

УДК 159.9.072.422

ББК 88.4

DOI 10.30982/2077-5911-2021-49-3-46-59

Научная статья

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНЫЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА
В СОЧИНЕНИЯХ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
(на материале русского языка как родного)**

Божович Елена Дмитриевна

Психологический институт Российской академии образования,
Москва, Россия

Аннотация

В статье анализируются условия и факторы использования учениками V, VII, VIII классов эмоционально-экспрессивных средств языка в письменной речи. На основе эмпирических материалов зафиксированы типы и количество этих средств в сочинениях школьников на заданную тему. Выявлены условия обучения и психологические факторы, влияющие на возрастные и индивидуальные различия в данном аспекте стилистического оформления текста сочинений школьниками-подростками. Установлено, что они используют широкий круг средств выразительности текста, но различия в их выборе и количестве в текстах письменных работ зависит от трех факторов: организационных условий обучения в школе, этапа подросткового периода детства и гендерной принадлежности испытуемых. Выяснено, что наиболее влиятельным из условий организации образовательного процесса оказывается совместное / раздельное обучение мальчиков и девочек. Наиболее ясно действие этого фактора проявляется в возрасте 13 – 14 лет (VIII класс). До этого периода тенденция к гендерным различиям в эмоциональности письменной речи подростков не обнаруживается. Анализ влияния некоторых личностных и когнитивных особенностей школьников на применение этих средств в письменной речи подростков позволил обнаружить статистическую связь между развитием воображения у подростков и эмоциональной окрашенностью текстов их сочинений. Эмоциональность как личностное и/или характерологическое качество фактически не определяет использование эмоционально-экспрессивных средств языка¹.

Ключевые слова: эмоционально-экспрессивные средства языка, письменная речь, подросток, гендерная принадлежность, индивидуально-психологические особенности, обучение

Введение

В процессе речевой деятельности носитель языка, как правило, имеет потребность не только сообщить что-то, но и выразить свое отношение к предмету сообщения. Известно, что практически во всех языковых системах есть пласт специальных стилистических средств, придающих выразительность речи (как устной, так и письменной). Эти средства в разных лингвистических трудах называют «изобразительно-выразительными», или

¹ В исследовании принимала участие выпускница МГППУ Ерохина Софья Александровна.

«экспрессивно-эмоционально-оценочными», или «эмоционально-экспрессивными»². Все они входят в родовое понятие, обозначаемое термином «тропы».

В ходе изучения родного языка в школе учителя, решая задачу развития речи, постоянно требуют от детей не только грамотного построения высказывания, но и использования выразительных средств языка. Методические разработки обучения построению текстов сочинений и их стилистического оформления представлены в российском образовании достаточно широко [Система обучения... 1973; Лосева 1980; Солганик 2009 и мн. др.]. В процессе экспериментального обучения установлено, что знания об этом пласте лексики и фразеологии успешно усваиваются детьми, если включаются в более широкую систему анализа языкового знака – «форма – значение – функция» [Маркова 1974]. В традиционных же школьных программах раздел «Стилистика» ограничен краткими сведениями о функциональных стилях языка, а сами эмоционально-экспрессивные средства затрагиваются «по касательной» в курсе литературы.

Таким образом, овладение ребенком знаниями этих средств осуществляется в основном спонтанно в рамках повседневного речевого опыта и чтения. Однако понимание, а также употребление в речи любых тропов и лингвистическое знание о них строго не связаны; человек может не знать или не отдавать себе отчета в том, что в речи его собеседника или собственных высказываниях употребляются тропы и тем не менее понимать их значение [Алмаев 1997]. Поэтому метафора (в частности, целостный метафорический текст) может быть успешно использован в целях психодиагностики личностных особенностей подростков [Гинзбург 1997].

Наши предыдущие исследования показали, что языковая компетенция школьника в условиях традиционного обучения развивается неравномерно по отношению к разным подсистемам языка и наиболее «проблемными» из них с точки зрения обучения являются разделы фразеологии и стилистики [Божович 2016]. Однако низкий уровень стилистической компетентности был установлен при решении испытуемыми задач на готовом (заданном) языковом материале. Необходимы специальные исследования стилистического оформления школьниками собственных текстов.

Проблема исследования

Основной вопрос настоящего исследования состоит в следующем: чем определяется стилистическое своеобразие сочинений, написанных подростками?

Мы ограничили материал данного исследования эмоционально-экспрессивными средствами языка в сочинениях школьников, хотя это лишь один аспект стилистики.

Гипотеза исследования

Предполагалось, что в качестве важных факторов использования эмоционально-экспрессивных средств в сочинениях подростков могут выступать: а) их возраст; б) гендерная принадлежность; в) условия обучения; г) тема и семантика создаваемого учеником текста; д) особенности эмоциональной сферы и процессов образного отражения действительности.

Эта гипотеза основана на том, что выбор формы выражения мысли может определяться не только уровнем развития языковой компетенции, но и рядом возрастных и индивидуально-личностных особенностей носителя языка, что подтверждается массой дневниковых, эпистолярных и других материалов.

² Не касаемся сейчас того факта, что свойства выразительности может приобретать в контексте и слово нейтрального лексического пласта.

Задачи исследования:

- 1) выявить виды и количество используемых школьниками-подростками тропов в текстах сочинений;
- 2) выяснить, влияют ли факторы, предположительно обозначенные в нашей гипотезе, на различия в использовании этих средств языка при порождении подростками собственного текста.

Исходные позиции исследования

Напомним, что любой языковой знак выполняет ряд семантических функций:

- несет конвенциональное значение и в силу этого доступен пониманию носителя языка независимо от контекста и ситуации общения;
- *выражает значение, которое может варьировать в зависимости от* контекста высказывания, ситуации общения; адекватное понимание его на этом уровне тесно связано с опытом, мировоззрением, эрудицией субъекта, а следовательно, может различаться у разных категорий носителей языка;
- *может передавать субъективный смысл* – отношение говорящего и/или пишущего к предмету сообщения, что связано с индивидуальными личностными и/или характерологическими особенностями говорящего, пишущего.

Именно последняя функция осуществляется в значительной мере посредством тропов; они позволяют носителю языка выразить личностный смысл предельно лаконично и ярко, не прибегая к пространным формулировкам. Специфике тропов, в частности метафор, посвящено большое количество исследований [Телия 1996; Лакофф, Джонсон 2004; Black 1962; Серль 1990; Metaphor and thought... 1993; Tendahl 2009 и мн. др.]. Лингвистам это явление интересно как языковая реальность, тесно связанная с проблемами речеведения и эмоциональной сферы человека [Эмоциональная сфера... 2019].

В русле детской и педагогической психологии важно понять, какое место занимают тропы в языковой компетенции ребенка и в какой мере связаны с его когнитивной и эмоциональной сферами. Известно, что разные типы тропов и их семантика становятся достоянием ребенка довольно рано, до обучения, в ходе накопления речевого опыта. Но пока немного известно об их месте и степени распространенности в письменной речи школьников.

Языковая компетенция в общем и выразительные аспекты речи, в частности, не могут развиваться в отрыве от других высших психических функций. Поскольку тропы обычно несут в себе образный компонент, можно полагать, что овладение этой сферой языка и оперирование ею должно быть связано с образным отражением действительности, в частности, воображением. Мы обратились к этой функции, исходя из тезиса Н.И. Жинкина о том, что замысел еще не оформившегося и/или не завершенного высказывания представлен сознанию во внутренней речи как целая система кодов, среди которых есть и образно-вербальный код [Жинкин 1964; Жинкин 1982]. В этом коде соединяются наглядные представления, элементы интонации, отдельные слова и т.д. Предмет высказывания и его словесное обозначение не воспринимаются и не актуализуются в памяти изолированно от его существенных признаков, связей, отношений. Поэтому развернутость, детализированность, отчетливость и возможная яркость образа предмета могут влиять на выбор эмоционально-экспрессивных средств языка в письменной речи.

Поскольку практически все тропы имеют выраженную эмоциональную окрашенность, их использование в письменной речи школьников-подростков приобретает особый интерес, так как повышенная, даже обостренная эмоциональность является одной из основных черт этого возраста. В целом эмоциональная сфера человека изучалась в психологии очень основательно, начиная от исследований Ч. Дарвина, У. Джемса, Г. Ланге до более поздних работ крупных ученых XX в., таких как Л.С. Выготского, П.В. Симонова, П.М. Якобсона, Я. Рейковского, W.B. Cannon и мн. др. Однако эмоциональный аспект речевого поведения подростков и молодежи представлен в научной литературе довольно скупо; в основном отмечаются манера речи – ее интонационные характеристики, скорость, отрывочность / размеренность [см., например, Кон 1975], а из словесных знаков – междометия. Одновременно фиксируется масса невербальных знаков, сопровождающих речь – мимики, жестов, действий.

Вместе с тем, особую остроту в последние годы приобрел вопрос о распространенности в речи подростков и молодежи элементов, понижающих ее культуру: сленга, жаргонизмов, слов-паразитов и т.п. [Никитина 1998; Дупляткина 2018 и др.]. Причем классификацией и толкованием слов этого пласта сейчас занимаются не только исследователи речи, но и учителя, воспитатели, даже сами школьники в рамках ученических проектов, связывая их использование с эмоциональной сферой носителя языка. Но действительно ли эта лексика несет в себе эмоциональный заряд? Полагаем, что ее использование лишь косвенно обусловлено этапом эмоционального развития через потребность этой возрастной когорты следовать моде и противопоставить себя общепринятым культурным нормам.

Исследований же, направленных на изучение психологических факторов и педагогических условий использования школьниками общепринятых изобразительных средств языка, пока немного. Одно из современных и, на наш взгляд, интересных исследований проведено П.И. Ильиной [Ильина 2018] в контексте более широкой тематики – развития литературного творчества подростков. Эмпирическая часть указанной работы построена на материалах журнала «Костер», в котором публикуются тексты не только классиков детской литературы, но и произведения самих подростков. Однако заметим, что выбор публикаций в этом журнале, как и в любом периодическом издании, определяется редколлегией, поэтому селективность выборки в нем неизбежна. Кроме того, детское литературное творчество отнюдь не прямо связано с учебной деятельностью. Поэтому важно проанализировать использование эмоционально-экспрессивных средств языка подростками в обычных сочинениях по заданной учителем теме.

В ходе нашего исследования учитывалось, что подростковый возраст является периодом пубертатного развития, которое касается не только физиологических изменений. Еще в 1931 году Ш. Бюлер отделила психологическую реальность пубертата от его физиологических процессов [в сокращенном изложении см.: Бюлер 2008]. Сейчас это положение стало общепринятым. Ценность ее исследования состоит в том, что она психологически описала несколько фаз развития пубертата: «прелюдию», негативную, затем позитивную фазы, которые могут по-разному протекать у мальчиков и девочек. С этой стороны развития подростков связано наше предположение о том, что в использовании ими эмоционально-экспрессивных средств языка могут быть обнаружены гендерные различия.

Заметим, что исследований, посвященных различиям речевого поведения мужчин и женщин, сейчас довольно много. Работ же, направленных на выявление гендерных различий в речи детей и подростков, гораздо меньше, и в основном в них фиксируется количество определенных частей речи и их форм в высказываниях девочек и мальчиков. Эмоционально-экспрессивные средства языка в этом контексте затрагиваются лишь косвенно.

Контингент испытуемых

В исследовании участвовали школьники V, VII и VIII классов двух учебных заведений: 1) экспериментальной московской школы с раздельным обучением девочек и мальчиков, но это разделение действует только на уроках, во внеурочное время дети свободно общаются; 2) сельской гимназии с совместным обучением девочек и мальчиков (поселок Внуково). Общий состав испытуемых – 163 человека (78 мальчиков и 85 девочек). В обеих школах обучение ведется по базовым государственным программам. Во всех классах, где проводились эксперименты, работают квалифицированные, опытные учителя русского языка и литературы.

Методы исследования

В ходе эмпирической части исследования использовались две методики: 1) анализ продуктов деятельности (в данном случае – сочинений школьников); 2) интроспективный метод – опрос.

Первая методика: во всех классах, участвовавших в эксперименте, было задано сочинение на тему «О чем я мечтаю?». Причем в школе с раздельным обучением давалась дополнительная инструкция: «Напишите так, чтобы читатель не просто узнал, о чем вы мечтаете, но и понял бы вас эмоционально, почувствовал ваши переживания». Подобные педагогические приемы довольно часто применяются в традиционном обучении. В школе с совместным обучением дополнительной инструкции не было.

Таким образом, были введены две переменные: раздельное/совместное обучение и наличие/отсутствие косвенной стимуляции к использованию эмоционально насыщенной лексики.

При количественной обработке материала подсчитывался процент тропов по отношению к общему объёму сочинения (числу слов в тексте). При обработке данных определялся усредненный объем текстов, что не влияло на количественный анализ полученных данных, поскольку на каждом году обучения общее число слов в сочинениях детей различалось незначительно.

Вторая методика: индивидуально-личностные качества испытуемых выявлялись с помощью специального опросника [Кадыров 1990]. Этот опросник в целом содержит шесть шкал. Для целей нашего исследования были использованы шкалы «Эмоциональность» и «Воображение».

Сопоставление данных, полученных по двум методикам, осуществлялось посредством их рангового анализа.

Результаты исследования и их обсуждение

Начнем с результатов, полученных по первой методике.

Объём собранных сочинений от года к году обучения возрастает (среднее количество слов в сочинениях пятиклассников составляет 114, семиклассников – 141, восьмиклассников - 186). Индивидуальный анализ сочинений показал, что диапазон разброса процентных показателей использования тропов по отношению к общему объёму текста значителен: в V классах 10–58 %, в VII – 3–46%, в VIII – 18–62%.

Причем выяснилось, что дополнительная инструкция, данная в одной из школ, оказала влияние на общую семантику текстов (условно говоря – семантическую тональность). В обеих школах выделились две их категории: сочинения – описания мечты, лиричные, эмоциональные, и сочинения – рациональные описания жизненной программы, в которых те или иные будущие достижения автора являются его мечтой. В школе с отдельным обучением мальчиков и девочек сочинения первой категории составляют 75,5 %, второй – 24,5 %. В школе с совместным обучением мальчиков и девочек первую категорию сочинений составляют 62,5%, вторую – 37,5.

Но инструкция практически не повлияла на распределение лексической экспрессивности сочинений. Среди тех и других работ есть лексически эмоционально насыщенные и эмоционально бедные. Соотношение этих средств в текстах двух категорий по совокупности и с учетом некоторых колебаний по классам $\approx 26\text{--}45\%$ (сочинения – описание мечты) к $\approx 23\text{--}37\%$ (сочинения – описание жизненной программы) независимо от школы, а следовательно, и от дополнительной инструкции. Различия количественного распределения эмоционально-экспрессивных средств в работах этих двух категорий статистически незначимы. Значит, можно задать общую тему сочинения и дать дополнительные указания к ее раскрытию, но невозможно навязать языковую форму выражения семантики текста.

Эти данные относятся к общей совокупности эмоционально-экспрессивных средств языка в ученических сочинениях. Дальнейший дифференцированный анализ собранного материала (по классам и типам тропов) показал, что в этой совокупности разные тропы обладают разной частотностью в текстах сочинений.

Выяснилось, что школьники используют почти все эти средства языка, за исключением параллелизма, иронии, литоты; а наибольшей частотностью в сочинениях характеризуются всего четыре их типа: метафора, эпитет, олицетворение, умолчание. Остальные тропы употребляются в текстах испытуемых крайне редко (только в некоторых работах) и составляют не более 1–1,2 % от усредненного объема сочинений (см таблицу 1).

Таблица №1

Распределение эмоционально-экспрессивных средств языка в сочинениях подростков, в %

Классы и кол-во исп-мых	Усредненный объем текстов (кол-во слов)	Эмоционально-экспрессивные средства языка			
		Метафоры	Эпитеты	Олицетворения	Умолчания
V (56)	114	25,4	57	7,9	11,4
VII (54)	141	28,4	42,6	2,8	10,6
VIII (53)	186	34,9	57,8	18,8	23,1

Тот факт, что метафоры и эпитеты в текстах сочинений школьников занимают доминирующее положение среди других выразительных средств языка, неудивительно: во-первых, они достаточно широко используются в речевой среде любого ребенка; во-вторых, они изучаются (хотя и очень ограниченно) в разделе «Лексика» по школьной программе. Иначе говоря, их использование обусловлено и спонтанно накапливаемым детьми речевым опытом, и знанием об этих лексических пластах. Олицетворения

знакомы детям по басням; незначительный процент этих средств в сочинениях обусловлен их спецификой – они характерны прежде всего для этого жанра, в связи с ним и прорабатываются в школе.

Умолчания же в школьном учебном курсе русского языка фактически не представлены, хотя могут затрагиваться в курсе литературы при анализе художественных особенностей конкретных литературных произведений и речи отдельных персонажей. Использование их школьниками определяется в основном речевым опытом, прежде всего – читательским. В обыденной речи умолчание едва ли фиксируются говорящим и слушающим как выразительное средство языка несмотря на то, что его семантика всегда воспринимается и понимается в контексте ситуации общения.

В сочинениях, конечно, есть и литературные штампы (*принц на белом коне, корабль с алыми парусами*), но есть и нестандартные (*моя мечта иногда отходит от меня в сторону, и я переключаюсь на жизнь; мой дневник пестрит второпях нацарапанными строчками*).

Итак, по выборке в целом можно утверждать, что частотность использования подростками эмоционально-экспрессивных средств языка в собственных текстах определяют методические условия обучения и речевой опыт, которые нивелируют индивидуальные различия в этом аспекте стилистики ученических сочинений.

А социопсихологические условия (раздельное / совместное обучение мальчиков и девочек) оказались действенным фактором различий в количестве и динамике использования этих средств языка (см. таблицу 2).

Таблица №2

Распределение эмоционально-экспрессивных средств языка в сочинениях девочек и мальчиков, в %

Класс и кол-во исп-мых	Усреднённый объем текстов (кол-во слов)	Школа с раздельным обучением мальчиков и девочек		Школа с совместным обучением мальчиков и девочек	
		Тексты мальчиков	Тексты девочек	Тексты мальчиков	Тексты девочек
V (56)	114	62,2	48,7	59,4	41,1
VII (54)	141	31,1	41,4	32,2	29,3
VIII (53)	186	30,3	57,6	34,4	49,8

Из таблицы виден динамический аспект этих различий. В той и другой школе в работах мальчиков-пятиклассников фиксируется преобладание в использовании тропов по сравнению с работами девочек; в VII классах школы с совместным обучением различия сглаживаются, и в целом снижается количество этих средств в текстах всех учеников. В школе же с раздельным обучением заметное снижение их количества происходит только в текстах мальчиков. Девочки остаются примерно на том же уровне применения эмоционально насыщенной лексики, что и в V классах. А в VIII классах в обеих школах происходит «скачок» по сравнению с VII классами в использовании этих средств в текстах, написанных девочками. Причем в школе с раздельным обучением их количество в сочинениях некоторых девочек-восьмиклассниц превышает 60%. Статистический анализ (по Фишеру) значимости различий между использованием этих средств в текстах мальчиков и девочек в VIII классах показал, что в школе с

раздельным обучением $\phi_{\text{эмп}} = 3,836$; в школе с совместным обучением $\phi_{\text{эмп}} = 2,310$. В обоих случаях различия значимы на уровне $P = 0,01$.

В другие годы обучения значимых различий по использованию этих средств в работах мальчиков и девочек в обеих школах не зафиксировано; правда, в V классах показатель значимости приближается к уровню $P = 0,05$, но не достигает его.

Тенденция к эмоциональной насыщенности речи девочек, обучающихся в той и другой школе, объясняется особенностью их эмоциональной сферы в этом возрасте: остротой переживания событий своей жизни, отношений с окружающими, повышенным уровнем тревожности, возбудимости [Андреевко, Алекинова 2014; Диагностика эмоциональной... 2020 и др.] В школе с раздельным обучением девочек и мальчиков эмоционально-экспрессивная лексика может выполнять еще и компенсаторные функции по отношению к фрустрирующей потребности общения с представителями другого пола, несмотря на то что ограничения этой потребности касаются только уроков, во внеурочное время (на переменах и после занятий) мальчики и девочки свободно общаются друг с другом. Но и во время урока может получать удовлетворение эта потребность (обмен взглядами, СМС и т.п.). Заметим, что эти различия приходится именно на VIII класс (13–14 лет) – этап «пики» подросткового возраста и активной фазы пубертата.

Не исключено, что эта потребность фрустрирует и у мальчиков, но они проявляют сдержанность в использовании общепринятых эмоционально-экспрессивных средств языка, и одновременно, судя по наблюдениям, в их речи в этот период возрастает количество жаргонизмов и самых грубых вульгаризмов, что, вероятно, связано с потребностью самоутверждения и притязаниями на маскулинность.

Обратимся к результатам работы по второй методике.

Как уже отмечалось, в качестве одного из важных факторов использования эмоционально-экспрессивных средств в сочинениях подростков могут выступать особенности эмоциональной сферы и процессов образного отражения действительности, в частности, воображения.

По шкале «Эмоциональность» в опроснике Б. Кадырова, фиксируются следующие особенности личности испытуемых: преобладающее настроение (в основном позитивное), смена настроений, способность заражаться настроением других, яркость впечатлений от произведений художественной литературы, эмоциональный отклик на музыку, потребность в общении, переживание симпатии или антипатии к другим и т.п. Каждому испытуемому предлагалось дифференцировано оценить применительно к себе каждое утверждение опросника (*да; пожалуй, да; когда как; пожалуй, нет; нет*).

Далее осуществлялся ранговый анализ данных, полученных по этой и предыдущей методикам. Ранговые ряды по уровню эмоциональности и по количеству употребления в текстах эмоционально-экспрессивных средств языка строились по нисходящей. Статистический анализ не подтвердил корреляции рангов ни по выборке в целом, ни по классам, ни по гендерной принадлежности.

Таким образом, если и возможна связь между эмоциональной окрашенностью письменной речи и эмоциональностью как индивидуальным качеством личности, то она не характерна для этого возраста. Использование школьниками-подростками этих средств языка является не столько вербальным выражением собственных эмоций, сколько выбором языкового знака для передачи нужного содержания в тексте и воздействия на читателя. Такой знак несет скорее номинативную и коммуникативную функции, чем функцию самовыражения.

Иная картина сложилась при сопоставлении количества эмоционально-экспрессивных средств языка в текстах испытуемых и уровня развития воображения у них.

По шкале «Воображение» методики Б. Кадырова фиксируются следующие аспекты когнитивной сферы испытуемых: использование внутренней наглядности при восприятии вербального материала, привлекательность для испытуемого фантастических образов, событий, описываемых в литературных произведениях, построение образов-представлений предметов, персонажей по их описанию, склонность к фантазированию и т.д. Форма опросника и способ обработки материала такой же, как по шкале «Эмоциональность».

Выяснилось, что сходство рангов по воображению и количеству эмоционально-экспрессивных средств в текстах школьников проявляется достаточно отчетливо на высоких уровнях развития воображения, которым соответствует и значительное количество этих средств языка в сочинениях школьников; в средних же и низких частях рангового ряда это соответствие все чаще нарушается. Однако от класса к классу нарастает количество детей, особенно девочек, со сходством рангов по уровню воображения и количеству эмоционально-экспрессивных средств в их текстах. Коэффициент ранговой корреляции по Спирмену составляет в целом по выборке 0,138, что соответствует $P - 0,1$. Этот показатель подтверждает связь лишь на уровне тенденции, но, возможно, при расширении выборки в повторном исследовании удастся получить более убедительные результаты статистического анализа.

Связь воображения и эмоциональности письменной речи обнаруживалась не только в этом, но и некоторых предыдущих наших исследованиях. Правда, в них не ставилась задача строгого статистического анализа по параметру гендерной принадлежности, однако некоторые моменты обращают на себя внимание. В частности, в ученической рецензии на роман Ч. Айтматова «Плаха» некоторые девочки-восьмиклассницы пишут, что *«видят»* страшное описание охоты с воздуха на животных, которые спасаются все вместе, *«забыв, кто из них хищники, кто их жертвы в обычной лесной жизни»*, или *«сразу такая картина перед глазами, что я прервала чтение, надо было выдохнуть»*. У мальчиков гораздо более рассудочная стилистика; интересно, что они широко используют риторический, на первый взгляд, вопрос, а отвечают на него как на полемический. Например, *«Один в поле не воин? Так ли? Авдий показал, что и один – воин. Другое дело, чем человек платит за верность своим убеждениям. Это убеждения самого Айтматова? Наверное – да, иначе он не стал бы писать «Плаху»*.

Еще некоторые примеры из другой письменной работы девятиклассников – сочинения по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Сочинения девочек изобилуют словами *«ужасающее преступление»*, *«непреодолимые душевные муки»*, *«чистая Сонечка, хотя пусть и по желтому билету живет»*, *«Дунечка – жертва любви к брату»* и т.п. В сочинениях же мальчиков опять преобладают квази-риторические вопросы, к примеру *«Герой, действительно, осознал тяжесть своего преступления потом, когда уже совершил его? По-моему, раньше, когда еще задумывал его, планировал. Достоевский выразил это не одними только размышлениями Родиона Раскольникова, его внутренними монологами. Есть ведь еще и его фамилия – Раскол (ьников). Это раскол между его нравственностью и теорией, которую он создал. С самого начала между ними как бы пропасть»*.

Пока мы предположительно объясняем эту связь механизмом внутренней речи, описанным Н.И. Жинкиным в указанных выше источниках. Замысел еще не полностью

оформившегося высказывания представлен сознанию как «образно-вербальный код», в котором образ внутренней наглядности может быть ярким, детализированным, эмоционально насыщенным, что мобилизует чувство языка и тем самым вызывает в памяти слово (эпитет, метафору), наиболее адекватно в субъективном эмоциональном плане обозначающее этот образ. Но сам образ может быть и более схематичным, в котором преобладают рациональные признаки и связи, что способствует выражению мысли без эмоциональной лексики и фразеологии, но, тем не менее, с применением стилистико-синтаксических приемов, которые, условно говоря, «интеллектуализируют» эмоционально-экспрессивное содержание текста.

Заключение

Итак, использование школьниками-подростками эмоционально-экспрессивной лексики в собственных текстах обусловлено рядом внешних и внутренних, психологических, условий.

Одним из внешних факторов является система обучения, в которой раздел «Стилистика» предельно кратко представлен в программе русского языка как родного. Этим, скорее всего, объясняется то, что дети, фактически владеющие почти всем арсеналом этих средств, используют в текстах своих сочинений лишь ограниченный их круг. Множество других средств, знакомых им по речевому опыту и читательской деятельности, не находят места в их собственных текстах, вероятно, потому что они не попадают в поле внимания и размышления, так как не востребованы в обучении. Тексты детских сочинений не анализируются в классе с точки зрения их стилистики; на уроках обычно разбирается содержание текста, его орфографическая и пунктуационная грамотность.

Другим внешним же фактором использования подростками эмоционально-экспрессивной лексики в собственных текстах являются социопсихологические условия обучения – организация его как отдельного или совместного для мальчиков и девочек. Раздельное обучение стимулирует эмоциональную окрашенность письменной речи, причем в основном в выборке девочек (в частности, по компенсаторному механизму). Но этот фактор, пожалуй, более отчетливо проявляет общую тенденцию – эмоциональную окрашенность речи именно девочек, связанную, по нашим данным, с активностью функции воображения.

Внутренними факторами выбора и частотности использования этого пласта лексики является: а) самостоятельный выбор школьниками общей семантики текста (в нашем случае – раскрытия темы сочинения как описания своей мечты или как рационального жизненного плана); б) связь языковой компетенции с некоторыми когнитивными функциями (в частности, воображением).

Установлено, что выбор той или иной семантической тональности текста не определяет выбор и количество эмоционально насыщенной лексики в тексте.

Что касается связи объема эмоционально-экспрессивной лексики в сочинениях детей с конкретными когнитивными функциями, то в рамках данного исследования удалось установить связь их использования с воображением. Не исключено, что есть и другие высшие психические функции, влияющие на эмоциональную насыщенность текстов, порождаемых подростками; чтобы выяснить это, нужны дальнейшие исследования.

Литература

- Алмаев Н.А.* Психологические основания выбора слов при построении речи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 25 с.
- Андреевко Т.А., Алекинова О.В.* Развитие эмоциональной отзывчивости старших школьников. СПб: Детство-Пресс, 2014. 96 с.
- Божович Е.Д.* Развитие языковой компетенции как психологической системы: дис. ... докт. психол. наук. М., 2016. 450 с.
- Бюлер Ш.* Что такое пубертатный период // Психологические теории подросткового возраста: Хрестоматия (Сост. М.К. Павлова). М.: АНО ПЭБ, 2008. С. 52–61.
- Гинзбург М.Р.* Использование метафоры изменения при работе со старшими подростками // Психологическая наука и образование, 1997, № 2, С. 17–40. URL: http://psyjournals.ru/files/2517/psyedu_1997_n1_Ginzburg.pdf (дата обращения 12.12.2018).
- Диагностика эмоциональной сферы детей и подростков: Сб. науч. тр. (Сост. Н.А. Литвинов). Южно-Сахалинск: изд-во ИРОСО, 2020. 52 с.
- Дупляткина Л.А.* Молодежный сленг, его влияние на речь подростков. URL: <https://infourok.ru/issledovatel'skaya-rabota-molodezhnyi-sleng-egovliyanie-na-rech-podrostkov-1073704.html> (дата обращения 30.11.2018)
- Жинкин Н.И.* О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26–38.
- Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
- Ильина П.И.* Образные средства в письменной речи подростков: дисс. ... магистр. СПб, 2018. 102 с.
- Кадыров Б.Р.* Склонности и их индивидуально-природные предпосылки (на материале подросткового возраста): дисс. ... докт. психол. наук. М., 1990. 380 с.
- Кон И.С.* Какими они видят себя. М.: Знание, 1975. 92 с.
- Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. М.: Эдиториал УРСС, 2004. 256 с.
- Лосева Л.М.* Как строится текст: пособие для учителей / Под ред. Г.Я. Солганика. М.: Просвещение, 1980. 96 с.
- Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения. М.: Педагогика. 1974. 239 с.
- Никитина Т.Г.* Так говорит молодежь. СПб.: Фолио-Пресс, 1998. 590 с.
- Серль Дж. Р.* Метафора // Теория метафоры / Под ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. С. 307–342.
- Система обучения сочинениям в 4-8 классах:* уч.-метод. пособие / Под ред. Т.А. Ладыженской. 2-е, изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1973. 367 с.
- Солганик Г.А.* Стилистика текста: уч. пособие. Изд. 9-е. М.: Academia, 2009. 253 с.
- Телия В.Н.* Русская фразеология: Семантический, прагматический, культурологические аспекты. М.: Школа: Языки русской культуры. 1996. 288 с.
- Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония: Материалы международной конференции / Отв. ред. Е.Р. Иоанесян. М.: Институт языкознания РАН. 2019. 288 с.
- Black M.* Models and metaphors: Studies in language and philosophy. Ithaca, (N.Y.): Cornell Univ. Press, 1962.
- Metaphor and thought.* A. Ortony. (ed.). 2-nd ed. Cambridge: Cambridge University. 1993.
- Tendahl M. A.* Hybrid Theory of Metaphor. N. Y. 2009.

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 12.07.2021

Дата принятия к печати: 20.09.2021

Сведения об авторе:

Божович Елена Дмитриевна – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования

Контактная информация:

125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

ORCID: <https://orcid.org/00000002-8015-9040>

e-mail: elenabozhovich@inbox.ru

Для цитирования:

Божович Е.Д. Эмоционально-экспрессивные средства языка в сочинениях школьников-подростков: психолого-педагогический аспект (на материале русского языка как родного) // Вопросы психолингвистики №3(49) 2021, С.46–59, doi: 10.30982/2077-5911-2021-49-3-46-59

UDC 159.9.072.422

LBC 88.4

DOI 10.30982/2077-5911-2021-49-3-46-59

Research article

**EMOTIONAL-EXPRESSIVE MEANS OF LANGUAGE IN THE WRITTEN
SPEECH OF TEENS:
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGIC ASPECT
(A case study of the Russian language as a mother tongue)**

Elena D. Bozhovich

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Abstract

The article analyzes the conditions and factors of pupils' use of emotional- expressive means of language in written speech in grades V, VII, VIII. Using empirical evidence, the types and amount of these means in the compositions of pupils on a given topic are registered. We have identified the learning conditions and psychological factors that influence the age and individual differences in this aspect of stylistic design of the essays by teenage students. It has been established that they use a wide range of expressive means of the text, but the differences in their choice and quantity in the texts of written works depend on three factors: organizational conditions of school education, stage of adolescence and gender of the subjects. It has been revealed that the most influential factor among the conditions of the teaching process is the mixed sex/separate education of boys and girls. The effect of this factor is clearest at the age of 13 – 14 (8th grade). Prior to this period, the trend of gender differences in the emotionality of the written speech of adolescents is not detected. There has been revealed a statistical relationship between the development of imagination in

adolescents and the emotional coloring of their texts in their essays. It was detected via the analysis of how some personal and cognitive characteristics of schoolchildren influence their use of the above means in the written speech. Emotionality as a personal and/or characteristic quality does not actually determine the use of emotionally expressive means of language.

Keywords: emotional-expressive means of language, written speech, teenager, gender differences, individual psychological features, training

References

Almaev, N.A. (1997) *Psixologicheskie osnovaniya vy'bora slov pri postroenii rechi* [Psychological foundations of choosing words when building speech]: dissertation abstract for the degree of candidate of psychological sciences. Moscow. 25 p. (in Russian).

Andreenko, T.A., Alekinova, O.V. (2014). *Razvitie e'mocional'noj otzy'vchivosti starshix shkol'nikov* [Development of emotional responsiveness of senior schoolchildren]. Saint-Petersburg. Detstvo-Press. 96 p. (in Russian).

Bozhovich, E.D. (2016) *Razvitie yazy'kovoj kompetencii kak psixologicheskoy sistemy (na materiale russkogo yazyka)* [Development of language competence as a psychological system (on the material of the Russian language)]: dissertation for the degree of doctor of psychological sciences. Moscow. 450 p. (in Russian).

Byuler, Sh. (2008) *Chto takoe pubertatny'j period* [What is a pubertal period]. In: Pavlova, M.K. (ed.) *Psixologicheskie teorii podrostkovogo vozrasta: Xrestomatiya* [Psychological theories of adolescence: A Textbook]. Moscow, ANO PE'B Publ., pp. 52–61. (in Russian).

Litvinov, N.A. (ed.) (2020) *Diagnostika e'mocional'noj sfery' detej i podrostkov* [Diagnosis of the emotional sphere of children and adolescents]: collection of scientific papers. Yuzhno-Saxalinsk, IROSO Publ. 52 p. (in Russian).

Duplyatkina, L.A. (2015) *Molodezhny'j sleng, ego vliyanie na rech' podrostkov* [Youth Slang, his influence on teenage speech]. Available from: <https://infourok.ru/issledovatel'skaya-rabota-molodezhniy-slang-egovliyanie-na-rech-podrostkov-1073704.html>. [Accessed 30th November 2018]. (in Russian).

Ginzburg, M.R. (1997) *Ispol'zovanie metafory' izmeneniya pri rabote so starshimi podrostkami* [Using Metaphors of change when working with senior adolescents]. *Psychological Science and Education*. (2), 17–40. Available from: http://psyjournals.ru/files/2517/psyedu_1997_n1_Ginzburg.pdf [Accessed 12th December 2018]. (in Russian).

Il'ina, P.I. (2018) *Obrazny'e sredstva v pis'mennoj rechi podrostkov* [Figures in the written speech of adolescents]: dissertation for a master's degree. Saint-Petersburg. 102 p. (in Russian).

Ioanesyan, E.R. (ed.) *Emocional'naya sfera cheloveka v yazy'ke i kommunikacii: sinxroniya i diaxroniya: Materialy' mezhdunarodnoj konferencii* [Emotional Sphere of Man in Language and Communication: Sync and Diachrony: Materials of the International Conference]. Moscow, Institut yazykoznaniya RAN Publ. 2019. 288 p. (in Russian).

Kady'rov, B.R. (1990) *Skлонnosti i ix individual'no-prirodny'e predposyl'ki (na materiale podrostkovogo vozrasta)* [The inconsistencies and their individually natural prerequisites (on the material of adolescence)]: dissertation for the degree of doctor of psychological sciences. Moscow. 380 p. (in Russian).

Kon, I.S. (1975) *Kakimi oni vidyat sebya* [What they see themselves]. Moscow. Znanie Publ. 92 p. (in Russian).

Lady'zhenskaja T.A. (ed.) (1973) *Sistema obucheniya sochineniyam v 4-8 klassax* [System of learning compounds in 4th – 8th grades]: Teaching manual. 2nd edition. Moscow. Prosvshhenie Publ. 367 p. (in Russian).

Lakoff, Dzh., Dzhonson, M. (1980) *Metafory`, kotory`mi my` zhivem* [Metaphors that we live by]. Translated from English by Baranov A.N., Morozova A.V. (2004). Moscow. Editorial URSS Publ. 256 p. (in Russian).

Loseva, L.M. (1980) *Kak stroitsya tekst* [How text is built]: manual for teachers. Solganik, G.Ya. (ed). Moscow. Prosveshhenie Publ. 96 p. (in Russian).

Markova, A.K. (1974) *Psixologiya usvoeniya yazy`ka kak sredstva obshheniya* [Psychology of language assimilation as a means of communication]. Moscow. Pedagogika Publ. 239 p. (in Russian).

Nikitina, T.G. (1998) *Tak govorit molodezh`* [So tells young people.]. Saint-Petersburg. Folio-Press Publ. 590 p. (in Russian).

Serl`, Dzh. R. (1990) *Metafora*. [Metaphor]. In: Arutyunova, N.D. i Zhurinskaja, M.A. (eds). *Teoriya metafory`* [The theory of metaphor] Moscow. Progress Publ., pp. 307–342. (in Russian).

Solganik, G.A. (2009) *Stilistika teksta* [Text Stylistics]: educational manual. 9th edition. Moscow. Academia Publ., 253 p. (in Russian).

Teliya, V.N. (1996) *Russkaya frazeologiya: Semanticheskij, pragmaticheskij, kul`turologicheskie aspekty`* [Russian phraseology: semantic, pragmatic, cultural aspects]. Moscow. Shkola: Yazy`ki russkoj kul`tury` Publ. 288 p. (in Russian).

Zhinkin, N.I. (1964) *O kodovy`x perexodax vo vnutrennej rechi* [On code transitions in internal speech]. *Voprosy Jazykoznanija* (Topics in the study of language). (6), 26–38. (in Russian).

Zhinkin, N.I. (1982) *Rech` kak provodnik informacii* [Speech as a conductor of information]. Moscow, Nauka Publ. 159 p. (in Russian).

Black, M. (1962) *Models and metaphors: Studies in language and philosophy*. Ithaca, N.Y. Cornell University Press.

Ortony, A. (ed.) (1993) *Metaphor and thought*. 2-nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Tendahl, M. A. (2009) *Hybrid Theory of Metaphor*. N. Y.

© **Bozhovich E.D., 2021**

Article history:

Received: 12.07.2021

Accepted: 20.09.2021

Bionotes:

Elena D. Bozhovich – Doctor of Psychological Sciences, Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of Russian Academy of Education

Contact information:

Mokhovaya St, 9к4, Moscow, 125009

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8015-9040>

e-mail: elenabozhovich@inbox.ru

For citation:

Bozhovich, E.D. (2021) Emotional-expressive means of language in the written speech of teens: psychological-pedagogical aspect (Based on the material of Russian as a native language). *Journal of Psycholinguistics*. 3(49), pp. 46–59. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2021-49-3-46-59 (in Russian)