

ОНТОЛИНГВИСТИКА

ОРИГИНАЛЬНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'23

doi: 10.26907/2541-7738.2024.1.108-117

ПОНИМАНИЕ НЕЗНАКОМОГО СЛОВА В ТЕКСТЕ: РАЗЛИЧНЫЕ ТАКТИКИ ДЕТЕЙ-МОНОЛИНГВОВ И ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

Г.Р. Доброва¹, П.М. Трифонова²

*¹Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, 191186, Россия*

*²Средняя общеобразовательная школа № 310 Фрунзенского района,
г. Санкт-Петербург, 195274, Россия*

Аннотация

В статье рассмотрен вопрос о различных тактиках, используемых детьми, в ситуации необходимости понять значение незнакомого им слова в тексте. Исследование основано на эксперименте, проведенном в выборке из 24 детей 8–9 лет (12 монолингвов и 12 инофонов). Отмечено, что в названной ситуации возможны две основные тактики, помогающие понять значение незнакомого слова в тексте: опора на контекст и опора на внутреннюю форму слова. Результаты эксперимента четко показали, что дети-монолингвы в такой ситуации более склонны опираться на контекст, а дети-инофоны – на внутреннюю форму слова. При этом дети-инофоны не просто опираются на внутреннюю форму, но и очень часто полностью игнорируют контекст – и его смысл, и его грамматическую оформленность. Кроме того, было выявлено, что склонность детей-инофонов к опоре именно на внутреннюю форму настолько сильна, что проявляется даже в ситуациях, когда все остальные слова в контексте им понятны. Следовательно, дело не только в незнании детьми-инофонами каких-то русских слов, но и в отсутствии привычки опираться на контекст вообще, обращать на него внимание, что обязательно следует учитывать при работе с инофонами.

Ключевые слова: агнонимы, инофоны, контекст, внутренняя форма слова

В последние десятилетия в научной литературе получил довольно широкое распространение термин «агноним», под которым принято понимать незнакомое (кому-либо) слово. Агноним – это лексическая или фразеологическая единица языка, которая неизвестна, непонятна или малопонятна одному или многим его носителям [1]; это такое слово, которое непонятно индивиду [2]. При этом, как отмечает В.Д. Черняк, «в системном аспекте понятие “агнонимы” соотносится с пассивным словарным составом, непосредственно связано с периферийными пластами лексики» [3, с. 296]. Именно поэтому, по-видимому, термин «агноним» часто используется при разговоре об устаревшей/устаревающей лексике, хотя, как представляется, те, кто вводил этот термин, не имели в виду лишь такое ограниченное его использование, а предполагали более широкое его понимание,

подразумевая под агноними не только слова, непонятные носителю языка по причине их перемещения из активного словаря в пассивный из-за их устаревания, но и слова, непонятные носителю языка по другим причинам, причем не только из-за низкой частотности их использования (например, вследствие принадлежности к лексике ограниченного употребления: диалектизмам, профессионализмам и др.), но и из-за незнания данного слова конкретным индивидом по каким-то иным, в том числе и личным, причинам.

Однако, несмотря на то что многие исследователи используют термин «агнонимы», есть некоторые обстоятельства, которые заставляют нас относиться к нему с настороженностью. По самой своей природе этот термин релятивен. Если мы сравним его с другими лингвистическими терминами, то увидим, что он в некотором смысле выбивается из общего ряда. Так, синонимы и антонимы являются таковыми для всех носителей языка, а тот языковой знак, который будет агнонимом для одного человека, может вовсе не являться им для другого.

Следовательно (в отличие от синонимов, антонимов и т. д.), агнонимия – это не столько факт языка, сколько факт *сознания* индивида. Недаром много занимавшаяся агноними и агнонимией Г.М. Мандрикова говорит об агнонимах прежде всего как об антропоцентрических единицах (см., например, [4]). При этом сам по себе агноним – лексическая или фразеологическая единица *языка*.

Кроме того, как представляется, при определении слова как агнонима слишком значим субъективный фактор. Так, если обратиться к разновидностям агнонимов, выделяемых В.В. Морковкиным, то, например, в шестую разновидность попадают слова, которые сам человек, в силу особенностей своего жизненного опыта, знает и использует, однако полагает, что другие люди их не знают или знают плохо. В качестве примера, который кажется нам несколько сомнительным, приводится слово *менталитет* [1, с. 106]. Возможно, именно в силу нашего собственного жизненного опыта это слово не представляется нам неизвестным или плохо известным носителям русского языка. Точнее – не более редким (агнонимичным?), чем какие-то другие слова иноязычного происхождения. По всей видимости, вопрос о том, насколько вероятны частотность употребления и знание (или незнание) именно этого слова носителями языка, является достаточно дискуссионным, однако с помощью приведенного примера можно показать, насколько субъективны критерии отнесения слов к агнонимам – даже у тех лингвистов, чьи труды являются «классическими» в этой области.

Еще больше смущает существования словарей агнонимов (например, словаря агнонимов чувашского языка Э.В. Фомина [5]). Возникают следующие вопросы. Для кого эти слова являются агнонимами? Для всех носителей чувашского языка? (Как тогда можно эти слова относить к чувашскому языку?) Или для многих носителей? Или только для некоторых? Или для самого автора-составителя этого словаря? Ответов на перечисленные выше вопросы в указанной статье Э.В. Фомина не обнаруживается. Следовательно, представляется, что нецелесообразно говорить о каких-то словах как об «агнонимах вообще»; в каждом случае надо добавлять, что некое слово является агнонимом для кого-то с указанием того, для кого именно. Поэтому из-за некоторой «несамодостаточности», с нашей точки зрения, термина «агноним» последний в настоящей статье использоваться не будет, речь пойдет просто о словах с неизвестным, незнакомым (кому-то конкретному) значением.

Еще один термин, требующий предварительного обсуждения, – это часто используемый в последние годы (например, в [6, 7] и др.) термин «инофон». Инофон – человек, родной язык которого отличается от языка, доминантного для данного общества. Данный термин, кстати, тоже является релятивным, потому что инофон будет считаться таковым по отношению к какому-либо языковому коллективу. Так, тот, кто является инофоном в России (например, приехавший из Узбекистана), вовсе не является инофоном в Узбекистане.

Однако здесь релятивность термина оправдана тем, что в каждом конкретном случае вполне очевидно, что человек является инофоном по отношению к языковому коллективу страны проживания.

Обсуждаемое в данной статье исследование проводилось в 2022 г. на базе средней школы № 310 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга. В эксперименте участвовало 24 младших школьника 8–9 лет: 12 детей-инофонов (6 мальчиков и 6 девочек) и 12 детей-монолингвов (6 мальчиков и 6 девочек). Учащиеся-инофоны были детьми-билингвами с родными языками узбекским, азербайджанским и таджикским. Все они либо родились уже в России, либо приехали в РФ относительно давно и владеют русским языком в такой степени, что могут принять участие в эксперименте. Задания выполнялись в письменной форме.

Целью исследования было выяснить, какими тактиками пользуются дети-инофоны (в сопоставлении с детьми-монолингвами) в ситуации, когда они сталкиваются в тексте со словом, значение которого им неизвестно.

Следует отметить, что, как ни странно, вопросами о том, как человек-инофон (не обязательно ребенок) пытается понять значение незнакомого ему слова в тексте, а также о различиях в тактиках инофона и монолингва в описанной ситуации долгое время вообще практически никто не занимался. Назовем лишь две статьи М.Б. Елисеевой и В.Г. Романенко 2014 г. [8, 9], а также нашу статью 2015 г. [10].

Так, в нашем предыдущем исследовании было выявлено, что:

1) чтобы понять незнакомое слово в тексте, из двух возможных тактик (опора на внутреннюю форму слова и опора на контекст) дети-монолингвы чаще опираются на контекст, а дети-инофоны – на внутреннюю форму слова;

2) при опоре на внутреннюю форму слова, если у ребенка не получается опереться и на семантику корня, и на значение аффиксов, русскоязычные дети-монолингвы гораздо чаще, чем инофоны, опираются на семантику аффиксов (то есть на словообразовательную модель), а дети-инофоны – на корень, игнорируя словообразовательную модель, либо вообще ориентируются на фонетические аналогии.

Сразу отметим, почему мы считаем важным (и продуктивным) опираться на контекст. Необходимость учета контекста определяется той ролью, которую он играет в осуществлении вероятностного прогнозирования, поскольку подсказывает семантику слова, тематическую область, к которой оно относится [11, с. 85].

Итак, на основании предшествующих исследований была выдвинута гипотеза, согласно которой у человека существуют две основные возможности понять значение неизвестного ему слова в тексте: а) опереться на его внутреннюю форму, б) опереться на контекст; при этом дети-монолингвы чаще пытаются опереться на контекст, а дети-инофоны (в силу недостаточного знания русского языка) – на внутреннюю форму слова.

Заметим, кстати, что сказанное касается не только детей. То же может быть отнесено и к взрослым индивидам – монолингвам и инофонам.

Проведенный нами эксперимент состоял из пяти заданий.

В первом задании детям предлагались три предложения, которые содержали по одному предположительно незнакомому им слову (*обечайки, обабки и гимнастерка*). Например:

Прочитай предложение и определи значение слова «гимнастерка». Выбери вариант ответа.

Мы снимали гимнастерку с наградами и оставались или в свитере, или в меховой куртке, если она была (ДР):

а) гимнастка; б) рубашка; в) гимназистка.

Для каждого предложения было предусмотрено по три варианта ответа, среди которых были предполагающие опору как на внутреннюю форму слова, так и на контекст. Так, при определении значения слова *гимнастерка* варианты **а** и **в** соотносятся с опорой на его внутреннюю форму, а вариант **б** – с опорой на контекст.

При выполнении подобного задания дети-монолингвы чаще выбирают вариант «рубашка», а дети-инофоны – «гимнастка» или «гимназистка». Необходимо обратить внимание на то, что варианты, выбираемые детьми-инофонами, абсолютно не подходят к данному тексту, если обращать внимание на контекст: ведь речь идет о предмете, который кто-то снимает с себя, то есть явно о предмете одежды. Поэтому ответы «гимнастка» или «гимназистка» с очевидностью противоречат контексту.

Отметим также, что при выполнении этого задания детьми-монолингвами наблюдалось большое количество самоисправлений. Многие сначала выбирали ответ с опорой на внутреннюю форму слова, а затем исправляли его на ответ с опорой на контекст. На этом основании можно предположить, что опора на внутреннюю форму слова – это то, что первым приходит человеку в голову, а опора на контекст возникает при более внимательном прочтении.

Во втором задании детям предлагалось прочитать отрывки сказки или рассказа и сформулировать значение предположительно неизвестных им слов. Так, они должны были прочитать отрывок из русской сказки «Колобок», определить значение слова *завалинка* и записать свой ответ:

Замесила она тесто, испекла колобок и положила его остывать на окошко. Надоело колобку лежать. Соскочил он с окна на завалинку, с завалинки на дорожку – и покатился по дорожке... (КОЛ).

В этом же задании им было нужно было прочитать отрывок из рассказа, определить и записать значение слова *повойник*:

Это были какие-то блуждающие тени, пугавшие наше детское воображение, тем более что моя старая бабка, которую я не могу иначе вообразить себе, как в огромном повойнике, с нависшими бровями и грозным сковородником в руке, сильно их недолюбливала и называла «шатунами», «шатущими людьми» и «людишками» (ИЗ).

В этом задании уже не было «подсказок» (вариантов ответа). Испытуемые должны были самостоятельно определить значение слов *завалинка* и *повойник* – опираясь либо на их внутреннюю форму, либо на контекст.

Сравним примеры ответов на это задание детей-монолингвов и детей-инофонов.

Определяя, что такое *завалинка* (*скатился он с окна на завалинку*), дети-монолингвы чаще опирались на контекст и давали ответы типа *подоконник, полка, доска возле окна* и т. д., а дети-инофоны чаще опирались на внутреннюю форму слова и давали ответы типа *падаю, завалился, катится, валенки* и т. д. (что никак не подходит к контексту и демонстрирует полное непонимание смысла предложения).

При ответе на вопрос, что такое *повойник* (*бабка в огромном повойнике*), дети-монолингвы чаще опирались на контекст, почти все поняли, что речь идет о головном уборе, и давали ответы типа *кепка, платок, парик, шляпа* и т. д., а дети-инофоны чаще опирались на внутреннюю форму слова и предлагали ответы типа *зверь, вой, подвал, повозка, воняет* (что никак не соответствует контексту и также демонстрирует полное непонимание смысла предложения).

В третьем задании дети должны были прочитать предложение, подобрать синоним к предположительно неизвестному им слову и записать ответ. Так, им нужно было подобрать синоним к слову *бархан*:

За очередным барханом открылась скромная хижина на берегу озера, окруженная чахлыми пальмовыми деревьями (ДТ).

Также в этом задании испытуемые должны были подобрать синоним к слову *маринист*:

И.К. Айвазовский – известный русский маринист, посвятивший свою жизнь воспеванию моря (РЯ7).

Таким образом, дети должны были самостоятельно подобрать синонимы (что это такое – им к этому моменту уже объяснили) к словам *бархан* и *маринист* – опираясь либо на их внутреннюю форму, либо на контекст.

При подборе синонимов к слову *бархан* (за *очередным барханом открывалась скромная хижина*) дети-монолингвы чаще опирались на контекст и давали ответы типа *гора, двери, заросли, лес, дебри* и т. д., а дети-инофоны чаще опирались на внутреннюю форму слова и предлагали ответы типа *хан, бархатный, бархатистый* (никак не подходящие к контексту и демонстрирующие полное непонимание смысла предложения). Аналогичным образом при подборе синонима к слову *маринист* дети-монолингвы также чаще опирались на контекст, а дети-инофоны – на внутреннюю форму слова». Так, дети-монолингвы к слову *маринист* подбирали в качестве синонима слово *художник*, однако некоторые из них назвали в качестве синонима слова *краски, кисточка, рисовать*. Такие ответы, естественно, в первую очередь свидетельствуют о том, что многие учащиеся-монолингвы явно не поняли, что такое синонимы. Однако для целей данного исследования важнее сам факт опоры на контекст. Отметим также данный одним из детей-монолингвов ответ *музыкант*, возникший, видимо, из-за незнания ребенком второго значения слова *воспевать*: наличие в предложении еще одного незнакомого слова привело к неверному восприятию смысла текста. Однако нельзя не заметить, что и этот ответ – тоже ответ с опорой на контекст (хотя и неверно понятый). Большинство же детей-инофонов опиралось на внутреннюю форму слова: *морьяк, лодка, море* и даже *Марина*.

В четвертом задании детям предлагалось прочитать текст, устно объяснить значение указанного слова, придумать с ним предложение и записать его. Так,

учащиеся должны были на основе приводимого ниже отрывка устно определить значение слова *сдобрить*, придумать и записать с ним предложение:

– *Ох, и каша хороша! – облизнулся солдат. – Как бы сюда да чуток масла – было б вовсе объедение. Нашлось у старухи и масло. Сдобрили кашу* (РНС).

Во второй части этого задания детей просили на основе приведенного ниже отрывка устно определить значение слова *ручник*, придумать и записать с ним предложение:

К основным видам столового белья относят скатерти, салфетки, ручки. Также ручник необходим при подаче напитков (РЕСТ).

Таким образом, в четвертом задании испытуемые должны были не только объяснить значение слов *сдобрить* и *ручник*, но и самостоятельно составить с ними предложения. (Отметим, кстати, что во втором предложении детям мог быть знаком омоним слова *ручник* ('ручной тормоз'), и задачей было проверить, будут ли дети опираться на это, знакомое им, слово, невзирая на его противоречие контексту).

При ответе на вопрос о том, что такое *ручник* (*к основным видам столового белья относят скатерти, салфетки, ручки*), и составлении предложений с этим словом дети-монолингвы чаще опирались на контекст и придумывали предложения типа *Мама дала на ручнике кофе / На столе ручник / Постелили красивый ручник* (хотя многие из этих детей наверняка знают омоним этого слова в значении 'ручной тормоз'). Дети же инофоны создавали предложения типа *В машине ручник / Ручник на двери* и т. д., то есть они (вопреки значению слова в прочитанном тексте) опирались либо на уже известное им значение слова, либо на его внутреннюю форму, но не на контекст. Отметим тот факт, что почти все дети-монолингвы при выполнении этого задания опирались на контекст, хотя, по всей вероятности, многие из них слышали омоним слова *ручник* как разговорную форму наименования стояночного тормоза в автомобиле. Многие же дети-инофоны (возможно, именно те, кто знал этот омоним) опирались именно на него. По-видимому, этот факт свидетельствует о том, что дети-монолингвы, имеющие гораздо более богатый словарный запас, уже понимают, что в языке существуют омонимы, а детям-инофонам, с их более бедным словарным запасом, это еще не известно или для них это пока неактуально. По крайней мере, в данном задании они, не сомневаясь, заменили слово его омонимом (тем более что внутренняя форма у слова *ручник* в значении 'ручной тормоз' более очевидна, чем у слова *ручник* в значении 'разновидность столового белья'), полностью игнорируя контекст, в котором прямо сказано о том, что речь идет именно о столовом белье.

Ключевым было пятое задание эксперимента. Здесь испытуемые сознательно ставились в «конфликтную» ситуацию: задание было составлено таким образом, что необходимо было сделать выбор, на что опираться – на внутреннюю форму слова или на контекст, при этом одно противоречило другому. Кроме того, в пятом задании слова, которые испытуемым требовалось «расшифровать», имели очень явную (прозрачную) внутреннюю форму, а остальные слова в контексте были знакомы всем детям, в том числе и инофонам.

Итак, в пятом задании детям предлагался следующий текст:

Я нашла конверт со странными записками, там – предложения с непонятными мне словами. Помоги мне расшифровать значения выделенных слов. Запиши свой ответ.

1. В пластмассовой солннице лежал наполовину использованный кусок мыла.
2. Туфельник хотел с помощью красок передать красоту природы.
3. В столовой над стойкой висел температурник, и мы молча смотрели местные новости.

4. Она размешивала кипящий суп в конфетнике с мятыми боками.

5. Здесь стояла кровать и небольшой помойник с одеждой.

В приведенном задании испытуемым предлагалось расшифровать значения выдуманных слов (*nonsense words*): *солнница*, *туфельник*, *температурник*, *конфетник*, *помойник*, и дети должны были либо опереться на контекст, но проигнорировать внутреннюю форму, либо наоборот. При этом важно, что остальные слова в контексте были им знакомы.

Результаты выполнения последнего задания полностью соответствуют результатам предшествующих заданий эксперимента. Так, при ответе на вопрос о том, кто такой *туфельник* (внутренняя форма слова вступает в противоречие с контекстом), дети-монолингвы чаще опирались на контекст и отвечали *художник*; а дети-инофоны чаще опирались на внутреннюю форму слова и давали ответы типа *туфли* (чаще всего), *красить туфли* и т. п. Аналогичным образом при попытках детей объяснить значение остальных «выдуманных слов» дети-монолингвы опирались на контекст, а дети-инофоны – на их внутреннюю форму.

Таким образом, по результатам проведенного эксперимента можно сделать нижеследующие выводы.

1. Большинство детей-монолингвов при необходимости понять смысл незнакомого им слова в тексте, действительно, опирается на контекст, а большинство детей-инофонов – на внутреннюю форму слова.

2. Дети-инофоны не просто более, чем их сверстники-монолингвы, склонны опираться на внутреннюю форму слова, но они при этом чаще вообще не обращают внимания на контекст и дают ответы, которые противоречат последнему как по смыслу, так и с точки зрения грамматики (используя другие части речи (например, глагол) в качестве синонима к существительному).

3. Дети-инофоны, даже если они понимают все остальные слова в контексте, все равно чаще всего при попытке понять значение незнакомого им слова в тексте не опираются на контекст, а используют привычную для них тактику – опору на внутреннюю форму слова. Это позволяет нам сделать вывод о том, что при работе с детьми-инофонами (и, видимо, вообще с инофонами) следует не только насыщать их речь новыми для них словами (чтобы незнакомых им слов становилось меньше), но и формировать у них привычку ориентироваться на контекст при необходимости понять семантику незнакомого слова.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Источники

ДР – Драбкин А.В. Я дрался на штурмовике. М.: Яуза: Эксмо, 2015. 637 с.

ДТ – Сазерленд Туи Т. Драконья сага. Драконья тьма. М.: АСТ, 2019. 448 с.

ИЗ – Златовратский Н.Н. Деревенский король Лир: Повести, рассказы, очерки / Сост. и примеч. Т.А. Полторацкой; вступ. ст. С.П. Залыгина. М.: Современник, 1988. 684 с.

КОЛ – Русская народная сказка «Колобок» / Под. ред. Е.К. Сачковой. М.: Буква-ленд, 2020. 10 с.

РЕСТ – Кучер Л.С., Шкуратова Л.М., Ефимов С.Л., Голубева Т.Н. Ресторанный бизнес в России: технология успеха / Под ред. С.Л. Ефимова. М.: Рконсульт, 2002. 464 с.

РНС – Русские народные сказки. М.: Омега, 2021. 128 с.

РЯ7 – Русский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Л.М. Рыбченкова, О.А. Александрова, О.В. Загоровская и др. М.: Просвещение, 2014. 207 с.

Литература

1. Морковкин В.В., Морковкина А.В. Русские агнонимы: слова, которые мы не знаем. М.: Астра семь, 1997. 414 с.
2. Липнина Е.М. Антропоцентрическая сущность агнонимов // Психология, социология и педагогика. 2012. № 11. URL: <https://psychology.snauka.ru/2012/11/1227>, свободный.
3. Черняк В.Д. Агнонимы в лексиконе языковой личности как источник коммуникативных неудач // Русский язык сегодня. Вып. 2. М.: Азбуковник, 2003. С. 295–304.
4. Мандрикова Г.М. Агнонимы в современном словоупотреблении: особенности функционирования // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. 2021. № 14. С. 119–125.
5. Фомин Э.В. Опыт составления словаря агнонимов чувашского языка // Вестн. чуваш. ун-та. 2013. № 4. С. 259–263.
6. Цейтлин С.Н. Иноязычный ребенок в русскоязычной школе // Universum: Вестн. Герценовск. ун-та. 2010. № 1 (75). С. 79–85.
7. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб: Златоуст, 2012. 488 с.
8. Елисеева М.Б., Романенко В.Г. Освоение значений прилагательных инофонами и русскоязычными младшими школьниками // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2013: сб. науч. ст. по итогам Междунар. научно-практ. юбилейной конф. (12–14 декабря 2013 г.). СПб.: ВВМ. С. 206–213.
9. Елисеева М.Б., Романенко В.Г. Типы толкований значений имен прилагательных детьми-инофонами и русскоязычными детьми // Начальная школа. 2014. № 6. С. 91–94.
10. Доброва Г.Р., Чернышенко Т.В. Стратегии поиска семантики незнакомого слова детьми-инофонами и русскоязычными детьми младшего школьного возраста // Уральский филологич. вестн. Сер.: Психолингвистика в образовании. 2015. № 4. С. 89–97.
11. Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Кузьмина Т.В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия: научная монография. СПб.: Златоуст, 2014. 139 с.

Поступила в редакцию 10.01.2024

Принята к публикации 10.03.2024

Доброва Галина Радмировна, доктор филологических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
наб. р. Мойки, д. 48, г. Санкт-Петербург, 191186, Россия
E-mail: galdobr@peterlink.ru

Трифопова Полина Михайловна, учитель

Средняя общеобразовательная школа № 310 Фрунзенского района
пр. Славы, д. 35, к. 2, г. Санкт-Петербург, 192286, Россия
E-mail: pkhalanskaya@inbox.ru

ORIGINAL ARTICLE

doi: 10.26907/2541-7738.2024.1.108-117

**Understanding Unfamiliar Words in a Text:
Different Tactics Used by Monolingual and Foreign-Language-Speaking Children**G.R. Dobrova ^{a*}, P.M. Trifonova ^{b**}^aHerzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, 191186 Russia^bGeneral Secondary School No. 310 of the Frunzensky District in St. Petersburg,
St. Petersburg, 195274 RussiaE-mail: galdobr@peterlink.ru, pkhalanskaya@inbox.ru

Received January 10, 2024; Accepted March 10, 2024

Abstract

This article explores various tactics used by children to understand the meaning of unfamiliar words while reading. The study was performed on 24 children aged 8–9 years, including 12 monolinguals and 12 foreign-language speakers. In such a situation, the two primary tactics are relying on either context or the internal forms of words. The results of the experiment show that monolingual children typically focus on context, while children speaking a foreign language depend more on the inner forms of words, which often means giving priority to the second tactic and completely disregarding context, in terms of meaning and grammar. It was also revealed that the reliance on the internal forms of words persists even when all other words in a given context are clear, suggesting that children speaking a foreign language not only face challenges with comprehending certain Russian words but also have the habit of overlooking context in general. It is therefore important to address this tendency and emphasize the need for contextual understanding when working with such children.

Keywords: agnonyms, foreign-language speakers, context, word's inner form**Conflicts of Interest.** The authors declare no conflicts of interest.**References**

1. Morkovkin V.V., Morkovkina A.V. *Russkie agnonimy (slova, kotorye my ne znaem)* [Russian Agnonyms (Words We Don't Know)]. Moscow, Astra Sem', 1997. 414 p. (In Russian)
2. Lipnina E.M. Anthropocentric nature of agnonyms. *Psikhologiya, Sotsiologiya i Pedagogika*, 2012, no. 11. Available at: <https://psychology.snauka.ru/2012/11/1227>. (In Russian)
3. Chernyak V.D. Agnonyms in the lexicon of a linguistic personality as a source of communication breakdowns. In: *Russkii yazyk segodnya* [Russian Language Today]. Moscow, Azbukovnik, 2003, no. 2, pp. 295–304. (In Russian)
4. Mandrikova G.M. Modern use of agnonyms: Functional features. *Sevastopol'skie Kirillo-Mefodievskie chteniya* [Proc. Sevastopol Cyril and Methodius Lect.], 2001, no. 14, pp. 119–125. (In Russian)
5. Fomin E.V. An attempt of compiling a dictionary of agnonyms for the Chuvash language. *Vestnik Chuvashskogo Universiteta*, 2013, no. 4, pp. 259–263. (In Russian)
6. Tseitlin S.N. Children speaking a foreign language in a Russian school. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo Universiteta*, 2010, no. 1 (75), pp. 79–85. (In Russian)
7. Chirsheva G.N. *Detskii bilingvizm: odnovremennoe usvoenie dvukh yazykov* [Childhood Bilingualism: Dual Language Acquisition]. St. Petersburg, Zlatoust, 2012. 488 p. (In Russian)

8. Eliseeva M.B., Romanenko V.G. The mastery of adjective meanings among Russian- and non-Russian-speaking primary schoolchildren. *Yazykovoe i literaturnoe obrazovsniye v sovremennom obshchestve – 2013: sb. nauch. st. po itogam Mezhdunar. nauchno-prakt. yubileinoi konf. (12–14 dekabrya 2013 g.)* [Language and Literary Education in Modern Society – 2013: Proc. Int. Sci.-Pract. Anniv. Conf. (Dec. 12–14, 2013)]. St. Petersburg, VVM, 2013, pp. 206–213. (In Russian)
9. Eliseeva M.B., Romanenko V.G. Different ways in which Russian- and non-Russian-speaking children interpret adjective meanings. *Nachal'naya Shkola*, 2014, no. 6, pp. 91–94. (In Russian)
10. Dobrova G.R., Chernyshenko T.V. Strategies used by Russian- and non-Russian-speaking primary schoolchildren to search for the semantics of unfamiliar words. *Ural'skii Filologicheskii Vestnik. Seriya: Psicholingvistika v Obrazovanii*, 2015, no. 4, pp. 89–97. (In Russian)
11. Tseitlin S. N., Chirsheva G.N., Kuz'mina T.V. *Osvoenie yazyka rebenkom v situatsii dvuyazychiya: nauchnaya monografiya* [Language acquisition by Bilingual Children: A Research Monograph]. St. Petersburg, Zlatoust, 2014. 139 p. (In Russian)

⟨ **Для цитирования:** Доброва Г.Р., Трифонова П.М. Понимание незнакомого слова в тексте: различные тактики детей-монолингвов и детей-инофонов // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2024. Т. 166, кн. 1. С. 108–117. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2024.1.108-117>. ⟩

⟨ **For citation:** Dobrova G.R., Trifonova P.M. Understanding unfamiliar words in a text: Different tactics used by monolingual and foreign-language-speaking children. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki*, 2024, vol. 166, no. 1, pp. 108–117. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2024.1.108-117>. (In Russian) ⟩