

РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКОНА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Н. И. Говорова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь govorova_nina@tut.by*

При овладении лексическим аспектом текстовой деятельности на первый план выступает семантическая функция языка как формы обобщения, присвоения и передачи опыта. Собственно-лингвистическая часть тезауруса личности, где знания о мире связаны с языковыми формами вербализации этих знаний, определяется как лексикон. Основой формирования иноязычного лексикона является эвристическая мыслительная задача, предметом поиска которой способ воплощения смысла в тексте либо его понимание.

Ключевые слова: текстовая деятельность, речемыслительная задача, лексикон, выбор и комбинирование лексических единиц, синтагматические и парадигматические связи.

COGNITION-COMMUNICATION TASKS AS A MEANS OF THE SECOND LANGUAGE LEXICON DEVELOPMENT

N. I. Hovarava

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, govorova_nina@tut.by*

The semantic function of any language is primary in vocabulary study as it is the function of generalization, acquisition and communication of individual experience to other people. The lin-guistic part of the personal thesaurus where the picture of the world is verbalized can be defined as the lexicon. A second language lexicon formation is facilitated through solving a number of cognition-communication tasks on looking for the sense in the text and its implementation in it.

Key words: text activities, lexicon, the choice and combination of vocabulary units, paradigmatic and syntagmatic links, cognition-communication tasks.

При овладении лексическим аспектом текстовой деятельности на первый план выступает семантическая функция языка как формы обобщения, присвоения и передачи опыта индивидом. Это означает, что правила употребления слов как орудий речевой деятельности являются следствием актуального членения обучающимися экстралингвистической ситуации, а также следствием обобщений в области оперирования семантико-лингвистическими единицами.

Собственно-лингвистическая часть тезауруса языковой личности, где знания о мире связаны с языковыми формами вербализации этих знаний, определяется как лексикон. Этим термином характеризуется организация словестной памяти, заключающей в себе для каждого человека результаты его/ее индивидуального и коллективного опыта [1]. Это инструмент установления семантических связей как воспринимаемого, так и порождаемого текста. Вышеизложенное позволяет предположить, что организованная соответствующим образом текстовая деятельность может способствовать формированию лексикона обучающихся на иностранном языке. На ключевые слова, обладающие действительным значением и контекстуально выраженным смыслом, опираются семантические линии, пронизывающие весь текст и отражающие семантические связи между словами. С помощью смысловых линий и осуществляется свертка и понимание текста, а также его развертывание при порождении высказываний.

Рассмотрим операции речевой деятельности, отражающие связи и отношение между словами в лексиконе человека. Психолингвистические исследования показали, что это процесс выбора лексической единицы из соответствующей парадигматически связанной группы слов и комбинирования ее с другими лексическими единицами по линии синтагматики. Именно эти два момента – парадигматическое соотношение отдельных лексических значений, которые образуют понятия, и синтагматические объединения слов в целые высказывания, являются двумя самыми общими психофизиологическими условиями, которые необходимы для превращения мысли в речь (Л. С. Выготский). В настоящее время утверждается также идея о глубоко и динамичном взаимопроникновении семантики и синтаксиса. «Коль скоро грамматическая природа слова неразрывно связана с его семантикой, то можно говорить о существовании в предложении непрерывного спектра перехода от семантики к синтаксису и от синтаксиса к семантике» [3].

В процессе порождения высказывания происходит автоматизированное извлечение лексической единицы и ее сочетания, в процессе рецепции – те же операции, но в обратном порядке (И. А. Зимняя). Выбор и комбинирование и есть «всеобщее генетическое отношение» лексико-семантической системы. Действия выбора и комбинирования и составляющие их семантические мыслительные операции, это действия установления, либо воссоздания смысловых связей, ассоциаций между различными единицами (словами) на различных уровнях текста. Именно эти действия лежат в основе упорядочения единиц внутреннего лексикона. В терминах К. Прибрама, Ю. Галантера, Д. А. Миллера – это операции внутреннего программирования и лексико-грамматического развертывания высказывания/текста.

Поскольку при изучении иностранного языка воплощением ситуации речевого общения является текст, то для обеспечения условий вычленения концептуальных, контекстуальных и вероятностно-статистических признаков слова необходимо восприятие обучающимися достаточно большого количества текстов, иллюстрирующих различные ситуации речевого общения, в которых данная лексика употребляется носителями языка. Вторым доводом в пользу данного утверждения является то, что из-за субъективного характера кодов памяти человека можно только приблизительно определить заранее, какие именно признаки лексической единицы покажутся существенными тому или иному индивиду.

Текстовая деятельность – это всегда решение определенной речемыслительной задачи, а сам текст – это условие задачи, т.к. всякая целенаправленная деятельность выступает как иерархия общих и частных практических и познавательных задач. А наличие конкретной познавательной задачи служит в качестве основного признака (сущности) процесса учения. Действительно, понятие «учебная задача» в современной педагогической науке переплетается с понятием «проблемная ситуация», «содержательное обобщение», «полная и самостоятельно найденная ориентировочная основа действия» и т. п. Систематическое решение студентами учебно-познавательных задач способствует также развитию интеллектуальных умений, включающих, в частности, мыслительный анализ, рефлекссию и планирование своей деятельности. В зависимости от характера условий будут различаться и пути решения задач – они могут быть более или менее самостоятельными и творческими. Задачи, характерные для речевой деятельности, как правило, сочетают в себе как алгоритмический, так и эвристический поиск.

Исходя из этого мы можем заключить, что текстовая учебная задача – это эвристическая мыслительная задача, предметом поиска которой является способ воплощения смысла в тексте, либо его понимание, с помощью лексических средств. Решение данного типа задач является основой формирования лексикона на иностранном языке.

Рассмотрим кратко процедуру решения текстовых задач лексическими средствами. На мотивационно-побудительном этапе решения задачи при восприятии текста познавательная потребность находит себя в предмете речевой деятельности – мысли. На ориентировочно-исследовательском этапе решения текстовой задачи понимание значения слова проходит две ступени: сначала первичное прогнозирующее узнавание значения слова, опирающееся на прошлый языковой опыт и долговременную память, а затем, вторичное, контекстное, понимание, осуществляемое в текущей ситуации и на основе оперативной памяти [4]. Исполнительский этап решения текстовой задачи при восприятии текста – это его понимание, что выражается в перефразировке и словах-эквивалентах, сохраняющих общий смысл текста. Продуктом такой деятельности будет, следовательно, также текст.

Текстовая задача при порождении текста решается следующим образом. На мотивационно-побудительном этапе предметом деятельности, как и в рецепции, является мысль и смысл высказывания. На ориентировочном этапе адресант знает только общий предмет или тему высказывания. Третий, исполнительский уровень решения текстовой задачи в продуктивных видах речевой деятельности имеет внешнее выражение в звуковой или графической форме. Сравнение процедуры решения текстовой задачи в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности свидетельствует об общности способа решения, основанного на действиях и операциях, составляющих механизм осмысления, а также объективации, либо экспликации смысла в тексте с помощью лексических средств. Они имеют в основе общее смысловое действие, направленное на осознание предмета речевой деятельности, мысли и ее вербализации.

На основе вышеизложенного, мы определяем следующие основные умственные действия с лексикой, объективируемые в учебной деятельности, как умения при решении текстовых задач, которые способствуют объективации или экспликации смысловых связей текста с

учетом их иерархии. Это задачи на: соотнесение значения слова с темой (общим содержанием высказывания/текста); нахождение лексических единиц, обеспечивающих выделение смысловых частей текста; прогнозирование значения лексических единиц в линейном развертывании текста на основе установления различного рода смысловых связей между ними; обозначение соответствующими лексическими единицами главного и второстепенного в тексте; определение ситуативного значения слова на основе анализа экстралингвистических компонентов текста и т.д.[5]

Вышеизложенное позволяет моделировать работу обучающихся над иноязычной лексикой в виде комплекса алгоритмических и эвристических текстовых задач. Алгоритмические задачи концентрируют внимание обучающегося на лексическом аспекте речевой деятельности, формирует парадигматические и синтагматические связи между словами, постепенно вырабатывают представление о системе иностранного языка, что способствует формированию лексикона как механизма использования лексики в речевой деятельности.

Однако, в процессе понимания речи и порождения речевого сообщения преобладают эвристические действия. При решении эвристических задач, студент использует как осознаваемые способы действия, так и интуицию. Разрабатывая эвристические задачи, мы специально задаем студенту предметный план речевой деятельности – мысль – таким образом, чтобы она требовала для своего выражения именно изучаемых подлежащих усвоению средств. В перспективе целесообразным представляется поиск и создание лексически-ориентированных упражнений на основе определения дополнительных операций, способствующих более прочному и осознанному формированию иноязычного лексикона, а также использования информационных технологий и иных инновационных средств обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Knitsch W. Memory and Cognition. – N.Y., 1977.
2. Маркова А. К. Психологические вопросы формирования учебной деятельности школьников. – М., 1991. – с.183.
3. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус русского языка. – М.: Наука, 1981. – с.326.
4. Репкина Г. В. Исследование оперативной памяти: Автореф. дис. канд. психол. н. – М., 1967.
5. Говорова Н. И. Самостоятельная внеурочная работа над иноязычной лексикой в старших классах средней школы (английский язык): дисс. Канд. пед. наук : 13. 00. 02 / Н. И. Говорова. – Минск, 1994. – 134 л.