УДК 372.881.161.1

С. В. Плотникова

ПРИНЦИПЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ В СВЕТЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ЛЕКСИКОНА ЧЕЛОВЕКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лексико-семантическая работа; языковое образование; языковая компетенция; лексикон; лексикон младшего школьника; ассоциативный принцип; лингвокультурологический принцип.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются принципы организации лексико-семантической работы в школе. На основе разграничения лексической системы языка и лексикона человека и выявленных психолингвистикой закономерностей строения и развития лексикона определяется содержание ассоциативного и лингвокультурологического принципов, принципа опоры на конкретно-образное представление значения слова.

S. V. Plotnikova

PRINCIPLES OF LEXICO-SEMANTIC WORK AT SCHOOL IN THE LIGHT OF PSYCHOLINGUISTIC VOCABULARY CONCEPT

KEY WORDS: lexico-semantic work, language education, language competence, vocabulary, junior schoolchild's vocabulary, associative principle, linguoculturological principle.

ABSTRACT. The article describes principles of organizing lexico-semantic work at school. On the basis of distinction of lexical system of the language and person's vocabulary and revealed by psycholinguistics vocabulary building and development regularities, associative and linguoculturological principles content, principle of using particular figurative word meaning are defined.

Лексико-семантическая работа, являющаяся необходимой составляющей процесса обучения родному языку на любой образовательной ступени, рассматривается как систематическая и целенаправленная деятельность педагога, обеспечивающая овладение детьми лексикой родного языка: полноценное усвоение ими семантики лексических единиц и правил их употребления в речи, развитие способности оперировать единицами лексикона при восприятии и порождении речи адекватно задаче и ситуации общения. В содержание лексико-семантической работы независимо от этапа обучения входит решение таких задач, как количественное обогащение словарного запаса обучае-

мых и качественное его совершенствование, расширение активной части словаря и совершенствование механизмов отбора слов при порождении речи.

При организации лексико-семантической работы в процессе обучения родному языку существуют определенные объективные трудности, обусловленные значительными индивидуальными различиями в лексическом развитии детей и особенностями лексического уровня языка (неисчислимостью единиц, подвижностью словарного состава, спецификой системных отношений в лексике, большим удельным весом асистемных явлений). Эти трудности связаны прежде всего с определением конкретного содержания лексико-семантической работы в виде перечня слов, подлежащих усвоению, и четко сформулированных требований к уровню лексического развития ребенка на каждом этапе обучения. Образовательные программы не содержат подобных указаний, в лучшем случае (в программах воспитания и обучения в дошкольном учреждении) очерчивается примерный круг лексики, которую должен освоить ребенок, например: «Активизировать употребление в речи названий предметов, их частей, деталей, материалов, из которых они изготовлены, видимых и некоторых скрытых свойств материалов (мнется, бьется, ломается, крошится).... Вводить в словарь детей существительные, обозначающие профессии; глаголы, характеризующие трудовые действия, глаголы движения (бежит, мчится)» [10, с. 105]. Между тем в русском языке огромное количество слов-названий предметов или глаголов, обозначающих трудовые действия, следовательно, педагог должен самостоятельно определить, какие именно из этих слов должны стать предметом изучения.

В программах обучения русскому языку в начальной школе только обращается внимание на важность проведения словарной работы на протяжении всех лет обучения и указывается, что эта работа ведется в связи с изучением грамматики и орфографии и чтением художественных произведений. Это означает, что в практике обучения языку задачи лексико-семантической работы отодвигаются на второй план, несмотря на признание их значения, ведь программы и учебные пособия ориентированы прежде всего на обучение грамматике и орфографии, а словарная работа ведется попутно на материале грамматико-орфографических упражнений. Конечно, учебники по русскому языку для младших школьников содержат определенное количество упражнений лексического характера, однако подобные упражнения немногочисленны и даются разрозненно, не обеспечивая системности в работе по совершенствованию словаря учащихся.

В методике русского языка ведутся активные поиски в области определения содержания и последовательности введения лексического материала в процессе обучения родному языку в школе, однако этот вопрос пока далек от разрешения и «случайность, субъективность в словарно-семантической работе» [1, с. 17] сохраняется во многом и сегодня. Существуют объективные причины такого положения вещей, ведь ни один учебник не способен учесть особенности лексикона конкретного ребенка или группы детей, поэтому содержание лексико-семантической работы в принципе не может быть установлено с той степенью однозначности, которая возможна для других аспектов обучения языку. В связи с этим возрастает роль педагога в планировании и проведении лексико-семантической работы, который должен, ориентируясь на определенные принципы организации словарной работы, с учетом особенностей лексикона обучаемых отобрать лексический материал и обеспечить условия для того, чтобы дети им овладели.

Принципы лексико-семантической работы в современной методике обучения русскому языку определяются на основе общепедагогических закономерностей с учетом особенностей предмета обучения — лексической системы языка. В работах М. Т. Баранова, П. И. Колосова, И. П. Слесаревой раскрывается содержание важнейших общедидактических принципов (сознательности, систематичности и последовательности, доступности обучения, связи с жизнью и др.) применительно к организации работы над словарем учащихся. Лингводидактические принципы, отражая общие закономерности усвоения языка, также проявляются и в лексико-семантической работе со школьниками. Методистами выделяются такие принципы, как экстралингвистический — учет обусловленности лексических значений явлениями окружающей действительности; функциональный, диктующий необходимость раскрытия правил и закономерностей функционирования слов в речи; структурно-семантический, в соответствии с которым работа над семантикой слова неразрывно связана с анализом его структуры; исторический, предполагающий обращение к происхождению слова, истории развития его значения; нормативно-стилистический, требующий наблюдения над нормами и уместностью словоупотребления в зависимости от условий общения.

Специфика лексической системы языка отражается в частнометодических принципах организации лексико-семантической работы. Парадигматический принцип требует рассмотрения слова в его родовидовых, синонимических, антонимических и др. связях, так как лексическое значение слова определяется его соотнесенностью не только с реалией и соответствующим понятием, но и с другими словами в лексической системе языка. Следовательно, анализ лексического значения отдельных слов в отрыве от их системных связей не может обеспечить полноценного овладения словом, его семантикой и правилами употребления и при определении содержания лексико-семантической работы необходимо опираться на имеющиеся в лексической системе языка объединения слов по их значениям — лексико-семантические группы, синонимические ряды, антонимические пары и т. п. Кроме того, и значения многозначного слова образуют парадигму, так как связаны между собой семантическими отношениями. Выявление этих семантических отношений и должно стать предметом наблюдения над многозначным словом. Синтагматический принцип проявляется в показе возможного словесного окружения нового слова, его лексической и грамматической сочетаемости.

М. Т. Баранов выделяет также принципы отбора тематических групп лексики и слов внутри тематических и лексико-семантических групп для словарной работы на уроках русского языка [2, с. 239—241]. Отбор тематических групп должен осуществляться на основе социально-коммуникативного принципа (отбор лексики, обслуживающей значимые для школьника сферы коммуникации) и межпредметно-коммуникативного принципа (отбор лексики, необходимой для овладения содержанием тех или иных учебных дисциплин). Внутри тематической группы отбираются общеупотребительные слова, составляющие ее основу. При отборе слов той или иной лексико-семантической группы М. Т. Баранов рекомендует руководствоваться частотным принципом (отбирается лексика, часто употребляемая в текстах разных стилей), коммуникативным принципом (выбираются слова нечастотные, но необходимые для удовлетворения коммуникативных потребностей школьника), системным принципом (включаются слова нечастотные, но отражающие основные виды связей в лексико-семан-

тической группе) и стилистическим принципом (включение эмоционально и стилистически окрашенных слов).

Как видим, принципы лексико-семантической работы в школе определяются прежде всего на основе осознания и методического осмысления лингвистических закономерностей — системного строения лексического уровня языковой системы и особенностей функционирования его единиц в речи.

Однако лингвистическое описание языковой системы хотя и коррелирует, но не совпадает полностью с той системой языковых представлений, которая формируется в сознании носителя языка и используется им в речемыслительной деятельности. В психолингвистических исследованиях установлены сущностные различия между лингвистической моделью языка и репрезентацией языка в индивидуальном сознании — языковой компетенцией говорящего; эти различия определяются прежде всего спецификой процессов, продуктом которых они являются. В первом случае это логико-рациональный анализ в соответствии с постулатами науки, в результате которого появляется вербальное описание системы, характеризуемой дискретностью, определенной структурой и относительной стабильностью; во втором — комплексная перцептивно-когнитивно-аффективная переработка опыта по законам психической деятельности, результатом которой оказывается динамическая функциональная система с бесконечным многообразием связей, лишь частично осознаваемая и вербализуемая [6, с. 260—261]. Точно так же нельзя ставить знак равенства и между лексической системой языка как лингвистической моделью, описывающей его словарный состав, и лексическим компонентом языковой компетенции человека — лексиконом.

В психолингвистике лексикон рассматривается как «система, отражающая в языковой способности знания о словах и эквивалентных им единицах, а также выполняющая сложные функции, связанные не только с указанными языковыми единицами, но и стоящими за ними структурами представления экстралингвистического (энциклопедического) знания» [8, с. 97]. Для обозначения этой системы знаний человека о словах, их значениях и правилах употребления в речи используются разные термины: вербальные сети (Т. Н. Ушакова), лексикон (Ю. Н. Караулов), внутренний лексикон (А. А. Залевская, Е. С. Кубрякова), ментальный лексикон (Е. С. Кубрякова), индивидуальный лексикон (Т. В. Ахутина, И. Г. Овчинникова и др.). Независимо от используемого термина и трактовки соответствующего понятия все исследователи отмечают в качестве основного функциональный принцип организации лексикона, так как он не является просто упорядоченным хранилищем языковых знаний, а выступает как основа процессов восприятия и порождения речи, в которых человек оперирует единицами лексикона. Возможность быстрого и эффективного оперирования единицами лексикона обеспечивается многообразием связей между ними, поэтому лексикон имеет очень сложное, многомерное строение. К основным характеристикам лексикона обычно относят ассоциативно-вербальный принцип его организации, наличие ядерной и периферийной частей, функционирование его как динамической системы, самоорганизующейся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами [5, с. 154].

Основной единицей лексикона признается слово как продукт переработки перцептивного, когнитивного и аффективного опыта, протекающий по законам индивидуальной психической деятельности, но под контролем социально выработанных систем вербальных значе-

ний, отношений норм, оценок [7]. Единицы лексикона хотя и сходны со словами языка, но все же отличаются от них по своей внутренней организации. Слово как единица лексикона существует в многомерном пространстве многочисленных ассоциативных связей, которые обеспечивают возможность легкого доступа к слову и его извлечения в процессах восприятия и порождения речи. Экспериментальные исследования лексикона позволили установить, что характер этих связей может определяться как формальными, так и семантическими параметрами слова, а также его включенностью в контекст предшествующего опыта индивида. Ассоциативные связи выявляют значительную роль конкретно-образных представлений в субъективном содержании слова.

В процессе обучения школьников родному языку выделяются два взаимосвязанных, но принципиально различных направления. Первое связано с формированием у учащихся системы лингвистических знаний, второе — с развитием у них способности к речевой деятельности, к использованию средств родного языка в речи. И если первое направление опирается на постулаты лингвистики и психологические закономерности процесса усвоения понятий, то второе требует опоры на закономерности строения и функционирования языковой компетенции носителя языка, на возрастные особенности ее проявления.

В последнее время под влиянием достижений психолингвистики произошли значительные изменения в содержании и методике работы по развитию речи учащихся. Это проявляется, в частности, в изменении содержания работы по развитию речи в целом — при определении этого содержания методисты опираются на теорию речевой деятельности, учитывают закономерности создания и восприятия высказывания. Однако в области работы над словарем школьников до сих пор наблюдается ориентация не столько на развитие их лексикона с учетом его строения и функционирования в процессах восприятия и порождения речи, сколько на изучение лексической системы языка. Это приводит к смешению в процессе обучения родному языку разных задач языкового образования — работа над совершенствованием словаря учащихся зачастую подменяется введением лексикологических знаний и формированием учебно-лексикологических умений. Недостаточный учет особенностей лексикона детей проявляется в неоправданной вербализации работы над словом, случайном выборе лексики для целенаправленного изучения, недостаточном внимании к ассоциативным связям слова, формальном подходе к активизации словаря.

Таким образом, при определении принципов организации лексико-семантической работы со школьниками необходимо методическое осмысление не только особенностей строения и функционирования лексической системы языка, но и специфики представления лексики в сознании носителя языка, в том числе и в сознании ребенка определенного возраста.

В основе строения и функционирования лексикона человека лежит ассоциативный принцип, который обеспечивает эффективное оперирование словом в речи. Мгновенный выбор слова, нужного для выражения определенного смысла, обусловлен тем, что поиск ведется не во всем лексиконе, а в рамках небольшой его части — семантического поля, объединяющего единицы лексикона на основе разнообразных ассоциаций. Как правило, работа над значением слова затрагивает лишь небольшую часть его ассоциативных связей, так как обычно ограничивается одним из возможных способов семантизации (например, опорой на контекст, логическим определением или синонимизацией) и каким-либо прие-

мом активизации (например, побуждением к включению слова в словосочетание или предложение).

Кроме того, как мы уже указывали ранее, новые слова и значения часто вводятся бессистемно, что также не способствует установлению необходимых ассоциативных связей слова в лексиконе. Для того чтобы лексико-семантическая работа была эффективной, способы обучения должны соответствовать законам существования и функционирования слова в языковом сознании человека: слово должно предъявляться в контексте многообразных ассоциативных связей, в том числе обусловленных не системой языка, а внеязыковой реальностью и индивидуальным и социальным опытом ребенка, и на этой основе включаться в процесс создания высказывания.

Таким образом, парадигматический и синтагматический принципы лексико-семантической работы должны быть дополнены принципом ассоциативным. Единицей словарной работы должны быть не только лексико-семантические и тематические объединения слов, но и ассоциативные поля слов, вводимых в лексикон школьников.

Опора в лексико-семантической работе с детьми на ассоциативные нормы, которые зафиксированы в ассоциативных словарях, поможет укрепить семантические связи в лексиконе, отражающие не только парадигматические и синтагматические отношения между словами в языке, но и устойчивые ассоциации, связанные с этнокультурной информацией, которую накапливает и сохраняет слово за то время, пока существует в языке. Следовательно, ассоциативный принцип лексико-семантической работы тесно связан с лингвокультурологическим, предполагающим раскрытие хранящейся в слове этнокультурной информации, приобщение детей к русской культуре через овладение национально-маркированной лексикой, лексикой, в которой нашли отражение образы-эталоны русской культуры.

Нельзя не учитывать в работе с детьми и возрастных особенностей лексикона. Индивидуальный лексикон изменяется на протяжении всей жизни человека, но наиболее радикальны эти изменения в детском возрасте. По мере когнитивного развития ребенка, расширения его коммуникативных потребностей, накопления и переработки жизненного и речевого опыта лексикон не только растет в количественном отношении, но и качественно изменяется, что на определенных этапах развития ребенка приводит к существенной перестройке его лексикона.

Значительные изменения в лексиконе ребенка, возникающие с началом школьного обучения, знаменуют новый этап его развития. Поскольку школьное образование направлено на формирование научной картины мира, естественно появление и расширение в составе лексикона слов, репрезентирующих в сознании ребенка научные понятия. Изменение социального статуса приводит к выделению в лексиконе ребенка младшего школьного возраста целого пласта лексики, отражающей его переход к новому для него виду деятельности — учебной деятельности. Преодоление «наивного реализма» в отношении слова, осознание его отдельности и конвенциональной связи между звуковой оболочкой и значением происходит на начальных этапах обучения родному языку в школе и вызывает радикальную перегруппировку единиц лексикона, изменение его структуры [9, с. 97]. Отношения между единицами лексикона теперь в большей степени определяются связями на основе существенных признаков обозначенных словами реалий, укрепляются семантические связи между единицами. Но в отличие от лексикона взрослого носителя русского языка в лексиконе младшего школьника преобладают па-

радигматические связи, что является отражением недостаточного речевого опыта ребенка, а также сохраняются связи, определяемые не семантикой, а формой слова, характерные для детей дошкольного возраста. Осознание этих особенностей лексикона ребенка приводит к необходимости усилить в процессе обучения внимание к активизации словаря, к созданию условий для проявления речевой активности каждым учеником.

Как показывают исследования, содержание, увязываемое со словом в языковом сознании младшего школьника, может значительно отличаться от его представления в сознании взрослого [3; 4; 9]. Причиной тому не только недостаточный жизненный опыт ребенка, отсутствие у него знаний об обозначаемых словами реалиях, но и особенности когнитивных процессов. В силу конкретного характера мышления, значение любого слова, независимо от степени его абстрактности-конкретности в языке, представлено в сознании ребенка в виде конкретного образа, насыщено яркими перцептивными признаками.

В то же время способы семантизации нового слова, используемые в школьном обучении, в основном опираются на вербально-логические компоненты значения слова, определяемые не столько связями его с внеязыковой реальностью, сколько местом в лексической системе языка. Такая семантизация бесполезна, если в сознании ребенка слово не ассоциируется с конкретным образом. Логическое определение или определение значения слова по словарю целесообразно в начальной школе только как способ уточнения значения известного ребенку слова или введения нового для него названия хорошо известной реалии. Экстралингвистический принцип лексико-семантической работы необходимо дополнить принципом опоры на конкретно-образное представление семантики нового слова.

Итак, лексико-семантическая работа с детьми направлена на количественное и качественное совершенствование их лексикона: пополнение новыми единицами, усвоение внутрисловной и межсловной парадигматики, укрепление ассоциативных, связей единиц лексикона, которые облегчают выбор нужного слова при порождении речи, овладение правилами употребления слов в речи.

В силу особенностей лексического уровня языка и его отражения в языковом сознании человека процесс совершенствования лексикона детей является менее управляемым по сравнению с обучением другим аспектам языка, в связи с чем возрастает роль осознания учителем принципов, в соответствии с которыми он должен организовать лексико-семантическую работу со школьниками в процессе их языкового образования.

При определении этих принципов недостаточно опираться только на методическое осмысление особенностей лексической системы языка, необходимо учитывать также достижения психолингвистики в исследовании устройства индивидуального лексикона и закономерностей его развития в онтогенезе.

Анализ принципов лексико-семантической работы в школе в свете психолингвистической концепции лексикона приводит к необходимости выдвижения в качестве основополагающих ассоциативного и лингвокультурологического принципов, а также принципа опоры на конкретно-образное представление значения слова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. БАРАНОВ, М. Т. Научно-методические основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка в 4—8 классах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. Т. Баранов. — М., 1985.

2. БАРАНОВ, М. Т. Обогащение словарного запаса учащихся / М. Т. Баранов // Методика преподавания русского языка / под ред. М. Т. Баранова. — М. : Просвещение, 1990.
3. БЕРЕСНЕВА, Н. И. Модель внутреннего лексикона в позднем онтогенезе (ассоциативный эксперимент) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. И. Береснева. — Пермь, 1997.
4. ГОЛЬДИН, В. Е. Нормативный аспект лексических ассоциаций / В. Е. Гольдин // Русский язык сегодня / РАН ; Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. — М., 2006. — Вып. 4.
5. ЗАЛЕВСКАЯ, А. А. Введение в психолингвистику : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Залевская ; Рос. гос. гуманитар. ун-т. — М., 2000.
6. ЗАЛЕВСКАЯ, А. А. Языковое сознание и описательная модель языка / А. А. Залевская // Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избранные труды. — М. : Гнозис, 2005.
7. ЗАЛЕВСКАЯ, А. А. Слово в лексиконе человека : психолингвистическое исследование / А. А. Залевская. — Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1990.
8. КУБРЯКОВА, Е. С. Ментальный лексикон // Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина // Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. — М. : Изд-во МГУ, 1996.
9. ОВЧИННИКОВА, И. Г. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции) / И. Г. Овчинникова, Н. И. Береснева, Л. А. Дубровская, Е. Б. Пенягина ; Перм. гос. ун-т. — Пермь, 2000.
10. ПРОГРАММА воспитания и обучения в детском саду / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. — М. : Просвещение, 2005.

Получено 21.01.09
© Плотникова С. В., 2009