

Касымова Р.Т., д.п.н., профессор
Kassymova R.T., d.p.s., professor
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан
Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Kazakhstan
rashida-kas@mail.ru

**ТЕЗАУРУСНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК
НЕРОДНОГО В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ**
**PRESENTATION OF RUSSIAN VOCABULARY THESAURUS AS A SECOND
LANGUAGE FOR TEACHING PURPOSES**

Аннотация: статья посвящена психологическому осмыслению развития лексической компетенции младших школьников при изучении русского языка как второго.

Abstract: the article is devoted to understanding the psychological development of lexical competence of primary school children in the study of the Russian language as the second.

Ключевые слова: когнитивный, тезаурус, категоризация, компетенция.

Keywords: cognitive, thesaurus, categorization, competence.

На современном этапе усилиями представителей разных наук (лингвистической, психологической, педагогической) подготовлен новый путь развития методики преподавания русского языка на основе когнитивного подхода, что позволяет совершенствовать процесс усвоения лексики посредством ее подачи в когнитивной систематике. Достижения лингвистики, которая расширила объект науки и не ограничивается «языком в себе и для себя», а изучает язык как отражение наблюдающего, мыслящего, говорящего человека, его мышления, менталитета, мировоззрения, согласуется с антропоцентрической парадигмой современной науки и определяет актуальность и необходимость разработки проблем формирования билингвизма как составной части полиязычия в процессе развития лексической компетенции.

Характер отражения действительности в человеческом сознании или мышлении является предметом исследования математики, логики и т.п., тогда как «... языковое обозначение исходит ... не из чего-то гораздо более сложного и важного, чем отражение, а именно из активного вмешательства в действительность, из активного выбора из нее того, что нужно человеку для общения с другим человеком на том или ином отрезке времени, большом или малом, т.е. иначе говоря, из коммуникативного использования действительности и, следовательно, из того или иного ее переделывания или преподнесения» [Лосев 1982: 13]. Для современной лингводидактики когнитивный и функционально коммуникативный подходы являются определяющими и занимают особое место в системе обучения родному и неродному языку.

Лексическому уровню отводится особое место в языковой системе, так как именно с освоения словарного состава и начинается вхождение обучаемого в мир нового языка. Для организации знаний младших школьников о мире и семантике языка имеет существенное значение тематическая дифференциация русской лексики как сложного лингвистического феномена. При определении путей формирования лексической компетенции учащихся необходимо принимать во внимание то, что «значение антропоцентрично, т.е. отражает общие свойства человеческой природы; более того, оно этноцентрично, т.е. ориентировано на данный этнос. Нельзя на естественном языке описать «мир как он есть»: язык изначально задает своим носителям определенную картину мира, причем каждый данный язык – свою» [Вежбицкая 1996: 5 - 6].

С психологической точки зрения лексическая система любого языка имеет ядерные и периферийные зоны. Если ядро словарного состава языка имеет довольно устойчивый характер, то на периферии лексические единицы находятся в постоянном движении:

новые единицы появляются, а старые исчезают. Обладание говорящим лексической системой языка в свернутом потенциальном варианте позволяет говорить о ней как о системе:

- 1) функционирующей: каждый носитель языка делит ее ядро с другими носителями данного языка;
- 2) растущей: каждый говорящий на родном языке на протяжении всей жизни расширяет свой словарный запас в любой тематической области в соответствии с его коммуникативными потребностями;
- 3) меняющейся: "именно запас лексических единиц наиболее чувствителен к лингвистическим воздействиям и более всего подвержен влиянию индивидуальной языковой практики" [Чейф 1975: 125].

При общении на родном языке "язык дает возможность говорящему брать понятия, находящиеся в его собственном сознании, и вызывать эти понятия в сознании своего слушателя. Звуки, которые передаются от него к слушателю, как правило, не порождают новых понятийных единиц в сознании последнего. Они активизируют уже имеющиеся там понятия, понятия, которые являются общими для говорящего и слушающего" [Там же: 93].

Как же обстоит дело с проблемой усвоения лексики неродного языка на начальном этапе обучения? Какие возможности дает неродной язык и говорящему, и слушающему? Как происходит восприятие, понимание, осмысление и запоминание слов неродного языка? Какие лексические единицы усваиваются легче, а какие - труднее? Какая организация лексического материала более всего соответствует эффективной технологии обучения?

Ученых всегда волновала природа образного и вербального мышления, механизм переключения с одного кода мышления на другой, механизм подключения одного кода к другому. Психолингвистические исследования речемыслительной и перцептивной деятельности свидетельствуют об органической взаимосвязи в реальном когнитивном процессе образной (чувственной) и понятийной (рациональной) форм психического отражения, а также о тесном взаимодействии между образным и вербальным кодами мышления.

Согласно утверждениям Л.С. Выготского, существует глубокая связь между строением значения слова (понятием) и строением сознания. Разное отражение мира, разное осознание его человеком объясняются тем, что человек опирается на различные по строению значения слова и на различное по своим психологическим механизмам строение понятия: "на последовательных этапах развития сознание человека осуществляется понятиями, имеющими смысловое строение (наглядно-образное или вербально-логическое) и осуществляется неодинаковым соотношением психических процессов (восприятия, припоминания, отвлеченного речевого мышления), соотношение которого меняется на различных этапах умственного развития ребенка" [Лурия 1975: 39].

Исследуя психологическую природу языкового восприятия, психолингвисты обратились к исследованиям в области зрительного восприятия. Как известно, различна природа восприятия речи на родном и чужом языках: речь на родном языке нами легко членится на ее составляющие – слова, во втором случае мы воспринимаем звучащую речь как сплошной звуковой поток, в котором мы не можем выделить части.

Дж. Брунер выделяет в процессе восприятия две особенности: 1) его категориальный характер; 2) соответствие природе физического мира. Восприятие рассматривается как процесс категоризации, что предполагает отнесение сигналов к той или иной категории на основе логического вывода. При этом очень важно учитывать, что вывод делается индивидом на бессознательном уровне. Репрезентативный характер результатов такой категоризации проявляется в большей или меньшей степени соответствия действительности [Брунер 1977: 15 - 23]. По утверждению Е.В. Кларка, "дети также пользуются словами для категоризации окружающих предметов - по мере того, как они начинают находить в языке соответствия тому реальному миру, который они уже знают. Однако в процессе овладения языком дети иногда формируют категории, не совпадающие

с категориями взрослых, причем основания категоризации, используемые на ранних этапах владения языком, во многом сходны с теми, которые мы находим в существующих системах слов-классификаторов естественных языков. В обоих случаях ведущую роль в определении категориальной принадлежности играет зрительное восприятие" [Кларк 1984: 222].

Зрительные образы играют большую роль в понимании текста. Восприятие, понимание и запоминание текста (вербальной информации), сопровождаемое декодированием его в виде наглядного кода, т.е. зрительных образов, служит ярким примером взаимодействия образного и вербального кодов. Например, опорные слова: *телефон, слон – шоколад, крокодил – калоши, зайчатки – перчатки, мартышки – книжки, медведь – му-му, цапли – капли, свинья – соловей, бегемот – болото* – помогут детям быстрее восстановить в памяти знакомую сказку К. Чуковского "Телефон". При усвоении таких слов, как «*хлеб*», «*чашка*», «*стул*», «*сапожки*», у ребенка доминируют наглядно-образные связи, за каждым словом стоит конкретный образ той реальной ситуации, где он сталкивался с этим предметом. Освоение же слов типа «*пицца*», «*посуда*», «*мебель*», «*обувь*» происходит гораздо позже.

Согласно А.Р. Лурия [Лурия 1975: 39], доминирующим типом для младшего школьного возраста являются наглядные, конкретно-образные и ситуационные связи.

Психологическое содержание слова предполагает представленность всех форм отражения вместе с ассоциативными связями. Запоминание нового слова не может быть на "абсолютно пустом месте" без наличия в памяти обучаемого ассоциативного багажа, который является частью житейского опыта. Активный словарный запас учащихся может быть сформирован прежде всего на основе ассоциативных связей слов, и особое внимание следует уделять усвоению типичных для носителей изучаемого языка ассоциативных связей. Формирование активного словарного запаса учащихся может идти от ассоциативных связей к логическим связям, являющимися едиными для всех людей. Чем обширнее ассоциативные связи слова, тем выше процент запоминания и разнообразнее контекст употребления слова. Отсюда вытекает необходимость создания различных связей слова в различных контекстах.

Как известно, за каждым словом стоит общественный опыт, который закреплен в различных значениях. В процессе овладения предметной и языковой действительностью практический, предметный опыт ребенка позволяет ему все воспринимаемое включать в ту или иную сеть категорий, в более общие классификационные схемы. Так как в каждом слове содержится информация о самом слове и о мире, то в основе овладения словом лежит практическая деятельность самого индивида.

Так как слово вызывает определенную систему связей, определяемую прежде всего значениями, то ориентировочная реакция вызывает, актуализирует целую систему значений, что подтверждает степень семантической близости слов в сознании человека. Оценка семантической памяти очень часто проверяется методом свободного воспроизведения списка слов.

Все модели семантической памяти объединяет положение, по которому вся информация, хранящаяся в ней, отличается особой организованностью и упорядоченностью, что позволяет человеку достаточно быстро извлекать из памяти нужную информацию. С.Д. Кацнельсон пишет, что «сознание – это в некотором роде со-знание, т.е. совокупность знаний об окружающем мире, которыми владеет индивид» [Кацнельсон 1972: 110]. По его предположениям, «знания сохраняются в упорядоченном виде целыми тематическими группами, относящимися к различным сферам житейского опыта» [Там же: 111].

В младшем школьном возрасте происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому типу мышления, особенностью которого является коренное изменение содержания мышления. По замечанию Ж. Пиаже, формирование логических операций у ребенка осуществляется в два этапа. С 7-8 лет образуется система логических операций над самими объектами, их классами и отношениями. Причиной формирования логических операций является не язык, который лишь делает их более подвижными и

универсальными, «...операции по объединению (+) или разделению (-) классов или отношений являются собственно действиями прежде, чем становятся операциями мышления» [Пиаже 1984: 330].

Данные психолингвистических экспериментов свидетельствуют о том, что слова проходят процесс обобщения и хранятся в памяти в виде групп, организованных по семантическим признакам. Как уже известно, с самого раннего детства ребенок учится структурировать свои знания о мире, учится обобщать по возможности путем объединения предметов реального мира (и их имен) в определенные группы, обычно называемые категориями. Группировку слов при их воспроизведении испытуемыми по характеру отнесенности к тому или иному классу (например, *матрешка, ванька-встанька, кукла, кубик* – игрушки; *прятки, жмурки, догонялки* – игры) называют категориальной.

Попытки категоризации, концептуализации реального мира через язык отражают стремление обучаемого к объяснению нового через известное, к укрупнению, структурированию мира с помощью обобщения. По замечанию Дж. Брунера, «с возрастом дети все более склонны к иерархической группировке (соединяются объекты, имеющие общий признак). Более ранняя схема группировки носит ситуационный характер: ребенок комплектует картинки, относящиеся к одной теме» [Брунер 1977: 328].

Структурирование картины мира с помощью обобщения объясняется стремлением ребенка заполнить «пустые» клетки в своей наивной систематике. Устойчивый характер связей между предметами, явлениями, сложившийся в результате человеческого опыта, позволяет нам говорить о таком способе хранения знаний в сознании человека, когда эти устойчивые связи не высказываются, а лишь имеются в виду, подразумеваются.

В процессе обучения необходимо принимать во внимание в целях более эффективного усвоения слов учащимися положения когнитивной психологии о категориальной организации вербальной памяти. Современные подходы к описанию памяти человека характеризует тенденция перехода от линейных цепочек управления к иерархическим уровневым структурам, соответствующая положению об уровневом строении психических процессов.

Психологические предпосылки – это особое психологическое отношение говорящих (пишущих) к словам. Психологами выявлены следующие положения, имеющие важное значение для организации словарной работы. Слово усваивается быстрее и прочнее, если:

- обучение его употреблению следует без перерыва за его семантизацией;
- восприятие мира и слова окрашено эмоционально;
- в процессе работы над словом устанавливаются ассоциативные связи;
- специально формируется внимание к новым, незнакомым словам.

Усвоение – это сложный познавательный процесс овладения учащимися определенной системой знаний, умений и навыков. Как известно, усвоение связано с формированием умения применять присвоенные знания, которые связаны с формированием умений, а формирование умения неотделимо от умственных действий, направленных на формирование модели предметной области применения. Трудности усвоения слов неродного языка объясняются недостаточно развитым чувственным компонентом психического содержания слова неродного языка, когда освоение слова «совершается через другую, прежде усвоенную речевую систему, стоящую между вновь усваиваемым языком и миром вещей...» [Выготский 1934: 180]. Из всех речевых действий (операций), осуществляемых обучаемыми при употреблении слов на втором языке: а) ввода слов в долговременную память; б) выбора того или иного слова для решения определенной коммуникативной задачи в конкретной ситуации общения; в) употребления его в речи – именно последнее вызывает наибольшие затруднения.

На основе предположения Н. Хомского об общих для всех людей врожденных предпосылках усвоения языка Вяч.Вс. Иванов приходит к выводу, что «в левом полушарии грамматическая информация хранится в форме, общей для разных языков, видимо, благодаря наличию некоторых генетически передаваемых форм записи этой информации» [Иванов 1978: 44]. Именно этот фактор и служит серьезным аргументом,

объясняющим легкость и скорость усвоения любого языка двухлетним ребенком и возможность быстрого усвоения грамматики неродного языка после изучения родного языка. Но в отличие от грамматики (и некоторых слов общего характера), хранимой в левом полушарии и усваиваемой достаточно легко и быстро, освоение значений слов, соотнесенных с правым полушарием, «... оказывается процессом чрезвычайной длительности, в какой-то степени не прерывающимся на протяжении всей жизни человека» [Там же: 44].

При организации словарной работы на уроках русского языка в начальных классах школ с казахским языком обучения основной упор должен делаться не на пословное заучивание, а на создание известного напряжения "речевой потребности", при котором срабатывает механизм "imprinting" (А.Н. Леонтьев).

Лексическая компетенция является основной составляющей всех видов компетенций:

- в слове как основной единице лексики присутствуют системные свойства языка;
- в то же время слово обращено к коммуникации (функциональный аспект);
- в слове аккумулируется культура народа – носителя языка.

Таким образом, развитие русской лексической компетенции учащихся-казахов представляет собой поэтапное овладение тематической лексикой и приобретение вместе с ней навыков оперирования когнитивными единицами как элементами системных знаний о мире – тезауруса. Эффективность формирования русской лексической компетенции учащихся-казахов может быть обеспечена системой методов и приемов обучения, которые организуют лингводидактический материал на основе комплекса взаимодействующих принципов: коммуникативного, функционального, когнитивного и антропоцентрического, - и обеспечивают: 1) коммуникативную направленность всего процесса обучения (коммуникативный принцип); 2) изучение слова как потенциально коммуникативной единицы, находящейся в состоянии готовности участвовать в порождении и восприятии речевого сообщения (функциональный принцип); 3) соотнесение слова с «отрезками» или «участками» внеязыковой реальности, запечатленными в сознании в виде концептуальных структур (когнитивный принцип); 4) тезаурусный тип организации языковой личности младшего школьника о мире (антропоцентрический принцип).

Итак, названные положения психологически обосновывают содержание и закономерности освоения лексики русского языка как неродного на начальной ступени в целом и относятся к общей теории обучения русскому языку. Все эти основания дают возможность признать, что когнитивные процессы зависят, с одной стороны, от общения, выступающего в качестве сильного внешнего фактора, с другой стороны, – от внутренних факторов. Мы приходим к выводу о целесообразности и необходимости применения в структурировании знаний младших школьников теории фреймов, в основе которой лежит объединение метода тезауруса как способа организации и хранения учебного лексического материала и определенных тематических ситуаций, «кусочков действительности», что способствует формированию картины мира младших школьников на втором языке. Именно на начальной ступени обучения знания о предметном мире являются определяющими для формирования в памяти учащихся системы взаимосвязанных фреймов, пустые узлы которых будут постепенно заполняться на протяжении предметной деятельности и обучения.

Список литературы:

1. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
2. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ.. – М.: Рус. словари, 1996. – 416 с.
3. Выготский Л.В. Мышление и речь. – М.-Л.: ОГИЗ-Соцэкгиз, 1934. – 324 с.
4. Иванов Вяч.Вс. Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. – М.: Сов. радио, 1978. – 184 с.

5. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1972. – 216 с.
6. Кларк Е.В. Универсальные категории: о семантике слов-классификаторов и значениях первых слов, усваиваемых детьми // Психолингвистика: Сб. ст. / Общ. ред. А.М. Шахнаровича. – М.: Прогресс, 1984. – С. 221– 240.
7. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 480 с.
8. Лурия А.Р. Речь и мышление: Материалы к курсу лекций по общей психологии. Вып. 4. - М.: Изд-во МГУ, 1975. – 120 с.
9. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика: Сб.ст. /Под общ.ред А.М. Шахнаровича. – М.: Прогресс, 1984. – С.325 - 335.
10. Чейф У.Л. Значение и структура языка. – М.: Прогресс, 1975. – 432 с.