

ФИЛОЛОГИЯ

(шифр научной специальности: 5.9.8)

Научная статья

УДК 81`23

doi: 10.18522/2070-1403-2024-104-3-74-80

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЗАГАДОК

© *Маргарита Алексеевна Воронкина*

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Россия
voronkina_m@mail.ru

Аннотация. Загадка об устройстве мира рассматривается в качестве образовательной технологии, используемой для формирования у изучающих иностранный язык ассоциативных связей между концептами, образующими картину мира данного языка. С помощью образовательного эксперимента выявляется эвристический потенциал загадки. Осуществляется анализ полученных данных с учетом когнитивно-дискурсивных особенностей загадки и механизма ее разгадывания. Обосновывается возможность выводов на основании эксперимента о формировании в результате разгадывания не только ассоциативных связей лексических единиц, но и взаимосвязи элементов ментального содержания. Результаты исследования могут представлять ценность для разработки образовательных моделей и технологий по освоению этнокультурной концептосферы изучаемого языка.

Ключевые слова: загадка о мире, образовательный эксперимент, эвристический потенциал, этнокультурная концептосфера, языковое сознание, языковая личность, картина мира.

Для цитирования: Воронкина М.А. Экспериментальное исследование эвристического потенциала загадок о мире // Гуманитарные и социальные науки. 2024. Т. 104. № 3. С. 74-80. doi: 10.18522/2070-1403-2024-104-3-74-80

PHILOLOGY

(specialty: 5.9.8)

Original article

Experimental research of heuristic potential of riddles about world

© *Margarita A. Voronkina*

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation
voronkina_m@mail.ru

Abstract. A riddle about the structure of the world is considered as an educational technology used to form in foreign language learners associative links between the concepts forming the worldview of a given language. With the help of an educational experiment, the heuristic potential of the riddle is revealed. The obtained data are analyzed taking into account the cognitive-discursive features of the riddle and the mechanism of its solving. The author substantiates the possibility of drawing conclusions on the basis of the experiment about the formation as a result of riddle solving not only associative links of lexical units, but also the interrelation of elements of mental content. The results of the study can be of value for the development of educational models and technologies for mastering the ethnocultural conceptosphere of the learned language.

Key words: riddle about the world, educational experiment, heuristic potential, ethnocultural conceptosphere, linguistic consciousness, linguistic identity, worldview.

For citation: Voronkina M.A. Experimental research of heuristic potential of riddles about world. *The Humanities and Social Sciences*. 2024. Vol. 104. No 3. P. 74-80. doi: 10.18522/2070-1403-2024-104-3-74-80

Введение

Одним из важнейших постулатов современного языкового образования является признание того, что для осуществления межкультурного взаимодействия обучаемым необходимо овладеть ядром разделяемых лингвокультурным сообществом представленный, а также вербально-семантическим кодом иной культуры. Способность к межкультурному общению предполагает формирование “вторичного языкового сознания”. Ю.Н. Ка-

раулов доказывает, что вторичная языковая личность, способная эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие, складывается на логико-когнитивном уровне, который характеризуется отражением в тезаурусе обучаемого образа мира изучаемого языка. Исследователем подчеркивается значение стереотипов данного уровня, к которым относятся «устойчивые стандартные связи между дескрипторами», обнаруживающими себя в генерализованных высказываниях, определениях, афоризмах, устойчивых выражениях, а также паремиях, к которым относятся и загадки [4, с. 52]. При этом процесс освоения вербально-семантического кода должен быть активным, творческим и когнитивным.

В связи с задачей формирования образа мира изучаемого языка интерес вызывает опыт использования загадок, с древних времен зарекомендовавших себя в качестве эффективного образного дидактического средства “фольклорной педагогики”, но незаслуженно редко представленных в современных учебных пособиях и в практике обучения иностранному языку.

Материалом стали английские загадки об устройстве мира, отражающие когнитивно-дискурсивные особенности национальной лингвокультуры.

Целью нашего исследования является оценка эффективности использования эвристического потенциала загадки об устройстве мира для формирования в сознании изучающих иностранный язык ассоциативных связей между концептами характерной для данного языка картины мира.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

- изучить эвристический потенциал загадки об устройстве мира;
- при помощи экспериментального исследования оценить эффективность применения загадки для формирования у обучающихся картины мира изучаемого языка.

Материал, подходы, метод

Загадки – широко распространенное и удивительно жизнестойкое явление, возникновение которого относится к раннему этапу становления культуры и языка. Они представляют собой прецедентные тексты, отражающие картину мира породившего их коммуникативного сообщества. Наш подход к загадке как материалу исследования определяется сложившимися в науке представлениями о ее когнитивно-дискурсивных особенностях.

Загадка характеризуется наличием двух взаимосвязанных частей, которые указывают на один и тот же объект действительности. Первая часть (собственно загадка) представляет собой текст, образно и иносказательно описывающий денотат, а вторая – его краткую прямую номинацию. Некоторые авторы обращают внимание на явное различие не только знаковой формы, но и смыслового содержания двух частей [9, с. 35–39]. Представляется, что в отношении загадки есть основания предполагать репрезентацию в двух ее частях единиц знания, относящихся к различным (чувственно-образному и рациональному) способам восприятия действительности [1].

Большинство исследователей отмечает, что в основе загадки лежит когнитивная метафора, которая, как это было показано Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, представляет собой прием познания объекта, принадлежащего к одному классу, за счет описания его с помощью признаков сходного с ним в каком-то отношении объекта другого класса [14].

Загадка часто бывает основана на принципиальной полисемии и противопоставлении смежных, но несовпадающих значений языкового знака. Сравните, например, английскую загадку о реке:

Always *runs* but never walks,
Often *murmurs*, never talks
Has *a bed* but never sleeps,
Has *a mouth* but never eats?
What is it? [13].

Глагол *run* в приведенном примере применительно к реке имеет значение ‘течь’, но его противопоставление глаголу *walk* (‘ходить’, ‘идти пешком’) является указанием на более распространенное значение «двигаться с помощью ног, передвигаясь быстрее, чем при ходьбе» [16]. Глагол *murmur* по отношению к реке употреблен в значении ‘журчать’, но его сопоставление с *talk* наме-

кает на основное значение «сказать что-либо тихим голосом, который сложно услышать или понять» [16]. В случае с *a bed* противопоставляются значения «дно реки, моря и т.д.» и «предмет мебели, предназначенный для сна» [16]. В случае с *a mouth* – «место, где река впадает в море» и «лицевое отверстие, используемое для говорения, приема пищи и т.д.» [16].

Можно прийти к выводу, что образная часть данной загадки представляет собой метафорическое очеловечивание реки, достигаемое за счет попытки представить ее дескрипторы в прямом, наиболее употребительном значении, в то время как номинативная часть (разгадка) позволяет увидеть в них другое значение, описание реки как природного явления. Примечательна диалогическая природа загадки. Важно, что первая часть загадки не только описывает объект, но и задает вопрос, указывающий на необходимость поиска ответа, который требуют конвенциональные правила использования языка при ведении диалога [18, с. 88].

Описанное двухчастное устройство загадки создает, пользуясь терминологией Ю.М. Лотмана, «асимметрию структуры», в которой происходит переключение текстов «из одной системы кодирования в другую» [5, с. 600]. Так образ первой части загадки, представленный изобразительным континуальным описанием, противопоставляется переданному посредством дискретных знаков концепту номинативной части, хотя обе части связаны презумпцией общего референта, по поводу которого задается вопрос. Попытку передачи смысла, связанную с поиском эквивалента принципиально иначе устроенного языка Ю.М. Лотман называет «условно-адекватным переводом» [5, с. 770]. Его результатом является появление нового смысла.

Исследователями отмечается не только семантический код, нашедший отражение в загадке, но и национальный стиль коммуникации [6]. Эти особенности, а также мотивирующий игровой элемент, который привносит загадка в общение, позволяют рассматривать ее как эффективный прием коммуникативно-ориентированного обучения.

Для выявления эвристического потенциала загадок о мире при освоении концептосферы изучаемого языка был использован метод образовательного эксперимента. Целью эксперимента стало выявление эффективности применения загадки об устройстве мира в качестве технологии формирования ассоциативных связей между элементами картины мира изучаемого языка. В связи с обращением к ассоциативным связям полученные результаты интерпретировались нами, в том числе с учетом подходов к анализу ассоциативных взаимосвязей, разработанных в психолингвистических исследованиях В.А. Пищальной (2019), Н.И. Степыкина (2021) и др. При оценке качества освоения рассматриваемого лингвокультурного материала мы основывались на критериях, разработанных в исследованиях, посвященных проблеме усвоения образовательной информации [12].

Описание процесса исследования

Целью проведенного нами экспериментального исследования стала проверка эффективности разгадывания загадок об устройстве мира как технологии активного, творческого и когнитивного усвоения лингвокультурного материала изучаемого языка.

Гипотеза исследования заключалась в том, что самостоятельный активный поиск ответа на вопрос, иначе говоря, задействование эвристического потенциала загадок повышает эффективность усвоения характерных для изучаемой лингвокультуры связей между элементами картины мира изучаемого языка.

В исследовании *приняли участие* 300 изучающих английский язык студентов Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону), проходящих обучение по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение». Исследование проводилось в период с 5.02.2023 г. по 16.02.2023 г. Установленный до проведения исследования уровень владения всеми участниками английским языком соответствовал В2 по системе CEFR. Испытуемые, с их слов, не были прежде знакомы с английскими загадками. Участники эксперимента были разбиты на три группы по 100 человек.

Процедура исследования состояла из двух этапов.

На первом из них в первой группе было дано задание разгадать 50 загадок об устройстве мира, основанных на характерных для английского языка образных оборотах. Примером является загадка, в которой используется ряд выражений со словом *heart* (*to break one's heart* – ‘разбить сердце’; *to touch one's heart* – ‘тронуть сердце’; *to lose one's heart* – ‘надать духом’):

If you **break** me, I do not stop working.

If you **touch** me, I may be snared.

If you **lose** me, nothing will matter.

What am I? [13].

Задачей участников являлось установить соответствие между предъявленными им загадками и их ответами. По завершении отгадывания, состоялась устная проверка и обсуждение результатов с выявлением правильных ответов. Во второй группе в задачи испытуемых входило самостоятельное прочтение текста тех же загадок, предъявленных с готовыми ответами. Цели запоминания содержания загадок перед обеими группами поставлено не было. Третья группа участие в первом этапе не принимала.

На втором этапе, проводившемся через неделю, всем трем группам было дано задание соотнести предъявленные в случайном порядке начало и конец 50 словосочетаний, представляющих собой образные обороты, содержащиеся в загадках, использованных в первой части исследования: *to lose* → *one's heart*; *a bed* → *of the river*; *the break* → *of the day*; *to hold* → *one's breath*; *to gain* → *the trust* и др. О том, что образные обороты встречались в отгадываемых ранее загадках, испытуемым было сообщено.

В результате экспериментального исследования доля правильных ответов в первой группе, предварительно разгадывавшей загадки, составила 65,5% в группе (43% от общего числа участников), во второй группе, прочитавшей загадки как текст с отгадками, – 51,5% в группе (34% от общего числа), в третьей, где участникам не предъявлялись загадки, – 34,5% в группе (23% от общего числа) (см. рисунок).

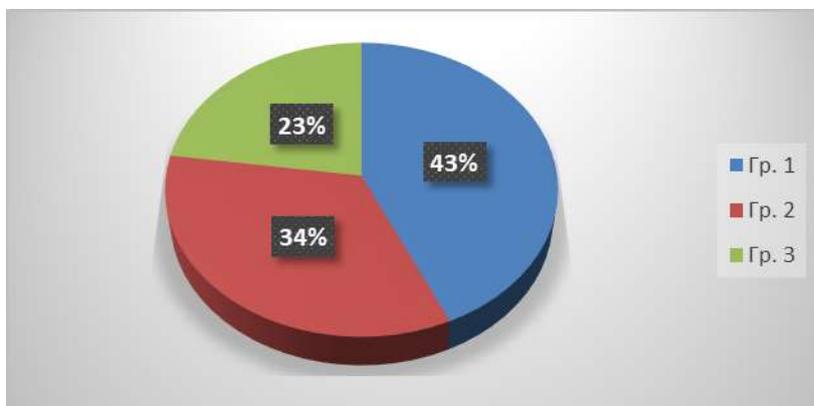


Рисунок. Доля правильных ответов

Обсуждение

Задание второго этапа экспериментального исследования носило ассоциативный характер. При этом в цели эксперимента входило выявление содержания сознания испытуемых. При анализе результатов мы исходили из утвердившегося в отечественных психолингвистических исследованиях мнения о том, что ассоциативное поле слова-стимула является прежде всего фрагментом вербальной памяти. Нашей задачей являлось установить сформированность ассоциативных связей лексических единиц, о чем в первую очередь свидетельствуют вербальные ассоциации [8, с. 752]. Важно, однако, учитывать, что загадка основана на когнитивной метафоре и отгадывание предполагает установление соответствия между элементами, принадлежащими к разным ментальным областям. Эта деятельность создает когнитивные ментальные опоры, связанные с той или иной вербальной единицей [2]. Это дает основания

судить о формировании в результате отгадывания не только ассоциативных связей лексических единиц, но и связи элементов ментального содержания.

Надежным критерием усвоения считают применение полученных знаний на практике в новых условиях [12]. В связи с этим проверка усвоения связей между представленными в загадках элементами этнокультурной концептосферы изучаемого языка осуществлялась на материале образных оборотов, лежавших в основе первоначально разгадываемых испытуемыми загадок, в отрыве от текста этих загадок.

Полученные результаты свидетельствуют о заметно лучшем, по сравнению с контрольной (третьей) группой, усвоении представленного лингвокультурного материала участниками первой группы, что полностью подтверждает выдвинутую нами гипотезу об эффективности использования эвристического потенциала загадок, актуализируемого в процессе их разгадывания, для усвоения лингвокультурного материала и достижения понимания концептуальной системы образа мира изучаемого языка.

Результаты подтверждают правильность мнения, что процесс поиска отгадки активизирует мыслительную активность, задействует умение выстраивать образно-ассоциативные параллели, способность сопоставлять представления о различных объектах материального мира, выделяя черты сходства и различия между ними [10, с. 290]. Нельзя не согласиться с мнением, что самостоятельное установление связей в ходе поиска ответа на вопрос загадки, способствует, в том числе наиболее прочному осмысленному их запоминанию [7]. Существенно при этом, что результаты, свидетельствующие о первичном усвоении синтагматической связей между лексическими единицами в образных выражениях, были достигнуты в процессе произвольного запоминания в ходе деятельности, направленной на достижение иных целей, чем запоминание (разгадывание загадок).

Существенным элементом загадки является вопрос, на значение которого обращают внимание специалисты в сфере эвристического обучения [11]. Со времен диалогов Сократа признается важность самостоятельного открытия истины в вопросно-ответных обменах. Конструирование обучаемыми собственных смыслов, обретенных благодаря ассоциациям, догадкам и предположениям, приводит к присвоению получаемых знаний о мире и готовности творчески применять их в новых условиях.

Исследователями справедливо отмечается чувство удовлетворения, возникающее в результате активного напряжения при достижении цели [3, с. 110]. Целенаправленный поиск ответа на вопрос создает интенсивность переживаний, повышающую эффективность усвоения приобретаемой информации. В связи с этим важно отметить эмоциональное отношение к отгадыванию загадок и интерес, который продемонстрировали участники первой группы в ходе обсуждения правильных ответов. Представляется, что такое отношение проецировалось и на новые знания, приобретенные в процессе эвристического освоения материала в ходе отгадывания.

Причиной более высокой, по сравнению с третьей (контрольной) группой, доли правильных ответов второй группы может являться не только предварительное знакомство с предъявленными образными выражениями в контексте загадок. На наш взгляд, определенную роль могла сыграть сама диалогическая природа загадки, сам ее жанр, прагматика, при которой загадка, даже воспринимаемая как текст, содержит определенный вызов, активизируя познавательную деятельность читателя. При этом свою роль могла оказать лежащая в основе когнитивного механизма загадки метафора, которая давно зарекомендовала себя в качестве развивающего метода и средства активизации познавательной деятельности обучающихся [15; 17]. В любом случае результаты, полученные в группе участников, изучавших образные обороты в контексте загадок, свидетельствуют об эффективности применения последних при освоении картины мира изучаемого языка.

Выводы

Проведенное исследование позволило получить данные об эффективности использования загадки об устройстве мира при обучении иностранному языку. Результаты эксперимента свидетельствуют о достигнутом в ходе разгадывания загадок заметно луч-

шем усвоении характерных для национальной концептосферы изучаемого языка синтагматических связей лексических единиц.

Исследование подтверждает мнение, что условием успешного освоения картины мира иной лингвокультуры является активная познавательная деятельность с элементами интеллектуального творчества. Возможности смыслообразования, определяемого форматом загадки, создает ее эвристический потенциал, реализуемый при отгадывании, что закладывает основы для самостоятельных личных «открытий» обучаемых.

Полученные результаты могут быть полезными для разработки образовательных моделей и технологий по освоению иноязычной концептосферы в ходе формирования способности эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие.

Список источников

1. *Воронкина М.А.* Когнитивно-дискурсивные аспекты ритуальной загадки // Вопросы когнитивной лингвистики. 2024. № 1. С. 69–77.
2. *Голубева О.В.* Гипотеза эвиденциальности выводного знания: (экспериментальное исследование. Тверь, 2016. 175 с.
3. *Диривянкина О.В.* Эвристическая организация усвоения обучающимися социального опыта // Вестник Самарского юридического института. 2021. № 1(42). С. 106–110.
4. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 2004. 261 с.
5. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб., 2001. 703 с.
6. *Палашевская И.В., Кондрашова С.С.* Английские загадки: агонические, миметические и фасцинативные характеристики социальной игры // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2023. № 2. С. 84–98. – URL: www.tverlingua.ru (дата обращения 05.01.2024).
7. *Пантелеев А.Ф.* Роль логических связей в запоминании текста // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12. № 4. С. 68–73.
8. *Пищальникова В.А.* Интерпретация ассоциативных данных как проблема методологии психолингвистики // Russian Journal of Linguistics. 2019. Т. 23. No 3. С. 749–76.
9. *Сендерович С.Я.* Морфология загадки. М., 2008. 207 с.
10. *Струкова Т.В.* Использование познавательно-эвристического потенциала жанра загадки в преподавании русского языка как иностранного // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 1(94). С. 290–293.
11. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М., 2003. 415 с.
12. *Шмакова Е.Г.* Полнота усвоения процедурной информации // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 1. С. 211–219.
13. Just Riddles and More! A free, fun collection of riddles, puzzles, games, illusions, quizzes. – URL: <http://www.justriddlesandmore.com> (дата обращения 05.01.2024).
14. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors We Live by. Chicago, 2003. 276 p.
15. *Mayer R.* The instructive metaphor: Metaphorical aids to students' understanding of science. Metaphor and Thought / Ed. A. Ortony. Cambridge, 1993. 350 p.
16. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – URL: OxfordLearnersDictionaries.com. (дата обращения 05.01.2024).
17. *Taylor W.* Metaphors of Education. Oxford, 1984. 140 p.
18. *Wittgenstein L.* Tractatus Logico-Philosophicus. L., N.Y., 2002. 120 p.

References

1. *Voronkina M.A.* Cognitive-discursive aspects of the ritual riddle // Questions of cognitive linguistics. 2024. No. 1. P. 69-77.
2. *Golubeva O.V.* The hypothesis of the evidentiality of deductive knowledge: (experimental investigation). Tver, 2016. 175 p.
3. *Dirivyankina O.V.* Heuristic organization of students' assimilation of social experience // Bulletin of the Samara Law Institute. 2021. No. 1(42). P. 106-110.
4. *Karaulov Yu.N.* Russian language and linguistic personality. M., 2004. 261c.
5. *Lotman Yu.M.* Semiosphere. St. Petersburg, 2001. 703 p.
6. *Palashevskaya I.V., Kondrashova S.S.* English riddles: agonistic, mimetic and fascinating characteristics of a social game // Mir linguistics and communication: electronic scientific journal. 2023. No. 2. P. 84-98. – URL: www.tverlingua.ru (accessed 05.01.2024).
7. *Panteleev A.F.* The role of logical connections in memorizing text // Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2012. Vol. 12. No. 4. P. 68-73.
8. *V. Pishchalnikova.A.* Interpretation of associative data as a problem of methodology of psycholinguistics // Russian Journal of Linguistics. 2019. Vol. 23. No. 3. P. 749-76.
9. *Senderovich S.Ya.* Morphology of the riddle. M., 2008. 207 p.
10. *Strukova T.V.* The use of the cognitive-heuristic potential of the riddle genre in teaching Russian as a foreign language // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 1(94). P. 290-293.
11. *Khutorskoy A.V.* Didactic heuristics: Theory and technology of creative learning. M., 2003. 415 p.
12. *Shmakova E.G.* Completeness of assimilation of procedural information // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2010. No. 1. P. 211-219.
13. Only riddles and not only! A free fascinating collection of riddles, puzzles, games, illusions, quizzes. – URL: <http://www.justriddlesandmore.com> (accessed 05.01.2024).
14. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors that we live by. Chicago, 2003. 276 p.
15. *Mayer R.* Instructive metaphor: Metaphorical tools to help students understand science. Metaphor and thinking / Edited by A. Ortoni. Cambridge, 1993. 350 p.
16. The Oxford Dictionary for Advanced Learners. – URL: OxfordLearnersDictionaries.com . (accessed 05.01.2024).
17. *Taylor W.* Metaphors of education. Oxford, 1984. 140 p.
18. *Wittgenstein L.* Logical and philosophical treatise. L., New York, 2002. 120 p.

Статья поступила в редакцию 06.03.2024; одобрена после рецензирования 01.04.2024; принята к публикации 01.04.2024.

The article was submitted 06.03.2024; approved after reviewing 01.04.2024; accepted for publication 01.04.2024.