

КОННОТАЦИЯ И ЕЕ ИЗУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ

Проблема коннотации относится к наиболее обсуждаемым в современной лингвистике проблемам в свете приоритетной научной парадигмы – антропоцентрической. Это не случайно, поскольку коннотация наиболее ярко демонстрирует антропоцентрические свойства слова как языкового знака, находя отражение в его семантической структуре. По мнению А.Л. Шарандина, «язык является естественной и универсальной знаковой коммуникативной системой человека, который не оказывается только «объективным» фиксатором своих отражательных способностей, но и принимает активное участие в отношении к отражаемой действительности, выражая это в эмоциях, оценках и образной мотивировке, а также в выборе стиля общения. Именно человеческий фактор является основой того, что у носителя языка часто оказывается возможность выбора той семантической структуры слова, которая позволяет ему решать различные коммуникативные задачи и цели. Человек использует с определенной целью функцию языка» [Шарандин 2001: 42].

В качестве такой функции, обеспечивающей не только отражательные свойства слова, но и отношение к предметам и явлениям действительности, которое проявляется прежде всего в эмоциях и оценках человека, стали выделять интерпретирующую функцию языка. Как отмечает Н.Н. Болдырев, «любая языковая деятельность человека связана с интерпретацией, а языковая интерпретация предстает как вид познавательной активности, процесс и результаты понимания и объяснения человеком мира и себя в этом мире» [Болдырев 2015: 5]. Это позволяет ему включать интерпретационную функцию в число *основных функций* языка, наряду с коммуникативной и когнитивной. Такой подход в настоящее время находит методологическую поддержку в философии познания, где «признание фундаментальности интерпретативной деятельности субъекта понимающего, интерпретирующего, познающего - одна из основных черт новой парадигмы познания» - экзистенциально-антропологической [Микешина 2008].

В научной литературе нет однозначного мнения исследователей о характере и языковом статусе словесных образований с коннотативным значением. Несомненно лишь одно: коннотация связана прежде всего с эмоционально-оценочной сферой речемыслительной деятельности человека. Она является своего рода ее ядром или прототипом, т.е. наилучшим образцом представления эмоционально-оценочных знаний человека в слове.

Что же касается знаний, связанных с выражением образности, интенсивности, стилистических значений, то одни лингвисты включают их в состав коннотации, а другие исключают их из состава коннотации (более подробно см. наши работы).

Не вдаваясь в детальный анализ этих споров, отметим, что в нашем понимании *состав коннотации определяется значениями эмоциональности (эмотивности), оценочности, образности и интенсивности*, тогда как стилистическая информация исключается из коннотации, поскольку она связана не столько с сферой «чувство-отношение», сколько со сферами общения. Как отмечает Э.В.Кузнецова, содержательно стилистически маркированные слова можно определить как слова, несущие «информацию об уместности, допустимости, оптимальности слова в определенных условиях общения, о его «привязанности» к определенному функциональному стилю» [Кузнецова 1989: 187]. Поэтому, на наш взгляд, семантическая модель русского слова может иметь минимальную структуру и расширенную структуру [Шарандин 2001]. Под *минимальной структурой* мы понимаем сочетание компонентов, прежде всего, предметно-понятийного типа, представляющих лексическое значение (в узком его смысле), и грамматического типа, выражающего грамматическое значение слова. В своем единстве эти два обязательных типа значений образуют содержание слова, которое чаще всего является предметом анализа в школе. В *расширенную структуру* включаются факультативные компоненты, имеющие коннотативное значение и стилистическое значение и создающие тем самым соответствующую окраску слова – коннотативную и / или стилистическую (ср. *глаза – глазки, глазищи, глазенки* или *тетрадь – тетрадка*).

Таким образом, коннотация является самостоятельным семантическим компонентом, часто морфемно выраженным и имеющим факультативный статус в семантической структуре слова.

В *школьной же практике по существу игнорируется изучение коннотативной семантики*, поскольку значения, например, эмотивности (*брат – братик*) или оценочности (*учитель – учительшика*) включаются в состав лексического значения, хотя, строго говоря, такое включение оказывается несоответствующим школьному пониманию лексического значения как называния новых предметов и явлений действительности. В случае с коннотацией мы не имеем такого рода называний (обозначений). В отношениях типа *брат - братик* не происходит перевода предметно-понятийного содержания (лексического значения) в новое обозначение, т.е. не наблюдается собственно словообразования (мутационного, связанного с образованием нового понятия), а наблюдается модификация исходного предметно-понятийного содержания с учетом его восприятия в эмотивном (уменьшительно-ласкательном) значении. Поэтому не случайно в школьной практике часто такого рода образования называли уменьшительно-ласкательными формами. В результате даже такой выдающийся лингвист, как акад. Л.В. Щерба испытывал определенные колебания: «будет ли «*столик*» формой слова «*стол*»? Это не так уж ясно, хотя в языковедении обыкновенно говорят об уменьшительных формах существительных» [Щерба 1957: 77].

Рассмотрение коннотации как специфической семантики, противопоставленной собственно лексическому значению, позволяет объяснить в школе, *почему коннотативные образования не включаются в синонимический ряд с исходным нейтральным (в смысле коннотации) словом*, т.е. почему, например, *брат – братик, братишка* не образуют синонимического ряда? Если быть последовательным в школьном понимании лексического значения, то суффиксы в этих словах несут лексическую информацию, о чем свидетельствует их выделение в составе основы слова, которая, согласно школьным учебникам, выражает лексическую информацию. Следовательно, эти слова оказываются

близкими по лексическому значению, различаясь смысловыми оттенками, но, тем не менее, эти смысловые значения не признаются синонимическими. Скорее всего, это связано с тем, что *брат* – *братик* не воспринимаются как разные слова, здесь нет идеографических различий, относимых к синонимическим и представленным в идеографическом типе синонимов.

Рассмотрение коннотации как семантического явления, определяющего статус коннотативных образований в качестве особых семантических форм слова, а не самостоятельных слов-лексем, позволяет в значительной степени согласиться с выводом С.Г. Бережана о том, что «признание смысловой близости в качестве критерия синонимичности ведет в теоретическом плане к безграничному расширению понятия «синоним», а в практическом - дает возможность включать в синонимический ряд гетерогенные элементы [Бережан 1973: 39].

Данный подход к коннотации позволяет более последовательно усвоить в школьной практике *функции синонимов*, которые, как известно, оказываются достаточно многосторонними. В частности, можно выделить следующие: 1) закрепление в языке фрагментов действительности с целью их более полного и разностороннего отражения в системе языка в соответствии с потребностями и интересами носителей языка, с их ролью в социальной коммуникации; 2) средство выразительности; 3) средство прагматического воздействия; 4) стилеобразующее средство.

Изучение коннотативных образований в качестве особых форм слова позволяет ответить и на вопрос о том, почему в коммуникативной системе животных отсутствует коннотативная окраска на уровне слова. Ее можно допустить на уровне коммуникативных сигналов, которые могут восприниматься как коннотативно окрашенные, но эта окрашенность связана с инстинктивной формой выражения основных сфер биологической жизнедеятельности животных, но не с осознанием, например, чувств-отношений как коммуникативно значимых в процессе общения. Человек создает коннотативные образования специально, с определенной коммуникативной

(социальной) целью и включает их в состав расчлененных типов высказываний на правах членов предложения.

Таким образом, на наш взгляд, *отсутствие системного изучения коннотации в школьной практике* (а об этом свидетельствуют материалы школьных учебников и программы школьного изучения лексикологии) *представляется неоправданным*, особенно учитывая переход в научном изучении языка на антропоцентрический подход. В этом случае теряются знания о коммуникативной значимости субъективного восприятия объективного мира, включая и человека как неотъемлемой части этого мира.

Литература

Бережан С.Г. Семантическая эквивалентность лексических единиц. Кишинев, 1973.

Болдырев Н.Н. Антропоцентрическая сущность языка в его функциях, единицах и категориях // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 1. С.5-12.

Денисов Ю.Н. О статусе оценочного компонента в семантической структуре значения слова // Проблемы экологии языка и речи. Берлин, 2014.

Денисов Ю.Н. Коннотативный компонент *интенсивность* в семантической структуре слова // Экология языка и речи. Тамбов, 2013.

Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка. М.: Высшая школа, 1989.

Микешина Л.А. Философия познания: Проблемы эпистемологии гуманитарного знания. М., 2008. URL: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/lamphpozn>.

Шарандин А.Л. Курс лекций по лексической грамматике русского языка: Морфология. Тамбов: ТГУ, 2001.

Щерба Л.В. О частях речи в русском языке // Ибранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957.