с внешним миром и помогать взрослеть мягко и безболезненно, смотреть на мир реально.

Вторая половина XIX века, вмещающая в себя важнейшие исторические события (Крымская война (1853–1856), реформы 60-х годов, начало революции 1905 г.), стала временем, когда детская литература приобрела статус почетного дела, призванного воспитать новое поколение граждан. В этот период в литературе, в т.ч. и детской, усиливается проявление духа народничества, это понятие становится более идеологизированным. Теперь народничество воспринимается не только как осознание самобытности собственного народа, но и как нечто вбирающее в себя все, что связывает конкретного человека с народом. Таким образом, новые книги должны были объединить общество, пропагандируя определенные идеи. Под давлением этой необходимости детская литература начинает сближаться со «взрослой». Проблема несвоевременного взросления, как эффект от чтения таких произведений, уходит на второй план, делая первостепенной проблему «духовной спячки» и отрыва от коллективного сознания. Наиболее популярным жанром в это время становится рассказ. Его сюжет более сложен и запутан, чем ранее, а разрешение конфликта неоднозначно. Актуальной становится тема несчастного детства: частыми героями произведений становятся дети-

сироты, бедняки, маленькие труженики. «Писатели стремятся привлечь внимание к катастрофическому положению детей, погибающих духовно и физически в тисках буржуазно-капиталистического века» [Арзамасцева, Николаева: 2005, с. 107]. Свои волшебные черты теряет сказка, она сближается с реалистичным рассказом, в котором волшебные герои хоть и присутствуют, но существуют параллельно человеку. Процесс «демистификации» коснулся даже адаптируемых для детей религиозных книг. Л.Н. Толстой предлагал освободить религиозные тексты от элементов фантастики, мистики, оставив только их нравственную основу.

К этому времени относится деятельность выдающегося детского писателя и педагога К.Д. Ушинского. Как и его предшественники, Ушинский видел основу воспитания в развитии нравственности. Этот процесс, по мнению писателя, должен был не навязывать ребенку убеждения взрослых, а пробуждать в нем желания самому прийти к тем или иным истинам, желанию утвердиться в них и превратить в нерушимые жизненные принципы. В книге «Детский мир и хрестоматия» (1861), написание которой, по заявлению автора, вызвано «современной потребностью по первоначальному преподаванию русского языка в младших классах» [Ушинский: 2017, с. 10], педагог стремился помочь детям сформировать целостное представление о мире и развить в них мыслительные способности. В предисловии автор отмечает, что детские книги необходимо писать простым, понятным ребенку языком, даже если это заставляет упростить язык повествования: *«Иная статья, написанная очень красивым языком, в то же время лишена всякого содержания... Понятно, что ученик, пытаясь передать содержание такой статьи, поневоле старается за неимением определенной мысли, вспомнить фразы и слова, и понятно также, что такой рассказ прочитанного не только бесполезен, но и вреден»* [Ушинский: 2017, с. 10]. Детская литература, таким образом, должна отходить от некоторых формальных вещей и в первую очередь быть информативной. Создавая собственные произведения, К.Д. Ушинский придерживался этого правила. Кроме простоты языка его

тексты отличаются незамысловатыми сюжетами, которые так же легко понятны детям и позволяют быстро усвоить жизненные уроки. Рассказы Ушинского психологичны, несмотря на свою простоту, они не лишены обращения к высокому. Например, рассказ «О человеке», в котором человек описывается с биологической точки зрения, начинается словами *«Я человек, хотя еще и маленький, потому что у меня есть такая же душа и такое же тело, как и у других людей»* [Ушинский: 1948, с. 35]. Таким образом, ребенок для Ушинского – полноценный человек, способный самостоятельно познать окружающий его мир, а цель педагога и писателя – поддержать в маленьком человеке этот врожденный талант. К.Д. Ушинский стремился совместить в детских произведениях науку и искусство, помогая ребенку осознать их неразрывность, проявляющуюся во всем, в том числе в самом человеке.

Аналогичными принципами руководствовался и Л.Н Толстой, чей вклад в русскую литературу невозможно переоценить. Первые же произведения писателя «Детство», «Отрочество», «Севастопольские рассказы» (опубликованные в «Современнике» в 1852 – 1857гг.) вошли в круг произведений для детского чтения. Уже в повести «Детство», написанной двадцатичетырехлетним Л.Н Толстым, прослеживаются взгляды автора на воспитание детей. Детство предстает перед читателями как сакральный мир, в который может войти лишь равнодушный взрослый, способный понять ребенка. Толстой отвергает жестокие методы воспитания, насилие и подавление воли. Обучение должно приносить ребенку удовольствие и вызывать к себе интерес, нельзя запрещать ребенку мечтать и фантазировать: *«Учиться, и успешно, может ребенок или человек, когда у него есть аппетит к изучаемому. Без этого же это вред, ужасный вред, делающий людей умственными калеками»* [Электронный ресурс: http://rvb.ru/tolstoy/01text/vol_19_20/vol_20/1165.htm]. Толстой создавал свои произведения в противовес «официальной» детской литературе своего времени, он осуждал и содержательную сторону произведений, и язык, которым они написаны. Даже манера повествования Ушинского

воспринималась Толстым как нечто «чересчур цветастое» [Арзамасцева, Николаева: 2005, с. 127]. Статус ребенка и детства превозносится Толстым над статусом взрослых. Он считает, что человек рождается совершенным, и воспитание только портит и разрушает его: *«Здоровый ребенок рождается на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе <...> Идеал наш сзади, а не впереди. Воспитание портит, а не исправляет людей»* [Толстой: 1989, с. 287–288]. Толстой убежден, что дети очень умны от природы, поэтому нет и не может быть необходимости заниматься открытым нравоучением в литературе, достаточно только познакомить ребенка с ситуацией, и он сам сделает выводы: *«они [дети] любят мораль, но только умную, а не глупую»*, то есть *«тот вывод, нравственный или практический, который вытекает из рассказа, не сказан, а предоставлено самим детям сделать его»* [Электронный ресурс: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/bio/gusev-materialy-1870-1881/azbuka.htm>]. Таким образом, главной целью воспитания, осуществляющегося, в том числе при помощи детской литературы, является принцип минимального вмешательства и поиск гармонии: *«Воспитывая, образовывая, развивая, или как хотите действуя на ребенка, мы должны иметь и имеем бессознательно одну цель: достигнуть наибольшей гармонии в смысле правды, красоты и добра»* [Толстой: 1989, с. 287].

XX век был очень насыщенным историческим периодом в жизни России. Время с 1892 г. по 1917 г. принято называть в русской литературе *серебряным веком*. Множество литературных направлений, существовавших в это время, таких как реализм, символизм, акмеизм, футуризм, объединяло предчувствие глобальных перемен мирового масштаба. Детство стало одной из ведущих тем литературы. В 1907 г. русский поэт, переводчик, художественный и литературный критик М. Волошин написал: *«Человек – книга, в которую записана история мира»* [Волошин: 2004, с. 645], и, согласно убеждению модернистов, человек этот – ребенок. Символисты видели в ребенке непознанное, тайное будущее.

В детскую литературу возвращаются сказки. В частности они присутствуют в творчестве А.Н Толстого. Сборник «Сорочьи сказки» (1923), состоящий из сорока одного текста, представляет собой серию небольших фольклорных зарисовок. Как отмечают Арзамасцева и Николаева, эти зарисовки «не имеют собственной внутренней идеи, их форма не завершена, а язык откровенно стилизован» [Арзамасцева, Николаева: 2005, с. 161]. Ряд сказок, вошедших в этот сборник, а также в сборник «Русалочьи сказки» (1923), предназначены для взрослых, однако немало произведений из этих книг читалось и детям. Конечно, сказка – это условное название текстов Толстого, они представляют собой нечто среднее между рассказом, сказкой и страшной быличкой. В них автор раскрывает перед читателем всю красоту и богатство русского фольклора. Несмотря на шутливость текстов, в них присутствует и назидательный элемент: Толстой показал детям всю чистоту и мудрость природы, к которым должен стремиться и человек.

С развитием капитализма в России возрастает интерес к коммерческому книгопечатанию, что приводит к росту массовой литературы. Кроме того, этот процесс усиливало жесткое цензурирование демократической литературы. Литература и педагогика оказались политическим орудием, стали идеологизированными. Книги превратились в сплошную дидактику, которая зачастую отодвигала на задний план художественность и эстетичность. Ребенок снова начинает восприниматься беспомощным, неспособным самостоятельно мыслить. Авторы массовой литературы избегали сюжетов, которые могли бы пробудить в детях неконтролируемые извне чувства. Ю.Н. Тынянов вспоминал об этом времени как об эпохе господства литературы, *«в которой не было детей, а были только лилипуты»* [Электронный ресурс: <https://profilib.net/chtenie/85987/kollektiv-avtorov-vozpominaniya-o-kornee-chukovskom-14.php>]. В произведениях преследовалась цель стандартизировать сознание детей и навязать им определенные ценности. Одним из противников такого взгляда на воспитание был М. Горький.

Писатель был против идеологизации детской литературы и манипулирования детским сознанием для получения политической власти.

Постреволюционная детская литература представлена именами Ю.К. Олеси, А.П. Гайдара. Наиболее известным произведением Ю. Олеси является роман-сказка «Три толстяка» (1927), который с восторгом был принят современниками и остается читаемым сегодня. Язык, которым написано это произведение, не возможно не отметить: он пестрит яркими метафорами, что помогает не только более живо представить описываемое, но и прививает юным читателем хороший вкус, приучает к художественному языку. Бесспорно, в сказке есть (и не может не быть) отражение духа революционной эпохи, однако во главе угла стоит все же нравственность, безоговорочная победа добра над злом. Именно в этом, очевидно, и заключалась цель автора: необходимо показать ребенку, что, каким бы тернистым ни был его путь, если он верен нравственным идеалам, добр, отзывчив и преследует высокие цели, то в конце его всегда ожидает победа над всеми трудностями. Именно поэтому «Три толстяка» читается уже несколькими поколениями детей, далеких от политической обстановки 20-х годов.

Ярчайшим представителем своего времени был А.П. Гайдар. Тематическая направленность его произведений отвечает духу времени: жизнь на границе войны и мира, постоянная борьба за высокие идеалы. Персонажи его произведений, дети и подростки, очень динамичны, потому что, как и живые люди, они сочетают в себе и положительные, и отрицательные черты характера. Это дети красноармейцев, которые с одной стороны погружены в мысли о безоблачном будущем, с другой – в тоску о погибших на войне, это люди коллектива, стремящиеся, несмотря на свой юный возраст, быть полезными обществу. Главной, но незримой героиней произведений Гайдара является Родина. Именно в соответствии с ее интересами и интересами своих товарищей поступают положительные герои гайдаровских текстов и должны поступать читатели.

Переустройство страны в конце XX – начале XXI века сказалось на всех аспектах жизни страны и, конечно, не могло обойти стороной литературу, в том числе детскую. Произведения, в которых отчетливо прослеживается советская идеология, оказались понижены в статусе, исключались из школьной программы. Кроме того, пал железный занавес, что дало возможность взаимодействия с культурой капиталистических стран. Вторую жизнь получали забытые некогда книги. К их числу относятся, например, произведения Л. Чарской, писавшей и подвергшейся критике в эпоху засилья массовой литературы. Обнаруживается также детский самиздат: роман-сказка Ю.И. Дружникова «Каникулы по-человечьи» был написан в 1971–1973 гг. и запрещен из-за событий, имеющих отношение даже не к содержанию текста, а к биографии писателя, книга была опубликована лишь после 1992 г.

Заметно изменился язык детской литературы. Это проявлялось в стремлении писателей избавиться от советизмов, а также проникновении в художественные тексты черты публицистики. Последнее связано с расцветом жанра публицистики как реакцией на «перестройку» литературы. Это привело к снижению стиля детских произведений, язык стал приближен к разговорной речи. Противопоставление советскому затронуло и жанровую составляющую: на смену «серьезным» жанрам пришли малые литературные формы (анекдоты, страшилки, короткие рассказы, дразнилки). Вообще литература несколько отодвигает на второй план свою назидательную, обучающую функцию, и первичной становится развлекательная составляющая текстов: *«Пусть будут перепутанные «должен», «надо», «хорошо», «плохо», «нельзя» и т. п. – настоящая литература перемешивает, переворачивает их, смеется над ними, чтобы дать возможность самим учиться переживать непосредственный опыт на огромном поле воображения, кстати, умение разучиваться не менее важно, чем умение учиться»* [Арзамасцева, Николаева: 2005, с. 289].

Настоящая работа построена на материале, взятом из детских произведений двух писателей, чья активная писательская деятельность

приходится на конец XX – начало XXI века. Григорий Бенционович Остер (р. 1947) – писатель, имя которого известно каждому современному родителю и ребенку, он автор «Вредных советов», «Задачника по физике», «Задачника по математике...», сказок о котенке по имени Гав и мн. других произведений для детей. Исследователи творчества Остера отмечают, что «Феномен Остера в современной российской культуре и детской литературе не имеет себе равных... Его «Вредные советы» распродаются фантастическими тиражами, его мультфильмы стали классикой при жизни автора, его авторитет в теле- и радиопрограммах по воспитанию детей и детскому чтению непоколебим» [Электронный ресурс: <http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/ru16.html>]. Деятельность Григория Бенционовича получила свое признание в трудное для детской литературы время, когда многие произведения советской литературы, бывшие некогда классикой, потеряли свой авторитет, а новая традиция еще не сложилась. Остер был представителем игровой литературы, принципы и цели которой хорошо вписались в культурную и политическую (в смысле отношения людей к политике) ситуацию в стране. Появление такого литератора в другое время было просто невозможно, творчество Остера оказалось более чем своевременным. Писатель не был для детей моралистом, его произведения не навязывали никаких политических убеждений, он вообще находил ненужным развивать в детях убежденность в каких-либо политических константах и признание непоколебимого авторитета власти: *«Нельзя относиться к власти как к родителям. Граждане не должны влюбляться в государственную власть. Нужно бороться с этой любовью в себе <...> У граждан <...> кроме прав есть еще обязанности. И одна из главных обязанностей — уметь отстаивать свои права. Иначе ты не гражданин, а подданный»* [Остер: 2007, интервью]. Общение Остера с детьми – это общение на равных, попытка занять и развеселить маленького читателя, Остер был и остается в большей мере другом детей, чем их наставником и воспитателем.

Людмила Стефановна Петрушевская (р. 1938) более известна как автор «взрослой» литературы, однако цикл лингвистических сказок «Пуськи бятые» (1984), написанных для детей, также знаком большинству современных родителей, он издается и читается детям до сих пор. Первое произведение Л.С. Петрушевской (рассказ «Через поля») было опубликовано в 1972 г., но в течение последующих двух десятков лет Петрушевскую не публиковали по политическим соображениям, обвиняя в излишней мрачности. Только в эпоху перестройки произведения писательницы вновь увидели свет. Называвшая себя «филологом по принципу жизни» [Электронный ресурс: <https://snob.ru/profile/5286>], Людмила Стефановна играла с языком и предлагала делать это детям. Ее тексты не воспитывают, а развлекают, привлекая своей неординарностью.

§3 Особенности детского восприятия художественной литературы

В процессе создания текста, приобретении им смысла участвуют как создатель, так и реципиент. Благодаря писателю текст рождается и только благодаря читателю начинает жить. В.Н. Волошинов, российский лингвист, литературовед, принадлежавший к кругу М.М Бахтина, называет эту связь «особой формой взаимоотношения творца и созерцателей, закрепленной в художественном произведении» [Волошинов: 1996, 64–65]. Как отмечает М.Ю. Сидорова, необходимо различать читателей по уровню их квалификации. Это понятие включает в себя не только степень знакомства с культурным кодом, языком, на котором написано произведение, предварительное знакомство с текстами автора, но и степень осознания всего перечисленного, способность к рефлексии [Сидорова: 2003, с. 4]. В разговоре о детской литературе и о ребенке как о читателе вопрос «квалификации» и характеристике реципиента особенно интересен. Он обусловлен особенностями психологического и интеллектуального развития ребенка, его способностью воспринимать и интерпретировать информацию.

Ребенок начинает знакомиться с книгой в самом раннем возрасте. Сначала ему интересно рассматривать картинки, потом слушать чтение взрослых, и, наконец, наступает момент, когда ребенок сам может прочесть заинтересовавший его художественный текст. Исследователи детской психологии (В.Е. Кузьмина, А.В. Запорожец, М.М. Алексеева, Б.И. Яшина) отмечают, что эстетическое восприятие – это сложный процесс, включающий в себя интеллектуальную и психическую (эмоциональную) деятельность и происходящий поэтапно. О.И. Никифорова выделяет три стадии эстетического восприятия художественной литературы:

1) Непосредственное восприятие произведения (воссоздание и переживание образов произведения);

2) Понимание идейного содержания произведения;

3) Влияние художественной литературы на личность читателя [Никифорова: 1972, с. 7–8].

Каждый выделенный момент восприятия текста осуществляется благодаря определенным человеческим навыкам. Так, первая стадия реализуется благодаря воображению, вторая – благодаря работе мышления, а третья – через чувства и сознание. Основным элементом художественного текста для ребенка является главный герой произведения. Именно он помогает маленькому читателю пройти через все стадии осмысления текста. Детское сознание эгоцентрично, поэтому ребенок легко отождествляет себя с главным героем и сопереживает ему.

Ученные-психологи выделяют несколько периодов в жизни ребенка, в зависимости от способа и полноты восприятия художественного текста. В младшем дошкольном возрасте (3–4 года) ребенок связывает смысл текста с личным опытом, более легкими для восприятия в этом возрасте являются ритмически организованные тексты, важна эмоциональная подача. С приобретением некоторого литературного и жизненного опыта (в 4–5 лет) ребенок учится устанавливать простые причинно-следственные связи, может дать оценку поступкам героев. Способность воспринимать события, не

связанные с личным опытом, появляются у детей к 6–7 годам (старший дошкольный возраст), к этому времени ребенка начинают интересовать мотивы поступков героев, их переживания, формируется умение воспринимать текст в его единстве и способность определять жанр текста по формальным признакам (сказочные формулы, рифма, ритм) [Алексеева, Яшина: 2000, с. 353–354]. Как отмечает С.И. Колодезникова, «художественно-образный, интеллектуально-эмоциональный способ познания действительности, каким является художественная литература, близок особенностям психики младшего школьника – особенностям его эмоциональной сферы и мышления» [Колодезникова: 2006, с. 139] , кроме того, попадая в школу, ребенок вынужден осваивать определенный объем литературных произведений. Колодезникова также выделяет способы оценки детского восприятия. Дело в том, что в младшем школьном возрасте ребенок еще не способен внятно рассказать о своих впечатлениях от прочитанного, поэтому необходимо обращать внимание на эмоциональную реакцию, проявляемую в жестах, мимике, произвольных репликах во время чтения или слушания книги [Колодезникова: 2006, с. 142].

Чтение в детском возрасте – важная составляющая механизма формирования личности. Язык художественных произведений формирует словарный запас, влияет на уровень эстетического восприятия ребенка, а смысловая составляющая текста, его сюжет помогают воспитать в маленьком читателе нравственность.

Глава II. Фоносемантика как отрасль лингвистики

Данная глава посвящена обзору истории фоносемантики и основным трудам отечественных языковедов в этой области.

§1 История фоносемантики

Вопрос о существовании связи между звуковой оболочкой слова и его смыслом интересовал людей еще в античности. Существовало два взгляда на эту проблему: часть философов считала, что все слова напрямую связаны с названными ими вещами и отражают их природу, противники этой точки зрения воспринимали слова не более чем договоренность людей. Так, многие ученые отмечают, что Гераклит считал слово «тенью» вещей, он был основоположником так называемой «природной» теории. Его последователи, отвечая на вопрос о происхождении первых слов, высказывали две точки зрения. Первая отражает звукоподражательную теорию, согласно которой сначала появились названия живых существ при помощи имитации издаваемых ими звуков. Сторонники другой точки зрения утверждали, что первые слова возникли от бессознательно производимых звуков, отражающих эмоциональное состояние «говорящего». Эта полемика отражена в «Кратиле», одном из диалогов Платона, который можно считать одним из первых трудов, связанных с проблемой фоносемантики. Участники диалога, Гермоген и Сократ, приходят к выводу, что вещи действительно имеют собственную природу, и каждое слово, называющее ту или иную вещь, неразрывно с этой природой связано: *«если не все сразу одинаково для всех и всегда и если не особо для каждого существует каждая вещь, то ясно, что сами вещи имеют некую собственную устойчивую сущность безотносительно к нам и независимо от нас и не по прихоти нашего воображения их влечет то туда, то сюда, но они возникают сами по себе, соответственно своей сущности»* [Электронный ресурс: <https://nsu.ru/classics/bibliotheca/plato01/krati.htm>].

Звукоподражательная теория получила свое развитие в трудах Г.В. Лейбница, жившего после эпохи Возрождения, когда философы, находясь под влиянием идей Аристотеля, отрицали связь между семантикой и звучанием, говоря о немотивированности фонетического слова. Сторонником мнения, что между значением слова и его звуковой оболочкой есть связь, был один из авторитетнейших мировых лингвистов В. Гумбольдт. Он писал: *«кажется очевидным, что существует связь между звуком и его значением»* [Гумбольдт: 1984, с. 92]. Гумбольдт выделили три способа обозначения понятий в зависимости от причин, по которым звуки и их значения связаны:

1. «Живописный» способ – непосредственное подражание, «подобно картине, изображающей образ предмета»;
2. «Символический» способ – подражание возникает в связи с общим внутренним свойством звука и предмета (явления);
3. «Аналогический» способ «строится на сходстве звуков в соответствии с родством обозначаемых понятий», т. е. «словам со сходными значениями присуще также сходство звуков, <...> но не принимается во внимание присущий самим эти звукам характер» [Гумбольдт: 1984, с. 92–94].

В 70–80-х гг. XIX в. славистом И.А. Бодуэном де Куртенэ была разработана теория, согласно которой звуковая материя обладает не только семантикой звуков, она создает определенный тон, который подчеркивает содержание имени. Реальная семантика слова, по мнению Бодуэна, не так важна, как впечатление, которое это слово производит благодаря своей звуковой оболочке: *«То, как имя воспринимается на слух и какие при этом вызывает ассоциации, важнее семантики имени, которая в большинстве случаев практически не учитывается»* [Бодуэн де Куртенэ: 1963, с. 300].

В 50-е годы XX в. американский психолог Ч. Осгуд обратил внимание на речь политиков. Ученого заинтересовал вопрос, каким образом агитационная речь и другие выступления политиков влияют на слушателей,

почему некоторые ораторы более успешны в этой сфере. Осгуд разработал метод семантического дифференциала, который предназначен для выявления субъективных семантических полей и относится к методам «шкалирования» [Глухов: 2005, с. 305]. Участвующим в эксперименте ученого людям необходимо было дать оценку словам, относящимся к самым разным понятийным классам. Информантам была предложена шкала, состоящая из 7 делений: 1) хороший; 2) скорее хороший, чем нейтральный («средний»); 3) скорее нейтральный, чем хороший; 4) нейтральный («средний»); 5) скорее нейтральный, чем плохой; 6) скорее плохой, чем средний; 7) плохой («низкий уровень»). В России подобная работа была проделана А.П. Журавлевым (подробнее см. гл. II, §2).

Начало XX в. – время господства в лингвистике структурализма. Ф. де Соссюр высказывает мысль о произвольности языкового знака, в первую очередь это объясняется тем, что при переводе на другой язык слово меняет свою звуковую оболочку, но при этом сохраняет семантику.

Однако зарождение в 20–30-х гг. психолингвистики вновь стимулировало интерес к фоносемантике. Конец XX и начало XXI в. также характеризуется интересом к связи фонетики и семантики, в настоящее время к этой проблеме установилось два похода: лексико-семантический и психолингвистический.

§2 Основные теории фоносемантики в отечественном языкознании

В российском языкознании вопрос о соотношении смысла и звука также был затронут очень давно. Живший еще в XII в. монах Ефимий предлагал деление звуков на «грустны» (все гласные), «грубы» ([б], [в], [г], [д]), «громны» ([к], [п], [р], [т]), «натужные» (сонорные [л], [м], [н]), немые (трудные для понимания), «шепетливые» ([с], [з], связанные Ефимием со сплетнями и доносом) [цит. по Рогожина: 2014, с. 214]. М.В. Ломоносов в «Кратком руководстве к красноречию» (1748) утверждал, что, например, слова, в которых есть гласные переднего ряда, служат для обозначения чего-

то приятного, а содержащие гласные заднего ряда – вызывают негативные эмоции [Электронный ресурс: http://az.lib.ru/l/lomonosow_m_w/text_1765_kratkoe_rukovodstvo_k_krasnorechiu.shtml].

В 1965 г. выходит книга советского и израильского лингвиста А.М. Газова-Гинзберга «Был ли язык изобразителен в истоках?». В этом труде автор, рассматривая корни слов прасемитского языка в аспекте фонетики и семантики, предлагает классификацию корней звукоизобразительных слов: «внутреннее» звукоизображение (воспроизведение звука при помощи артикуляторного аппарата), «внешнее звукоизображение» (звукоподражание (природным явлениям или неречевым звукам, издаваемым человеком)), озвучивание первоначально беззвучных «подражательных» жестов носа и рта», подражающих движению или форме предметов, «лепетные» («детские») слова [Газов-Гинзберг: 1965, с. 3].

Вторая половина XX в. – время возросшего интереса к фоносемантике и создания наиболее значимых работ в данной отрасли лингвистики. В.В. Левицкий в работе «Звуковой символизм: мифы и реальность» приводит ряд звукосимволических оппозиций, из которых следует:

1. Звуковой символизм носит не абсолютный, а относительный характер (определенные звуки имеют символическое значение лишь постольку, поскольку им противопоставлены какие-либо другие звуки).

2. Экспрессивные (звукосимволические) оппозиции в том или ином языке, по-видимому, не всегда совпадают с коммуникативными (т. е. принятыми в фонологии) оппозициями в том же языке. Здесь перед исследователем открывается широкое поле деятельности: необходимо установить “национальные” экспрессивные оппозиции, свойственные данному языку или данной группе языков, и межнациональные (универсальные) оппозиции, число которых, очевидно, будет меньше инвариантного набора, составленного из всех допустимых (встретившихся в том или ином языке) оппозиций [Левицкий: 2009, с. 69].

В 1974 г. А.П. Журавлев создает монографию «Фонетическое значение», написанную в сотрудничестве с профессионалами в различных областях (филологами, математиками, психологами, художниками, поэтами и кибернетиками). Исследование в большей степени посвящено не теоретическому освещению фактов, связанных с фоносемантикой, а изложению результатов эксперимента, проведенного исследователем. Позднее в книге «Звук и смысл» (1991) автор обобщает опыт, полученный и описанный в 70-е гг. Под фоносемантикой Журавлев понимает «теорию содержательности звуковой формы в языке» [Журавлев: 1991, с. 4]. Ученый вводит в свою работу понятие *звукобуква*, объясняя это необходимостью анализировать восприятие не только звука, который дает буква, но и графический вид самой буквы. Участникам эксперимента необходимо было проанализировать 346 звукобукв по 25 шкалам (например, *хороший – плохой, большой – маленький, нежный – грубый, яркий – тусклый, длинный – короткий* и т. п.), в результате чего было получено 100 тыс. ответов и 1150 оригинальных (неповторяющихся) оценок. Каждая шкала снабжалась признаками и оценкой от одного до пяти, например, к признаку *большой* на шкале необходимо было выбрать *очень большой, большой, никакой, маленький, очень маленький*. Ученому удалось выяснить, что ни один звук не обладает нейтральной характеристикой по всем шкалам, а это значит, что каждый звук несет в себе определенный признак, оставляющий впечатление в сознании человека, он содержателен и значим. При этом А.П. Журавлев подчеркивает, что «эта фонетическая значимость совсем не то, что привычное для нас лексическое значение слова <...> это лишь впечатление от звука» и «можно только экспериментально выявить «коллективные впечатления» от звука и описать эти впечатления с помощью оценочных признаков» [Журавлев: 1991, с. 18]. Применяв к данным эксперимента метод факторного анализа (сложная математическая процедура, в ходе которой осуществляется автоматическая группировка чисел), автор разделил признаки на три группы:

1) *Группа оценки* (хороший – плохой, красивый – уродливый, безопасный – опасный, простой – сложный, гладкий – шероховатый, круглый – угловатый);

2) *Группа силы* (могучий – хилый, нежный – грубый, женственный – мужественный, сильный – слабый, горячий – холодный, легкий – тяжелый, громкий – тихий, храбрый – трусливый);

3) *Группа подвижности* (подвижный – медлительный, активный – пассивный, быстрый – медленный, веселый – грустный, длинный – короткий).

В каждой из групп один из признаков является доминантным. Развивая эту мысль, автор вводит понятие *признакового пространства*: «Три измерения имеет трехмерное пространство. Следовательно, если в качестве измерений взять от трех групп три шкалы-представителя, то из этих шкал можно построить признаковое пространство восприятия звуков речи. А поскольку любой звук имеет на каждой из этих шкал свое место, то три координаты зададут место любого звука в этом пространстве» [Журавлев: 1991, с. 22]. Сконструировав признаковое пространство, Журавлев обнаружил, что звуки разделились на группы согласно их фонетическим характеристикам, т. е. на гласные, твердые/мягкие, глухие/звонкие согласные. Таким образом, ученый сделал вывод, что признаки приобретаются звуком в соответствии с его физическими свойствами, а не семантикой слова, а это значит, что фонетическая значимость звука универсальна для всех языков.

Фонетическая значимость наиболее ярко прослеживается в звукоизобразительных словах (*шелест, писк, хрип*) и словах звукоподражательных (*хрюшка, кукушка, кряква*). В конце монографии автор делает вывод, что «звуки речи – не просто «кубики», из которых строятся слова <...> это живые клетки единого организма» [Журавлев: 1991, с. 156].

Как самостоятельную область лингвистики фоносемантику выделил С.В. Воронин – выдающийся советский и российский лингвист,

основоположник петербургской фоносемантической школы. В книге «Основы фоносемантики» автор определяет объект, предмет, цель и задачи фоносемантики: объект фоносемантики – звукоизобразительная (звукоподражательная и звукосимволическая) система языка, предметом фоносемантики автор считает звукоизобразительную систему языка в пантопохронии. Термин *пантопохрония* обозначает у Воронина совокупность пространственного («топического») и временного («хронического»), включающего в себя как синхронический и диахронический, так и генетический аспект) подхода к рассмотрению языка и явления звукоизобразительности в частности. Целью фоносемантики является изучение звукоизобразительной системы языка, в детализированном виде (т. е. с учетом эмпирического и теоретического аспекта, общей теории этой системы языка, объясняющей и обладающей эвристическими возможностями).

С.В. Воронин определяет основные принципы фоносемантики: ***принцип произвольности языкового знака*** (принцип мотивированности и произвольности связи между звуком и значением в слове); ***принцип детерминизма*** – обусловленность знакового облика слова его значением и свойствами денотата; ***принцип отражения*** – понятие, заимствованное из философии и обозначающее «всеобщее свойство материи, заключающееся в воспроизведении, фиксировании того, что принадлежит отображаемому предмету <...> любое отражение несет в себе информацию об объекте отражения». Для фоносемантики содержанием отражения является семантика слова, форма отражения – материальная оболочка слова, т. е. языковой знак; ***принцип целостности*** – в рамках этого принципа говорится о превосходстве системы над элементами, ее первичности; ***принцип многоплановости и его следствия*** – предполагает «объемное» описание звукоизобразительной системы, обращенное внутрь, и описание целостной системы, в ее отношениях со «средой» [Воронин: 2006].

В 1969 г. С.В. Воронин предложил классификацию ономотопов (звукоподражательных слов) [Воронин: 1969]. Несмотря на то что классификация была основана на английском материале, она оказалась валидна и для других, даже неродственных, языков. Таким образом, в звукоизобразительной системе любого языка существует два класса ономотопов: акустические (т. е. изображающие неартикуляторные звуки, напр., *хлоп, щелк*) и артикуляторные (*лакать, лизать*).

Развитие фоносемантики продолжается в рамках современной лингвистики. В эру технологий фоносемантика выходит на новый уровень изучения: на основе разработанных учеными XX в. теоретических положений создаются компьютерные программы, предназначенные для автоматизированного фоносемантического анализа слов. Среди многочисленных компьютерных систем такого рода как наиболее известные можно выделить «ПсиОфис», «Диатон», «ВААЛ».

Программа «ПсиОфис», разработанная В. Сысуевым, ставит своей задачей отыскать в текстах смысл, скрывающийся во «вложенных» словах (т. е. скрывающихся внутри слов и на переходе между словами). В «ПсиОфис» поддерживаются русский и английский язык – 690 тыс. слов и 430 тыс. слов соответственно. На официальном сайте программы отмечено, что существенным преимуществом программы является «относительная независимость результатов от вмешательства логических представлений испытуемого» [Электронный ресурс: <http://psy-two.narod.ru/>].

Программа «Диатон» изначально была разработана И.Ю. Черепановой для анализа магических текстов (мантр, заговоров, молитв). В основе программы лежит созданная А.П. Журавлевым система их 25 шкал. С помощью данной программы становится возможным превратить анализируемый текст в суггестивный, т. е. включающий элементы внушения. «Диатон» заменяет «слабые» (не воздействующие) слова на синонимичные «сильные».

Программа «ВААЛ» имеет восемь полноценных версий и версию «ВААЛ-мини», находящуюся в свободном доступе. Первая версия системы была разработана В.И. Шалаком в 1992 г. В основе программы лежат 25 шкал, разработанных А.П. Журалевым. Данная система была выбрана для анализа исследуемых в работе единиц, т. к. она предназначена для прогнозирования эффекта несознаваемого воздействия на массовую аудиторию, что соответствует специфике исследуемого материала. Кроме того, «ВААЛ» – авторитетная система, которая успешно используется современными пиар-компаниями, политическими деятелями и журналистами.

Глава III. Окказиональные образования в текстах Л.С. Петрушевской

В данной главе изложены результаты анализа материала, отобранного из лингвистических сказок Л.С. Петрушевской «Пуськи бятые». Двадцать восемь слов¹ были проанализированы при помощи программы ВААЛ-мини (далее ВААЛ), а также предложены для осмысления учащимся 4-го класса (83 человека). Слова интерпретировались изолированно и в контексте. Восприятие исследуемых слов в контексте вызвало особый интерес. Таким образом, детям было предложено «перевести» пятнадцать предложений², составленных из этих лексем.

§1 Анализ материала при помощи программы ВААЛ

На первом этапе анализа собранный материал был пропущен через систему ВААЛ. При помощи программы были выделены основные характеристики для каждого отобранного слова, что позволило разделить анализируемые единицы на две большие группы:

1. слова, обладающие яркими фоносемантическими признаками;
2. слова, не обладающие яркими фоносемантическими признаками.

К первой группе относятся следующие лексемы: *заволить, помик, тырснуть, бурдысья, забурлыкать, сяпалки, лепещется, пши, растюкнула, блуки, бятые, вымзить, фурдючая, калуша, калушата, напушка, волить, бутявка, присяпать, некузявая, сопритюкнуться, ляпуна, разбызить.*

Для каждого случая программа выделяет различное количество признаков (от одного до тринадцати), что позволяет сделать вывод, что исследуемые слова обладают различной степенью яркости

¹ Калуша, калушата, напушка, увазить, волить, бутявка, присяпать, стрямкать, подудониться, некузявая, вздробенуться, сопритюкнуться, ляпуна, разбызить, клямсы, заволить, помик, тырснуть, бурдысья, забурлыкать, сяпалки, лепещется, пши, растюкнула, блуки, бятые, вымзить, фурдючая.

² Ляпуна разбызила клямсы и как заволит. Помик тырснул в бурдысья. Помик в бурдысьях как забурлыкает. Сяпала Калуша. И – тюк Бутявку за сяпалки. Ляпуна пши аж растюкнула. Блуки бятые вымзила. От Калуши аж дудом фурдяет. Полбутявки об напушку лепещется. Ляпуна разбызила клямсы и как заволит. Сяпала Калуша с Калушатами по напушке. И увазила Бутявку, и волит: - Калушата! Калушаточки! Бутявка! Калушата приспали и Бутявку стрямкали. И подудонились. Бутявка-то некузявая! Бутявка вздробенулась, сопритюкнулась

фоносемантических характеристик. Так, наибольшее количество ассоциаций, согласно системе ВААЛ, вызывают три слова: *фурдючая* – тринадцать признаков, *пиши* – двенадцать признаков, *бутяка* – двенадцать признаков. По одной фоносемантической черте представлено в выводах для слов: *заволить*, *вымзить*, *калушата*, *волить*, *некузявая*, *сопритюкнуться*.

Расположив слова в порядке убывания количества ярких фоносемантических признаков, получим следующий список:

1. **Фурдючая** – слово производит впечатление чего-то *плохого, отталкивающего, страшного, шероховатого, злого, темного, тихого, хилого, грустного, медлительного, пассивного, тусклого, печального*;
2. **Бутяка** – слово производит впечатление чего-то *хорошего, величественного, грубого, мужественного, сильного, громкого, храброго, могучего, большого, подвижного, быстрого, активного, яркого*;
3. **Бурдысья** – слово производит впечатление чего-то *грубого, мужественного, сильного, холодного, громкого, храброго, могучего, большого, яркого*;
4. **Лепещется** – слово производит впечатление чего-то *низменного, нежного, женственного, слабого, горячего, тихого, хилого, маленького*;
5. **Сяпалки** – слово производит впечатление чего-то *низменного, легкого, нежного, слабого, тихого, трусливого, хилого, маленького*;
6. **Ляпуна** – слово производит впечатление чего-то *хорошего красивого, безопасного, гладкого, округлого, доброго*;
7. **Помик** – слово производит впечатление чего-то *слабого, тихого, хилого, тусклого*;
8. **Забурлыкать** – слово производит впечатление чего-то *грубого, мужественного, сильного, холодного*;

9. **Присяпать** – слово производит впечатление чего-то *шероховатого, слабого, тихого, быстрого*;
10. **Тырснуь** – слово производит впечатление чего-то *страшного, мужественного, темного*;
11. **Растюкнула** – слово производит впечатление чего-то *хорошего, красивого, храброго*;
12. **Бятые** – слово производит впечатление чего-то *безопасного, веселого, яркого*;
13. **Калуша** – слово производит впечатление чего-то *страшного, темного, тусклого*;
14. **Напушка** – слово производит впечатление чего-то *мужественного, темного, тусклого*;
15. **Блуки** – слово производит впечатление чего-то *подвижного, быстрого*;
16. **Разбызить** – слово производит впечатление чего-то *шероховатого, яркого*;
17. **Заволить** – слово производит впечатление чего-то *веселого*;
18. **Вымзить** – слово производит впечатление чего-то *шероховатого*;
19. **Волить** – слово производит впечатление чего-то *величественного*;
20. **Калушата** – слово производит впечатление чего-то *тусклого*;
21. **Некузявая** – слово производит впечатление чего-то *яркого*;
22. **Сопритюкнуться** – слово производит впечатление чего-то *легкого*.

Большинство проанализированных слов характеризуется ВААЛ при помощи трех-четырех признаков.

Вторая выделенная группа включает в себя пять слов: *клямсы, увазить, стрямкать, подудониться, вздробенуться*.

Таким образом, 83% слов (23 из 28), составляющих анализируемые сказки Л.С. Петрушевской, характеризуются наличием ярких фоносемантических признаков. Особенности детской литературы в целом требуют подбора слов, воздействующих на юного читателя, но в данном

случае яркие фоносемантические черты слов выполняют особенно важную функцию. Это связано с отсутствием у данных лексем общеизвестной семантики, автор вынужден подбирать такие слова, которые будут вызывать в сознании читателей яркие единообразные ассоциации, соответствующие его задумке.

§2 Анализ детских интерпретаций материала

Следующим шагом в работе с материалом стал опрос учащихся 4-х классов. Участникам эксперимента было предложено поставить ударение в анализируемых словах и «перевести» их на русский язык, написав свои ассоциации. Так же, как и в анализе при помощи компьютерной системы ВААЛ, нам удалось разделить слова на более и менее фоносемантически яркие. В некоторых случаях ответы детей не отличались вариативностью и были единообразны, что дает возможность говорить о высокой степени зависимости значения слова от его звучания. Часть слов вызвала у информантов затруднение, и ответы оказались очень разнородными, а иногда и противоречащими друг другу. Это, в свою очередь, говорит об отсутствии у слова ярких фоносемантических признаков.

Так как дальнейшая работа предполагает сопоставление результатов анализа ответов детей и выводов системы ВААЛ, то представляется целесообразным заимствовать предложенные ВААЛ характеристики для формулировки выводов при анализе ответов детей.

Изучив ответы детей, можно сделать вывод, что 86% слов (24 из 28) обладают яркими фоносемантическими признаками. Рассмотрим эти особенности более подробно.

1. **Клямсы** – большинство опрошенных детей ассоциируют это слово с *кляксами, чернилами*. Количество детей, выбравших этот вариант «перевода», беспрецедентно (45 человек). Другие интерпретации детей можно объединить в тематическую группу «одежда и аксессуары»: *сумка, ляжки, клипсы, обувь, ботинки, одежда, ремни, серьги*. Таким образом, можно сделать вывод, что слово воспринимается как нечто низменное, статичное, простое.

2. **Заволить** – наиболее частотный «перевод» – *валить, а также однокоренные слова: повалить, завалить*. Основную часть слов можно объединить в группы:

- Глаголы, обозначающие создание какого-либо звука (25% оригинальных (неповторяющихся) ответов): *позвонить, звать, сказать, заговорить, закричать, завопить, рассказать*;
- Глаголы, обозначающие разрушение, уничтожение (54% оригинальных ответов): *валить, повалить, завалить, заколоть, угробить, сорвать, убить, побороться, бороться, засыпать, затопить, залить, провалить, выкинуть, провалиться*;
- Глаголы, обозначающие направленное движение (21% оригинальных ответов): *водить, возить, завозить, заехать, прийти, уйти*.

Как наиболее многочисленную можно выделить 2-ю группу глаголов. Слова в ней обладают ярко выраженной негативной окраской. Кроме того, такие слова присутствуют и среди ответов, не вошедших в выделенные группы: *плакать, проиграть, загрустить*. Таким образом, можно сделать вывод, что данное слово ассоциируется у детей с чем-то страшным, злым, сильным, угловатым, громким, печальным.

3. **Тырснуть** – среди ответов наиболее частотны глаголы, обозначающие враждебное отношение к объекту, на который направлено действие: *ударить, толкнуть, ткнуть, треснуть*. В целом большинство слов, предложенных детьми в качестве «перевода», обозначает резкие, быстрые действия: *свиснуть, заснуть, уснуть, пискнуть, облить, сунуть, испугаться, бросить, шмыгнуть, ускользнуть, крикнуть, подпрыгнуть, украсть, упасть*.

Слово производит впечатление чего-то страшного (небезопасного), мужественного, темного, подвижного, быстрого.

4. **Забурлыкать** – большинство детей соотнесло данное слово с глаголом *замурлыкать (мурлыкать)*. Кроме того, среди ответов присутствуют другие глаголы, обозначающие произведение звука: *закукарекать, заурчать, забурчать, позвать, говорить, заговорить, заплакать, зануть, заворчать*. Ряд глаголов, приведенных детьми,

связан с жидкостью: *бурлить, забурлить, заварить, забулькать, «забултыхаться», тонуть, помыть, закипеть*. Таким образом, можно сказать, что слово производит впечатление чего-то громкого, подвижного, активного, безопасного, нежного (в связи с наиболее частотным ответом).

5. **Сяпалки** – среди ответов детей встречаются слова, обозначающие части тела: *носы, руки, пальцы, пятки, ноги, лапки*. Наиболее распространенный ответ – *палки* – тоже можно интерпретировать как «часть», по тому же принципу к этой группе слов можно отнести и ответ *опилки*. Несколько слов объединяются в тематическую группу «орудие труда»: *тыпки, грабли, косы, топоры*. Ряд ответов отражает соотношенность данного слова с понятием «сон»: *засони, сопелки (сопят), спальни, спальники, спать, спала, кровать*. Также можно выделить возникновение у детей ассоциации с игрой и игрушками: *салки, догонялки, прятки, игрушечные лопатки, погремушки, санки, песенки, «щипалки»*. Согласно ответам детей, слово производит впечатление чего-то маленького, низменного, тихого, легкого, веселого, слабого.

6. **Лепещется** – много глаголов, представленных в ответах, имеют значение чего-то непостоянного, обозначают действия, выполняющиеся не в полной мере, «дрожачие»: *дребезжит, трепещется, колышется, дрыгается, мерещится, кажется, лепечет, слышится, видится, поблескивает, волнуется, шумит, волнуется, «кипишится», машет*. Глаголы, связанные с водой: *плещется (наиболее популярный ответ), брызгается, льется, плавает, бултыхается, умывается*. Глаголы, связанные с воздухом, полетом: *летает, пролетает, кружится*. Слово вызывает у детей ощущение чего-то хорошего, легкого, слабого, безопасного, веселого.

7. **Пиши** – большинство детей восприняло слово как существительное и связало его значение с насекомыми: *вши, мухи, тараканы, насекомые, жуки*. Также встречаются примеры, где дети заменили предложенное слово глаголами в повелительном наклонении, которые всегда добавляют в текст некоторую экспрессию: *пиши, уходи, ищи, спи, трепещи, мсти*. Слово, таким образом, ассоциируется с чем-то маленьким, страшным, тихим, слабым, темным, тусклым.
8. **Растюкнула** – наиболее частотный вариант «перевода» – *растегнула*. Среди ответов, данных детьми, встречается множество глаголов с семантикой разрушения: *стукнула, тюкнула, ударила, разбросала, разбила, разломала, разлучила, разорвала, растеклась, растопила, растянула, разлепила, раскрыла, распустилась*; а также глаголы с негативной семантикой: *расстроилась, потеряла*. Слово ассоциируется скорее с чем-то плохим, страшным, разрушительным.
9. **Блуки** – наиболее частотные ответы детей позволяют отнести данное слово к двум тематическим группам: «одежда» (*брюки, каблуки, туфли, ботинки, обувь, одежда, блузки*) и «еда» (*булки, булочки, хлеб, мука, борщ, клюквы*). Слово производит впечатление чего-то простого, низменного, пассивного.
10. **Бятые** – большинство детей связало данное слово с негативным признаком: *мятые, вялые, битые, побитые, избитые, разбитые, бедные, грязные, плохие*. Также среди ответов встречаются существительные *бьяка, грубость*. Слово ассоциируется с чем-то плохим, отталкивающим, страшным, темным, грубым.
11. **Вымзить** – наиболее распространенный вариант «перевода» – *вымазать (вымазаться, замарать, измазать, а также существительное, входящее с этими словами в одну тематическую группу, – грязь)*. Ряд слов, выбранных детьми, объединяет семантика присвоения: *вытащить, своровать, стыбзить*,

выпросить, просить, забрать, вывезти. В качестве отличительных фоносемантических признаков слова можно выделить его связь с чем-то плохим, небезопасным, шероховатым, темным.

12. **Фурдючая** – слово обладает яркими фоносемантическими характеристиками. Только трое из опрошенных детей ассоциируют данное слово с чем-то положительным: *милая, «вкуснющая», классная*. Остальные, «переводя» слово, наделяют его негативной характеристикой: *злая, колючая, сердитая, серючая, ворчливая, плохая, некрасивая, неуклюжая, невкусная, вредная, обиженная, вертящая, кусочная, странная, вонючая*. Среди ответов встречается существительное, называющее тоскливое, мрачное состояние человека: *хандра*. Таким образом, данное слово связано с чем-то плохим, отталкивающим, злым, темным.

13. **Калуша** – Наиболее частотный вариант «перевода» – *клуша*. Сложно сказать, какое количество детей имело в виду оценочную коннотацию этого слова (*разг. неодобр.: неуклюжая, нерасторопная женщина* [Ефремова: 2000]). Однако возможность употребления слова в его основном значении (*курица-наседка*) подкрепляется рядом других частотных ответов: *мама, мама щенят, курица, кукушка, птица, лягушка, кошка, лошадь*. Эти ответы говорят о том, что слово ассоциируется у детей с одушевленным предметом, особью женского пола, воспитывающей потомство. При обработке анкет удалось проследить следующую закономерность: дети, которые вписывали в качестве «перевода» для следующего слова (*калушата*) наименование детенышей (а также слова *дети, детки, малыши*), не уточняли слово *калуша* словом *мама*, но, вероятно, имели это в виду, выстраивая логический ряд. Однако в большом количестве случаев, когда ребенок не связывал идущие друг за другом слова (*калуша* и *калушата*) как родственные, для данного слова появлялось пояснение *мама: мама щенят (а не собака), мама-*

кошка, лошадь (взрослая, мама). Ассоциирование этого слова с мамой подкрепляет и забавный ответ ребенка, «переводящего» слово *калушата* как *дети галош*, составляющим у него пару к переводу *калуша* как *галоша*. Слово связано в сознании детей с чем-то добрым, безопасным, светлым.

14. **Калушата** – слово однозначно ассоциируется у детей с детенышами и детьми, этот вывод подкрепляется рядом ответов: *цыплята, щенята, кукушата, лягушата, птенцы, котята, малыши, дети, детки, зайчата, дети галош*. Слово производит впечатление чего-то маленького, доброго, светлого.

15. **Нанушка** – наиболее частотный ответ *онушка*, также среди ассоциаций детей присутствуют схожие по значению слова *лес* и *пригород*. Большое количество ответов, отражающих совпадения в восприятии слова, говорит о тесной связи семантики и фонетики слова. Опираясь на характеристику, предложенную ВААЛ, можно сказать, что слово, по мнению детей, ассоциируется с чем-то красивым, простым, светлым.

16. **Увазить** – большинство детей связало данное слово со словом *увозить*, однокоренными глаголами: *возить, привезти, отвезти, увезти, везти*, а также схожими по значению *уводить, ехать, уводить, приходить, идти*. Слово производит впечатление чего-то быстрого, активного.

17. **Волить** – ассоциации к этому слову практически повторяют список интерпретаций слова *заволить*. Наиболее распространенными ответами так же являются слова *валить, повалить, завалить, свалить*. Кроме того, встречаются такие «переводы», как *волноваться, колоть, бокс, драться, болит*, которые также свидетельствуют о том, что слово ассоциируется с чем-то разрушительным, небезопасным, тяжелым, величественным.

18. **Бутывка** – ответы, данные детьми, свидетельствуют о том, что данное слово ассоциируется с чем-то маленьким: *булавка, козявка, букашка, пиявка, слюнявчик, буковка, утенок, собачка, курочка, болтик, обувка.*
19. **Стрямкать** – ответы свидетельствуют о том, что слово ассоциируется у детей с едой, с процессом приготовления и употребления пищи, с кухней: *стряпать, печь, чавкать, есть, съесть, пообедать, слопать, варить, стакан.* Ряд слов несет в себе семантику небрежности действия: *стряпать, чавкать, слопать, брэнчать, стряхнуть.* Слово производит впечатление чего-то низменного, простого, приятного, активного.
20. **Некузявая** – подавляющее большинство ответов свидетельствует о том, что слово несет в себе негативную оценку, производит впечатление чего-то плохого, тусклого, неприятного: *козявка, кривая, несильная, некрасивая, страшная, неаккуратная, неуклюжая, некудрявая, непутевая, некультурная, неувязка, ненужная, невеселая, невезучая, неумелая, неуклюжая, зло, медленная, слабая, никудышная, сопливая, неповоротливая, ненормальная.*
21. **Вздребенуться** – согласно ответам детей, слово производит впечатление чего-то страшного, плохого, темного, быстрого: *встрепенуться, встряхнуться, вздрогнуть, испугаться, взъерошиться, быстро встать, двинуться, упасть, заболеть, вздуться, взорваться, закричать, плакать, нестись.*
22. **Сопритюкнуться** – наиболее популярные ответы, слова *соприкоснуться, прикоснуться, дотронуться, потрогать, касаться,* обозначают действия, осуществляющиеся легко, без применения силы, что свидетельствует о том, что слово производит впечатление чего-то легкого, слабого. Кроме того, этот вывод подтверждает преобладание среди синонимичных слов тех, которые

обозначают более «легкое» действие (несущее менее глобальный результат): *стукнуться*, а не *удариться*, *столкнуться*, а не *врезаться*, *испачкаться*, а не *замараться*.

23. **Ляпуна** – слово ассоциируется у детей с чем-то хорошим, безопасным, круглым, мягким, добрым: *лапа*, *лапочка*, *милашка*, *ласка*, *липучка*, *лепота*, *песня*, *маленькая*, *пух*, *карамелька*, *царевна*, *красавица*, *певица*.

24. **Разбызить** – слова, возникшие в качестве ответов детей, несут в себе семантику разрушения: *разбить*, *разобрать* *порвать*, *разбрызгать*, *размазать*, *разрушить*, *сломать*, *разгрузить*, *раздать*. Это позволяет сделать вывод, что данное слово производит впечатление чего-то сильного, мужественного, небезопасного. Помимо этого в ответах встречаются примеры, характеризующие слово как нечто быстрое: *брызнуть*, *укусить*, *быстрый*, *разбесить*.

Не обладает яркими фоносемантическими чертами 14% слов (4 из 28).

Это слова *помик*, *бурдыся*, *присяпать*, *подудониться*.

1. **Помик** – эксперимент показал, что слово не обладает яркими фоносемантическими признаками, на это указывает разнородность ответов (что прослеживается и на уровне морфологии): *помидор*, *гномик*, *помойка*, *намекнуть*, *котик*, *подвиг*, *племянник*, *помыть*, *лошадь*, *аппетит*, *испариться*, *помер*, *поминки*, *лом*, *помада*.
2. **Бурдыся** – об отсутствии ярких фоносемантических признаков слова свидетельствуют очень разнородные ответы. Интересно, что среди них в большом количестве встречаются и глаголы (*бодаться*, *гордиться*, *бурлить*, *бубнить*, *копать*, *упасть*, *нырять*, *думать*, *бодриться*, *мурлыкать*, *бултыхаться*, *думать*, *шевелиться*, *дергаться*, *бездельничать*, *говорить*, *прыгать*) и существительные (*семья*, *барбос*, *гостья*, *гномы*, *колосья*, *брусья*, *прутья*, *дома*, *вода*, *кот*, *название*, *бабуся*, *бурда*, *школа*, *порода*, *девочка*, *злюка*, *королева*, *заросли*, *игра*, *бутылка*, *овсянка*, *каша*, *среда*, *буря*, *город*,

шишка, бусинка, барсук, штаны, лошадь). Слова, данные в качестве «перевода», нейтральны. Большинство существительных – неодушевленные, исключение составляют 8 слов (из 31): *гномы, кот, бабуся, девочка, злюка, королева, барсук, лошадь*. Среди ответов встречается несколько прилагательных, характеризующих слово негативно: *плохая, борзый, глупая, болтливая*.

3. **Присяпать** – ассоциации, возникшие у детей к данному слову, очень разнообразны и противоречивы. Часть ответов отражает связь слова с чем-то тихим, спокойным, слабым (*спать, засыпать, дремать, сопеть, приглубить*). В равном количестве встречаются ответы, соотносящие слово с чем-то быстрым, резким, активным (*бить, плясать, прибежать, закопать, опоздать, цапать*). Такой диссонанс говорит об отсутствии у слова ярких фоносемантических признаков.
4. **Подудониться** – среди ответов детей встречаются слова и с положительной семантикой (*полюбить, потрудиться, покататься, повеселиться, посмеяться, побаловаться, поиграть, подружиться, помириться, выспаться*), и с отрицательной (*подрасться, обидеться, дуться, опечалиться, повыкаблучиваться, страшилка, потужить, простудиться*). Так как разница между количеством слов, попадающих в одну и в другую группу, небольшая, то говорить о наличии у слова ярких фоносемантических характеристик не представляется возможным.

Эксперимент также показал, что существенную роль при формировании смысла слова играет ударение. Ярким примером является ассоциация, возникшая к слову *сяпалки*. Большинство опрошенных детей поставили ударение на первый слог, однако встречается пример, когда в качестве ударного был выбран гласный второго слога. Получившееся слово – *сяпáлки* – ребенок «перевел» как *воровки*. Такая интерпретация резко выделяется из других детских ответов. Во-первых, это единственный для

данного слова пример замены одушевленным существительным, а во-вторых, слово в сознании ребенка приобрело отрицательное значение. Вероятнее всего, такое восприятие вызвано ассоциациями с созвучным словом *хабалки*.

При анализе работ, в которых учащимся предлагалось «перевести» фразы, удалось выявить некоторые интересные закономерности. Частотным фактором оказалось пренебрежение смыслом предложения. То есть ребенок отдает предпочтение «переводу» отдельных слов и собирает их в предложение по модели предложенного ему для интерпретации. Например, «*от Калуши аж дудом фурдяет*» ребенок «перевел» как «*от клуши аж дудочкой дует*», аналогично с «*Помик в бурдысьях как забурлыкает*» – «*комик в Маруси так пошутил*», «*калушата присяпали и Бутвку стрямкали. И подудонились*» – «*другие присыпали и утка стремилась. И подул*».

В текстах Л.С. Петрушевской сохраняются законы морфологии русского языка, автор не заменяет предлоги на выдуманные. Это помогает читателю осмысливать текст, в противном случае он превратился бы для нас в беспорядочный набор слов. В работах детей наблюдается нарушение сочетаемости предлогов со словами-переводами. Можно предположить, что это связано с тем, что ассоциации с интерпретируемым словом настолько сильны, что ребенок не готов подобрать другой «перевод», несмотря на то что этого требует предлог. Например, фразу «*спала... по напушке*» ребенок понимает как «*спала... по опушке*», а не, предположим, «*шла... по опушке*». Так же в примерах «*Помик в бурдысьях как запрыгнет*» – «*котик в брусья как запрыгнет*». С этим же связана замена исходного предлога: «*полбутявки об напушку лепещется*» – «*букашки на опушке летают*». Таким образом, в ряде случаев контекст никак не влияет на присвоение словам того или иного смысла, этим процессом управляет именно звуковая оболочка слова.

Однако некоторые слова, встроенные в контекст, все же изменили свое значение по сравнению с восприятием его изолированно. Так, отдельно взятое слово *волит*, которое, согласно эксперименту, воспринималось как нечто страшное, злое и сильное, приобрело нейтральное значение

«говорить», слово *увазить* – «увидеть», а не «увозить», а *сяпать* – «идти», а не «спать». Стоит обратить внимание, что ассоциации, возникшие у детей к некоторым словам, с большой вероятностью можно объяснить элементарным созвучием с предложенным для «перевода» словом. Контекстный анализ позволил выделить слова, которые меняют свое значение в зависимости от окружения, и созвучие с исходным словом уже не является для воспринимающего весомым аргументом для выбора «перевода» (*увазить* созвучно с *увозить*, но в контексте принимает значение *увидеть*).

В целом следует отметить, что многие дети испытывали сложности при выполнении этого задания и работа с отдельными словами оказалась более легкой.

§3 Сопоставление выводов ВААЛ и результатов эксперимента

Сопоставление выводов, представленных в системе ВААЛ, и результатов анализа детских работ позволило выделить среди анализируемых слов три группы:

1. слова с единообразной характеристикой;
2. слова с частично совпадающими характеристиками;
3. слова с разнящимися характеристиками.

Девять слов относятся к первой группе и обладает полностью совпадающими выводами: *тырснуть, сяпалки, лепещется, шиш, фурдючая, волить, подудониться, сопритюкнуться, ляпуна*. Эти слова составляют около 32% анализируемого материала.

Слова с частично совпадающей характеристикой – это слова, вывод ВААЛ о которых не противоречит выводу эксперимента, однако не отражает наиболее ярких фоносемантических признаков слова. Среди анализируемых лексем встретилось два таких примера, это слова *разбызить* и *вымзить*, что составляет около 7% от общего числа отобранных для анализа слов.

К третьей группе относятся единицы, выводы о которых противоречат друг другу: один из анализов выявил яркие фоносемантические признаки

слова, в то время как другой свидетельствует об их отсутствии, или признаки, выделенные как отличительные, диаметрально противоположны. Около 61% слов (17 из 28) соответствует этой характеристике: *клямсы, помик, бурдысья, забурлыкать, растюкнула, блуки, бятые, калуша, калушата, напушка, увазить, бутявка, присяпать, стрямкать, некузявая, вздробенуться, заволить.*

Возможно, преобладание разнящихся выводов о восприятии слов связано с особенностями детского сознания, и эксперимент, в котором примут участие взрослые, покажет совсем другие результаты.

Глава IV. Окказиональные образования в текстах Г.Б. Остера

Данная глава посвящена анализу окказиональных слов в текстах Г.Б. Остера, взятых из книги «Задачник по математике». Принципиальное отличие рассматриваемых текстов Г.Б. Остера от уже описанных в данной работе произведений Л.С. Петрушевской заключается в том, что несуществующие слова в текстах Григория Бенционовича встроены в предложения, составленные из понятных всем русским слов. Шаги, предпринимаемые в процессе анализа, аналогичны описанным в главе I: двадцать семь слов³ подверглись анализу при помощи системы ВААЛ и были предложены для интерпретации восьмидесяти трем учащимся 4-х классов. Также был произведен контекстный анализ – детям необходимо было «перевести» пять задач⁴, в которых встречаются анализируемые слова.

§1 Анализ материала при помощи программы ВААЛ

Система ВААЛ, с помощью которой был произведен анализ рассматриваемых единиц, не обнаружила слов с отсутствующими фоносемантическими особенностями. Таким образом, программа характеризует наличием определенной степени влияния фонетики на семантику 100% слов. Рассмотрим подробно выводы ВААЛ, расположив единицы по убыванию количества характеристик, то есть по уменьшению степени яркости фоносемантических признаков (от 16 до 1).

³ Мряка, бяка, расдружили, пусик, фарик, хрунечки, отплякиваться, сурые, пляки, хамсик, шмырять, глын, гнусики, клюша, наклюсюкать, парфусики, плюша, наплюфукать, фуфыра, ляк, полючить, подклякиваться, жужа, кляк, нафунять, нылая, отфунять

⁴ Мряка и Бряка расдружили пусик. Мряка взяла для себя два фарика, а Бряка один. По сколько хрунечков окажется у Мряки и Бряки? / Отплякиваясь от сурых пляк, каждый хамсик шмырять на глын по 5 гнусиков. Сколько гнусиков шмырнут на глын 12 хамсиков, отплякивающих от сурых пляк? / Клюша наклюсюкала 256 парфусиков, а Плюша наплюфукал в 3 раза больше парфусиков, да еще и отнял у Клюши половину его парфусиков. Сколько парфусиков у Плюши? / Отправляясь гулять, Мряка каждый раз надевает 3 фуфыры, а Бряка только 2. Домой они обе всегда возвращаются совершенно голые. Сколько фуфыр растеряли Мряка и Бряка за лето, если известно, что Мряка гуляла летом 150 раз, а Бряка 180 раз? / Ляк полючит, и к нему подклякиваются жужи одна за другой. Кляк тоже полючит, но жужи не обращают на него никакого внимания. Ляк уже нафунял 284 жужи, а Кляк только 1, да и та какая-то нылая. Сколько жуж станет у Кляка, если Ляк по доброте душевной отфуняет ему 73 своих жужи?

1. **Фуфыра** – слово производит впечатление чего-то *плохого, отталкивающего, страшного, шероховатого, угловатого, злого, темного, тяжелого, грубого, тихого, хилого, грустного, медлительного, пассивного, тусклого, печального;*
2. **Жужа** – слово производит впечатление чего-то *отталкивающего, страшного, сложного, шероховатого, злого, темного, низменного, тяжелого, грубого, горячего, храброго, могучего, большого;*
3. **Бряка** – слово производит впечатление чего-то *хорошего, величественного, грубого, мужественного, сильного, громкого, храброго, могучего, большого, подвижного, быстрого, активного, радостного;*
4. **Хамсик** – слово производит впечатление чего-то *плохого, печального, отталкивающего, страшного, шероховатого, угловатого, темного, низменного, тихого, медлительного, пассивного, тусклого, печального;*
5. **Фарик** – слово производит впечатление чего-то *плохого, отталкивающего, страшного, шероховатого, угловатого, злого, темного, тяжелого, хилого, пассивного, тусклого, печального;*
6. **Хрунечки** – слово производит впечатление чего-то *плохого, страшного, шероховатого, угловатого, темного, низменного, слабого, тихого, маленького, тусклого, печального;*
7. **Парфусики** – слово производит впечатление чего-то *плохого, страшного, шероховатого, угловатого, темного, низменного, слабого, тихого, хилого, тусклого, печального;*
8. **Ляк** – слово производит впечатление чего-то *красивого, безопасного, гладкого, округлого, доброго, светлого, нежного, женственного, веселого, яркого, радостного;*
9. **Нылая** – слово производит впечатление чего-то *гладкого, величественного, мужественного, сильного, холодного, громкого, храброго, могучего, большого, медлительного;*

10. **Пусик** – слово производит впечатление чего-то *страшного, темного, низменного, слабого, тихого, трусливого, хилого, грустного, печального*;
11. **Наклюсюкать** – слово производит впечатление чего-то *хорошего, красивого, безопасного, округлого, доброго, легкого, нежного, женственного, слабого*;
12. **Глын** – слово производит впечатление чего-то *угловатого, злого, грубого, мужественного, сильного, холодного, могучего, большого*;
13. **Нафунять** – слово производит впечатление чего-то *страшного, темного, тихого, грустного, медлительного, пассивного, тусклого, печального*;
14. **Отфунять** – слово производит впечатление чего-то *страшного, темного, тихого, грустного, медлительного, пассивного, тусклого, печального*;
15. **Шероховатого** – слово производит впечатление чего-то *шероховатого, низменного, слабого, тихого, хилого, маленького, быстрого*;
16. **Сурые** – слово производит впечатление чего-то *мужественного, холодного, медлительного, медленного, тусклого*;
17. **Шмырять** – слово производит впечатление чего-то *страшного, шероховатого, тусклого, темного, тихого*;
18. **Клюша** – слово производит впечатление чего-то *хорошего, красивого, женственного, слабого, тихого*;
19. **Полючить** – слово производит впечатление *красивого, женственного, слабого, тихого, хилого*;
20. **Рассдрусили** – слово производит впечатление чего-то *мужественного, сильного, храброго, холодного*;
21. **Гнусики** – слово производит впечатление чего-то *угловатого, тихого, быстрого*;

22. **Наплюфукать** – слово производит впечатление чего-то *тихого, пассивного, тусклого*;
23. **Подклякиваться** – слово производит впечатление чего-то *слабого, тихого, быстрого*;
24. **Мряка** – слово производит впечатление чего-то *хорошего, могучего*;
25. **Плюша** – слово производит впечатление чего-то *слабого, тихого*;
26. **Отплякиваться** – слово производит впечатление чего-то *тихого*;
27. **Кляк** – слово производит впечатление чего-то *быстрого*.

Согласно характеристике ВААЛ, можно сделать вывод, что окказиональные слова в текстах Г.Б. Остера характеризуются высокой степенью яркости фоносемантических признаков: 100% слов обладает определенными фоносемантическими чертами, при этом порядка 40 % слов имеет по 8–10 признаков.

§2 Анализ детских интерпретаций материала

Анализ работ, в которых детям предлагалось интерпретировать рассматриваемые слова и поставить в них ударения, показал, что яркими фоносемантическими чертами обладает около 81% слов (22 из 27). Рассмотрим их подробнее.

1. **Бряка** – наиболее популярными ассоциациями к данной единице являются слова, негативно характеризующие человека: *надоеда, балабол, ябеда, непоседа, неуклюжий, нехороший, обманщик, тот, кто балуется/бесится*. Таким образом, можно сделать вывод, что слово производит впечатление чего-то плохого (*надоеда, обманщик, балабол, ябеда*), маленького (*непоседа, ябеда* – обычно о ребенке), подвижного, быстрого, активного, радостного (*тот кто балуется/бесится*).
2. **Пусик** – слово ассоциируется с чем-то мягким, маленьким, округлым, милым, простым, безопасным. Об этом свидетельствуют ответы детей: *пузико, стул с мягким сидением, животное, кукла, ребенок, пуфик*,

милашка, милый, любимый, щенок, песик, пусяк, носик, пончик, столик, пусик.

3. **Фарик** – наиболее частотные ответы детей (*фонарик, фара, шарик*) говорят о том, что слово вызывает ассоциации с чем-то округлым, светлым, безопасным, ярким.
4. **Хрунечки** – слово производит впечатление чего-то маленького – об этом свидетельствуют ответы: *мешочки, хрюшки, поросята, печеньки, прянички, кусочки, колечки, плюшечки, кузнечики, хомячки, котята, ручки*. А также шероховатого, угловатого: *сухарики, съедобные хлопья (хлопья-еда, хлопья, которые едят), хруст*.
5. **Сурые** – ответы детей (*злые, сырые, серые, деревянные, сердитые, суровые, хмурые, сухие*) говорят об однозначном соотношении данного слова с чем-то плохим, тусклым, медлительным.
6. **Пляки** – наиболее частотные ответы детей составляют тематическую группу «плакать»: *слезы, плакса, плакать, обиды*. Таким образом, слово ассоциируется у детей с чем-то грустным, тихим, хилым, слабым.
7. **Хамсик** – в самом начале обработки детских ответов популярность набирали созвучные слова-интерпретации *хам, хамство, хамить*, что характеризовало слово как нечто плохое, отталкивающее, низменное. Однако с большим превосходством наиболее частотными ответами оказались варианты *хомячок* и *песик*. Таким образом, слово производит впечатление чего-то маленького, милого, активного.
8. **Шмырять** – согласно ответам детей, слово производит впечатление чего-то страшного, тихого, агрессивного: *шмыгать, искать, бездельничать, бродить, швырять, пинать, плакать, шнырять*.
9. **Глын** – ответы детей (*глина, глыба, гром, цемент, большой камень, камень, дубина, шторм, огонь*) говорят о том, что данное слово воспринимается как нечто большое, могучее, тяжелое, угловатое, грубое.

10. **Гнусики** – слово ассоциируется с чем-то плохим, о чем свидетельствуют ответы *вредные, гнусные, грустные, кнут*, а также с чем-то маленьким: *муравьи, гусеницы, гусята, гномики, огурчики, пусики, трусики*.
11. **Наклюсюкать** – ответы детей представляют собой глаголы, обозначающие небрежные или разрушающие действия: *испортить, наляпать, накалякать, замарать, разбрызгать, натворить, порвать*, а также действия, воспринимающиеся негативно: *наябедничать, наплакать, донести, насплентничать*. Таким образом, можно сделать вывод, что слово производит впечатление чего-то отталкивающего, небезопасного, низменного, грубого.
12. **Парфусики** – ответы детей свидетельствуют о том, что слово ассоциируется с изделиями из ткани, бумаги, с чем-то летящим и воспринимается как нечто легкое, гладкое: *паруса, парусники, парашюты, фартуки, фантики, духи, пар*.
13. **Плюша** – слово ассоциируется с чем-то мягким, приятным, легким: *плюшка, плюшевый, медведь, животное, еда, булочка, печенье, пончик, плюш, игрушка*.
14. **Наплюфукать** – слово производит впечатление чего-то отталкивающего, грубого, угловатого, темного: *наплевать, накрошить, наябедничать, замарать, напакостить, напугать, накаркать*.
15. **Фуфыра** – ряд слов, приведенных детьми в качестве «перевода», говорит о том, что анализируемое слово производит впечатление чего-то плохого, отталкивающего, грустного, злого, темного, страшного: *задира, воображала, проныра, унылая, ведьма, злюка, мымра, метла ведьмы, пугаться*.
16. **Подклякиваться** – некоторые интерпретации данного слова оказались противоречащими друг другу: *подкрадываться* (тихо, медленно) – *подбегать, кататься, прыгать, подсакивать* (быстро, резко), *подсказывать, переговариваться* (тихо, спокойно) – *кричать*,

подпевать (громко, активно). Однако слова *подкрадываться, подлизываться, подмазываться, отмазываться, поддакивать, подставлять* обнаруживают связь с чем-то бесчестным, подлым и позволяют сделать вывод, что данная единица ассоциируется с чем-то отталкивающим, тихим, низменным.

17. **Жужа** – о том, что слово ассоциируется с чем-то маленьким, свидетельствуют ответы: *пчела, муха, жук, насекомое, бабочка, игрушка*. Также можно сказать, что данная единица производит впечатление чего-то отталкивающего, низменного. Это подтверждают частотные ответы *жизжа* и *лужа*.

18. **Кляк** – слово производит впечатление чего-то простого, небрежного, низменного: *клякса, каляка-маляка, ошибка*, а также чего-то быстрого: *клик, нажать, мазок, удар*.

19. **Нафунять** – слово воспринимается как нечто отталкивающее, плохое, низменное: *навонять, загрязнить, напакостить, ударить, наговорить, насолить*.

20. **Нылая** – ответы *унылая, наглая, грустная, печальная, плакса, вялая, гнилая, ленивая, усталая* характеризуют слово как нечто плохое, грустное, печальное, пассивное, вялое, тусклое.

21. **Отфунять** – глаголы, приведенные детьми в качестве ответов, объединяет направленность на некий объект. Обозначаемые этими словами действия характеризуются враждебностью по отношению к объекту: *отругать, погонять, отгонять, побить, отчитать, унизить*. Другие ответы (*отнять, отодрать, удариться, упустить*) также характеризуют слово как обозначающее нечто страшное, отталкивающее, грубое, небезопасное.

Не обладают яркими фоносемантическими признаками пять слов (19%): *мряка, отплякиваться, клюша, ляк, полючить*.

1. **Мряка** – слово не обладает яркими фоносемантическими признаками, так как ассоциации, возникшие в качестве «перевода»,

очень разнородны: *мрак, моряк, море, собака, зонтик, бяка, Маша, лягушка, Марина, ненужная вещь, слоненок, плохой, утка, неряха, коряга*. Две наиболее популярные интерпретации – *моряк* и *Маша* – нейтральны, то есть их нельзя охарактеризовать как нечто «маленькое» или «большое», «хорошее» или «плохое», «грустное» или «веселое», в то время как по другим признакам, которые можно было бы выделить, эти ответы противоречат друг другу («мужественное»/«женственное», «грубое»/ «нежное», «сильное»/ «слабое»).

2. **Отплякиваться** – ввиду разнородности полученных ответов представляется, что единица не обладает яркими фоносемантическими признаками. Ассоциации детей противоречат друг другу даже в оценке «хорошо – плохо»: *плакать, отталкивать, захлебываться, тонуть, дразниться – веселиться, танцевать, плескаться, любоваться, успокаивать*.
3. **Клюша** – наиболее частотным «переводом» данного слова оказался вариант *клюшка*. Остальные ответы очень разнородны (*хрюшка, клуша, колоша, клюква, Ксюша, клоун, игра, плюша*). Представляется логичным предположить, что слово не обладает яркими фоносемантическими признаками, а его частотная интерпретация *клюшка*, объясняется созвучием.
4. **Ляк** – аналогичная ситуация наблюдается и в связи с данным словом. Ответы *крюк, собака, лук, люк, клякса, лапа, Лиза, прыг, спать, крыша, лев, лампа* не вмещают в себя никаких общих признаков, а наиболее частотный «перевод» *лак* можно объяснить созвучием с анализируемой единицей.
5. **Получить** – отсутствие у слова ярких фоносемантических признаков объясняется теми же причинами, кроме того, некоторые ответы противоречат друг другу: *получить синяк, помучить, полоть, учить, подключить, поручить, включить – выключить*,

болеть – подлечить. Наиболее частотный ответ – созвучное слово *получить*.

Анализ работ показал, что ударение повлияло на формирование смысла некоторых слов. Например, единица *расдрусили* была воспринята как нечто связанное с ссорой, спором, трусостью теми участниками эксперимента, которые выбрали в качестве ударного звука гласную *у*, стоящую во втором слоге. Дети, прочитавшие слово как *раздрусíли*, интерпретировали его как что-то разрушительное, агрессивное (*разорвали, разломали*).

Контекстный анализ обнаружил очень интересные особенности детского восприятия исследуемых тестов. Оказалось, что 95% детей (42 человека из 45 справившихся с заданием) заменяют действующих лиц задач именами собственными, причем иногда даже не созвучными со словами, обозначающими героев в оригинальном тексте (остальные участники эксперимента затруднились дать «перевод», либо не написав ничего, либо не заменяя окказиональные слова). Слово *Мряка*, например, становится в детских интерпретациях именами *Марина, Маша, Катя, Света* и даже *Сабрина*, а *Бряка* – *Маша, Борис, Саша, Варя, Лиза, Толя, Булат, Даша, Бэнди*. В контексте «*Клюша наклюсюкал 256 парфусиков, а Плюша наплюфукал в 3 раза больше парфусиков...*» большинство детей не отразило разницы между словами *наклюсюкал* и *наплюфукал*. Лишь в двух работах эти единицы «переводятся» по-разному: «*Саша нарисовал 256 лилипутов, а Толя срисовал в 3 раза больше лилипутов...*», «*Клюша выпросил 256 фартучков, а Плюша украл в 3 раза больше...*».

Попадая в контекст, некоторые слова меняют свое значение. Например, слово *фуфыра*, данное в контексте «*Отправляясь гулять, Мряка каждый раз надевает 3 фуфыры, а Бряка только 2*», интерпретируется детьми как *украшение, резинка, кофта, платье, свитер, шапка*, т. е. как нечто обыденное, простое, нейтральное, а не как страшное и отталкивающее, как было в эксперименте с изолированными словами. Примечательно, что большинство выполненных работ состоит из логично построенных, с точки

зрения смысла, текстов. Однако наблюдается пропуск «перевода» слов, не влияющих на ход решения задачи. Например, контекст *«Мряка и Бряка расдрусили пусик. Мряка взяла для себя 2 фарика, а Бряка 1. По сколько хрунечков окажется у Мряки и Бряки?»* ребенок интерпретировал как *«Маша и Толя купили печенье. Маша взяла для себя 2 печеньки, а Толя 1. По сколько печенек окажется у Маши и Толи?»* – слова *пусик, фарик* и *хрунечки* обозначают одно слово – *печенье*.

Анализ предложений позволяет предположить, что на восприятие текста с окказиональными единицами влияет ожидание наличия эстетической составляющей текста: очевидно, дети поставили на первый план содержательный элемент задач, обращая внимание на единицы, необходимые для получения ответа на конечный вопрос. Этим же можно объяснить большое количество случаев, когда окказиональные слова вообще остались без «перевода», ведь для ответа на вопрос задачи не возникает необходимости разбираться, кто и какое действие совершил. На ход размышлений влияют общеупотребимые русские слова *на...меньше/больше, в ... раза меньше/больше*.

§3 Сопоставление выводов ВААЛ и результатов эксперимента

Проанализированные двумя способами слова можно разделить на три группы:

1. слова с единообразной характеристикой;
2. слова с частично совпадающими характеристиками;
3. слова с разнящимися характеристиками.

Исследуемые единицы распределились по группам практически равномерно. Так, к первой группе относится восемь слов из двадцати семи, что составляет около 30%. Единообразной характеристикой обладают слова *сурые, пляки, шмырять, глын, наплюфукать, фуфыра, кляк, отфунять*.

Слова *бряка, расдрусил, хрунечки, хамсик, гнусик, плюша, подклякиваться, жужа* обладают частично совпадающими характеристиками и также составляют 30% материала.

К третьей группе относится 40% исследуемых единиц – это одиннадцать слов: *мряка, пусик, фарик, отплякиваться, клюша, наклюсюкать, парфусики, ляк, палючить, нафунять, нылая*.

Разницу между выводами системы ВААЛ и выводами, сделанными после обработки детских интерпретаций, также можно объяснить особенностями детского восприятия, однако характеристики программы, сделанные для некоторых слов, явно ошибочны. Например, слово *пусик*, согласно ВААЛ, производит впечатление чего-то страшного, темного, низменного, грустного. Этот вывод оспаривается детскими ответами, и можно с уверенностью сказать, что он не будет подтвержден и ответами взрослых. Таким образом, система имеет некоторые погрешности анализа и не может дать истинного представления о восприятии слов человеческим сознанием.

Заключение

В ходе работы был произведен анализ двадцати восьми окказиональных лексем и пятнадцати контекстов, составляющих лингвистические сказки Л. Петрушевской, и двадцати семи окказиональных лексем и пяти включающих в себя окказионализмы задач Г. Остера. Единицы анализировались при помощи программы ВААЛ-мини (лексемы), кроме того, они были предложены для осмысления учащимся 4-х классов (лексемы и контексты).

Конечной задачей исследования было сравнение обобщенных данных об окказионализмах в текстах Л. Петрушевской и Г. Остера. Этот интерес обусловлен существенным отличием текстов двух авторов: лингвистические сказки «Пустьки бятые» целиком состоят из окказионализмов, в то время как задачки Остера включают в себя окказионализмы в качестве вкраплений. Проведенное сопоставление позволило сделать ряд выводов, помогающих получить представление о фоносемантических особенностях окказиональных образований названных авторов, а также проследить критерии их формирования.

Анализ окказиональных единиц, составляющих сказки «Пустьки бятые», показал, что исследуемые тексты Петрушевской обладают высоким уровнем фоносемантической выразительности: 83% слов, согласно выводам ВААЛ, и 86% слов, согласно лингвистическому эксперименту, обладает яркими фоносемантическими признаками. Столь высокий процент объясняется не только особенностями детской литературы, основными критериями которой являются красочность и выразительность, но и необходимостью автора донести свою задумку до читателя, используя слова, не имеющие общеизвестного значения. При отсутствии яркой фоносемантической характеристики тексты Л. Петрушевской превратились бы в бессмысленный набор слов.

Окказиональные слова удалось разделить на группы по различным признакам.

1) В зависимости от количества фоносемантических признаков, выдаваемых в качестве вывода программой ВААЛ:

- слова, обладающие яркими фоносемантическими признаками (один признак и более);
- слова, не обладающие яркими фоносемантическими признаками (ни одного признака).

Кроме того, чем большим количеством признаков описывается впечатление, тем более яркой фоносемантической характеристикой обладает слово.

2) Аналогичная оппозиция в зависимости от детских интерпретаций.

- слова, обладающие яркими фоносемантическими признаками – в эту группу попали единицы, интерпретации которых возможно было объединить по какому-либо признаку;
- слова, не обладающие яркими фоносемантическими признаками – это единицы, «перевод» которых включал в себя очень разнородные и противоречащие друг другу интерпретации.

3) Сопоставительный анализ выводов, полученных двумя способами, позволил разделить слова в зависимости от единообразия характеристик п.1 и п.2:

- слова с единообразной характеристикой;
- слова с частично совпадающими характеристиками;
- слова с разнящимися характеристиками.

Последовательное распределение единиц по группам показало, что подавляющее число лексем (61%) характеризуется противоречием между

выводом ВААЛ и детским восприятием. Можно предположить, что столь высокий процент несовпадений объясняется особенностями детского восприятия.

Аналогичная работа была проделана с окказионализмами Г.Б. Остера. Процент слов, обладающих яркими фоносемантическими особенностями, согласно ответам детей, вновь оказался довольно высок – 81%. Окказиональные образования, составляющие «Задачник...», оказались вне характеристики п.1, поскольку 100% слов, согласно программе ВААЛ, обладает яркими фоносемантическими признаками, более того, около 40% слов имеет более семи признаков из четырнадцати максимальных среди данных слов. Процентное соотношение слов, согласно характеристике, выделенной в п.3, более равномерно (30%, 30%, 40% соответственно), чем в ситуации с окказионализмами Петрушевской. Однако некоторые противоречия вряд ли можно объяснить спецификой детского восприятия. Так, например, слово *пусик* согласно ВААЛ, производит впечатление чего-то страшного, темного, низменного, грустного. Этот вывод оспаривается детскими ответами, и можно с уверенностью сказать, что он не будет подтвержден и ответами взрослых.

Анализ детских интерпретаций окказионализмов обоих авторов показал, что существенную роль при осмыслении фонетического окказионализма играет ударение. Так, слово *сяпáлки* резко отличается своей фоносемантической характеристикой от характеристики частотного варианта *сяпáлки*. Оно было «переведено» как *воровки* – слово в сознании ребенка приобрело отрицательное значение. Единица *расдрусили* была воспринята как нечто связанное с ссорой, спором, трусостью теми участниками эксперимента, которые выбрали в качестве ударного звука гласную у, стоящую во втором слоге. Дети, прочитавшие слово как *раздрусíли*, интерпретировали его как что-то разрушительное, агрессивное (разорвали, разломали).

Интересные наблюдения удалось сделать при контекстном анализе единиц. Общим для целиком окказионального контекста Петрушевской и имеющего вкрапления окказионализмов контекста Остера является изменение смысла некоторых слов (как следствие изменения впечатления о слове). Таким образом, можно сделать вывод, что контекст может повлиять на формирование впечатления от слова, такая закономерность не распространяется на слова с очень ярким фоносемантическим фоном. Так, в ряде «переводов» наблюдается пренебрежение смыслом готовой фразы в угоду замены окказионализма конкретным словом. Можно предположить, что это связано с тем, что ассоциации с интерпретируемым словом настолько сильны, что ребенок не готов подобрать другой «перевод», несмотря на то что этого требует предлог. Например, фразу «*спала... по напушке*» ребенок понимает как «*спала... по опушке*», а не, предположим, «*шла... по опушке*». «Переводы», сделанные детьми для контекстов Г.Б. Остера обнаруживают интересную особенность. Действующие лица повествования, обозначенные автором окказиональными словами, теряют в контексте абсолютно все свои фоносемантические особенности и начинают заменяться именами собственным, часто даже не созвучными с исходными единицами. Например, слово *Мряка* становится в детских интерпретациях контекста именами *Марина, Маша, Катя, Света и даже Сабрина*. Также примечательно, что ряд окказиональных слов в контекстах остался «не переведен». Вероятней всего, это связано с тем, что на восприятие текста с окказиональными единицами влияет ожидание наличия эстетической составляющей текста: очевидно, дети поставили на первый план содержательный элемент задач, обращая внимание на единицы, необходимые для получения ответа на конечный вопрос. Для ответа на вопрос задачи знания о точном субъекте действия оказываются избыточными. На ход размышлений влияют общеупотребимые русские слова *на...меньше/больше, в ... раза меньше/больше*.

Задание с интерпретацией контекстов оказалось для детей намного более трудным, чем то, в котором необходимо было «перевести»

изолированные слова. Было получено довольно много работ, в которых дети сокращали (или увеличивали) количество слов исходного контекста, заменяли предлоги, тем самым меняя структуру предложения, писали интерпретации, лишённые смысла, или оставляли предложения без перевода.

Вышеперечисленные наблюдения свидетельствуют о следующем.

На формирование представления о семантике фонетических окказионализмов влияет ударение.

Зависимость семантики фонетического окказионализма от фонетики может быть настолько сильной, что ее не может разрушить даже требующий определенной смысловой наполненности контекст.

На степень усвоения фонетических окказионализмов влияет жанр текста, включающего в себя эти единицы, и его функция, осознаваемая реципиентом.

Детям сложно дается восприятие текстов с фонетическими окказионализмами. Возможно, часть детей, затруднившихся выполнить задания, испытывала проблемы не с пониманием текста, а с его оценкой.

Дальнейшая работа может быть сосредоточена на разработке и проведении аналогичного лингвистического эксперимента со взрослыми и сопоставлении полученных результатов с данными настоящей работы. Это позволит разграничить особенности, характерные для восприятия фонетических окказионализмов в целом, и особенности именно детского восприятия.

Список использованной литературы

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М., 2000
2. Античные теории языка и стиля (антология текстов) / Общ. ред. О.М. Фрейденберг. – СПб., 1996
3. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 2005
4. Березин Ф.М. Учебное пособие для филологических специальностей. – М., 1979
5. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М., 1963
6. Виноградов В.В. Толковые словари русского языка // Избранные труды: Лексикология и лексикография. – М., 1977
7. Винокур Г.О. Маяковский – новатор языка. – М., 1943
8. Волошин М. Собрание сочинений. – М., 2004
9. Волошинов В.Н. Слово в жизни и слово в поэзии // Бахтин под маской. – М., 1996
10. Воронин С.В. Английские ономотопы (типы и строение): дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1969
11. Воронин С.В. Основы фоносемантики / Предисл. О.И. Бродович. – Изд. 2-е, стереотипное. – Л., 2006
12. Газов-Гинзберг А.М. Был ли язык изобразителен в своих истоках? (свидетельство прасемитского запаса корней). – М., 1965
13. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособ. для педвузов. – М., 2005
14. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. яз. под ред. и с пред. д.ф.н. проф. Г.В. Рамишвили. – М., 1984
15. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 136000 словарных статей, около 250000 семантических единиц: В 2 т. – М., 2000
16. Журавлев А.П. Звук и смысл. – М., 1991
17. Задачник по математике: ненаглядное пособие: [для мл. шк. возраста]. – М., 2001
18. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. – М., 2005
19. Колодезникова С.И. Особенности восприятия литературного произведения младшими школьниками // Сиб. пед. журнал, 2006. № 6. С. 139–143.

20. Ладыженская Т.А., Никольская Р.И., Сорокина Г.И. и др. Речевые секреты: кн. для учителей нач. классов. – М., 1992
21. Левицкий В.В. Звуковой символизм: мифы и реальность. – Черновцы, 2009
22. Лопатин В.В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования. – М., 1973
23. Лыков А.Г. Современная русская лексикология // Русское окказиональное слово: учеб. пособие для филолог. фак-ов ун-тов. – М., 1976
24. Медведев Ю. П., Медведева Д. А. Труды и дни Круга М.М. Бахтина // Звезда: сетевой журнал. 2008. №7: <http://magazines.russ.ru/zvezda/2008/7/me14.html>
25. Намитокова Р.Ю. Авторские новообразования: словообразовательный аспект. – Ростов-на-Дону, 1986
26. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М., 1972
27. Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей // Н.И. Новиков. Избранные пр-ия. – М.; Л., 1951
28. Остер: «Писатель Григорий Остер: "Не надо любить власть как собственных родителей"»: [беседа с писателем / записала Н.Кочеткова] // г-та «Известия» – 26.11.2007 – <https://iz.ru/news/331062>
29. Петрушевская Л.С. Дикая животные сказки. – М., 2012
30. Погорельский А. Черная курица, или Подземные жители. – М., Augsburg, 2002
31. Рогожина Л. Фоносемантические идеи в отечественном языкознании // Вестник Лен. гос. ун-та им. Пушкина. 2014. № 1(Том 7). С. 213–220.
32. Сидорова М.Ю. Квалифицированный читатель и массовая литература: (лингвистический аспект проблемы) // Б-ка в эпоху перемен. 2003. №. 4. С. 16–25.
33. Тимешова И.Ю. Фонетические окказионализмы как инструмент номинации реалий вымышленного мира // Вестник ЧитГУ. 2008. № 1 (46). С. 74–77.
34. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М., 1989
35. Ушинский К.Д. Детский мир и хрестоматия. – М., 2017
36. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский; [сост. и подгот. к печати В.Я. Струминский]; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М.; Л, 1948–1952. Т. 4: Детский мир и хрестоматия. М., 1948

37. Фельдман Н.И. Окказиональные слова и лексикография // Вопросы языкознания. 1957. № 4. С. 64–73.
38. Ханпира Э.И. Об окказиональном слове и окказиональном словообразовании // Развитие словообразования современного русского языка. – М., 1966
39. Электронный источник: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_1900.shtml
40. Электронный ресурс: <http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/ru16.html>
41. Электронный ресурс: <http://psy-two.narod.ru/>
42. Электронный ресурс: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/bio/gusev-materialy-1870-1881/azbuka.htm>
43. Электронный ресурс: <https://nsu.ru/classics/bibliotheca/plato01/krati.htm>
44. Электронный ресурс: <https://profilib.net/chtenie/85987/kollektiv-avtorov-vozpominaniya-o-kornee-chukovskom-14.php>
45. Электронный ресурс: <https://snob.ru/profile/5286>
46. Электронный ресурс http://oplib.ru/istoriya/view/240243_pervye_pechatnye_knigi_dlya_detey
47. Электронный ресурс: http://az.lib.ru/l/lomonosow_m_w/text_1765_kratko_e_rukovodsvo_k_krasnorechiu.shtml
48. Электронный ресурс: http://rvb.ru/tolstoy/01text/vol_19_20/vol_20/1165.htm