

СИСТЕМНЫЙ ХАРАКТЕР ЛЕКСИКИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА

Уровень знания иноязычной лексики и практических основ грамматики стал внешним критерием при языковом тестировании школьников, студентов, отражает их лингвистическую компетентность и входит в базовый компонент лексических способностей. Особое значение по мнению многих авторов приобретает проблема системности лексики. Она получила развитие в работах как отечественных (Ю.Д. Апресян, О.С. Ахманова, Л.В. Марищук, А.А. Уфимцева, Н.М. Шанцев и др.), так и зарубежных ученых (Э. Сепир, С. Ульман, Г. Ипсен и др). Словарь, как хранилище всех известных слов данного языка, является одним из уровней анализа когнитивной структуры речи. Системный анализ лексики выводит нас на анализ структуры этой системы. Слова в словаре хранятся в системе и связаны по смыслу. Прежде всего слова организованы по понятийным категориям (живое и неживое, растения и животные и т. д), а категории упорядочены так, что более широкие включают более узкие. Слова организованы также по принадлежности к определенному времени и месту, по причинно-следственным связям, по принадлежности к разным наукам и т.д. В результате образуется сложнейшая вербально-смысловая сеть со множеством узлов ячеек, соответствующих отдельным словам, и со множеством связывающих их связей-векторов. Из каждого узла этой сети по разным связям-векторам можно "попасть" во множество других узлов, что и происходит при порождении речи в зависимости от окружающего контекста и намерений говорящего (Н.И. Чуприкова, 1997). Экспериментально показано, что особенности системных связей в лексике определяются и возрастом носителей языка. Так, по мере изменения возраста информантов меняется величина участков парадигматических, синтагматических и стоящих вне этого деления грамматических, словообразовательных, реминисцентных и фонетических ассоциаций. При этом становление ассоциативных структур лексики школьников носит гетерогенный характер, а именно, изменение одних групп выделенных показателей происходит постепенно, а трансформация других, наиболее многочисленных - скачкообразно. Так, скачкообразно изменяется количество ассоциатов, формирующих ветвь названий подобных предметов, ветвь реакций - антонимов, реакций-синонимов, реакций-определений и др (Николаенко Г.Н., 1979).

Развитие лексики - это вопрос системности знаний, вопрос развития системы понятий. Л.С. Выготский (1956), анализируя формирование понятий в процессе школьного обучения, приоритетное место отводил их системе. При этом под системой понятий он понимал своего рода иерархическую сетку параллелей и меридианов (горизонталей и вертикалей), в которых понятия распределены и взаимно соотнесены в зависимости от их общности

(вертикали) и сходства (горизонталю). Таким образом, система понятий представляет собой более или менее внутренне упорядоченную структуру.

А.Н. Леонтьев обращается к факту овладения учащимися научным понятием в процессе обучения. Автор отмечает, что в сознании учащегося мы имеем некоторое представление о том или ином предмете, явлении, выступающее "как то реальное значение, которое лежит за соответствующим словом у ребенка. Оно характеризуется со стороны своего внутреннего строения своими конкретными фактическими связями и своим прямым отношением к действительности; в его основе лежит относительно ограниченный фактический опыт ребенка" (А.Н. Леонтьев, 1980, с. 170). На другом полюсе, по мнению А.Н. Леонтьева, выступает слово в его развитом значении, характеризующееся "более сложным иерархическим строением, своими абстрактными связями, более сложным отношением к обобщенной в нем конкретной действительности, отношением, предполагающим переход, движение к этой действительности в дискурсивном процессе, т. е. движение через ряд других опосредствующих понятий, в которые оно переливается, переходит в процессе дискурсивной деятельности, наконец, оно является продуктом огромного опыта человечества, многовековой практики общественного человека" (там же).

В работах Л.М. Веккера мы находим обращение к проблеме когнитивных структур как стабильных инвариантных носителей познавательных процессов и как своего рода интеграторов и аккумуляторов умственного развития (Л.М. Веккер, 1976) Согласно Л.М. Веккеру, любая система - и психика не составляет здесь исключения - является совокупностью не своих свойств, а своих элементов. Именно совокупность и взаимосвязи элементов формируют целостную организацию системы и определяют ее эмпирически наблюдаемые свойства. Носителем психических процессов, по Л.М. Веккеру, являются сложные, в частности познавательные, структуры, которые на всех уровнях организации включают пространственно-временные компоненты и имеют разное количество иерархических уровней. Особое внимание уделял Л.М. Веккер обоснованию положения о четкой поуровневой организации структур понятийного мышления, в отличие от перцептивных структур. Так, в структурах развитого понятийного мышления четко разведены уровни представленности (репрезентации) родовых и видовых признаков объектов и уровни представленности свойств объектов и связывающих их отношений. А в структурах носителях перцептивных образов, сколь бы обобщенными они ни были, эти разные характеристики хотя и могут присутствовать, но не разведены по разным структурным уровням; имеется лишь одноуровневая структура, межуровневая развертка которой либо еще не произведена, либо свернута.

П.Я. Гальперин в своих работах прямо подошел к пониманию того, что субстратом, носителем умственного развития являются не знания сами по себе, не навыки, а обобщенные оперативные схемы, которые устанавливают рациональную структуру эмпирических объектов и используются как орудия при решении задач в отношении изучаемых объектов.

Проблема развития компонентного состава структуры мыслительной деятельности еще недостаточно изучена. Но анализ исследований в этой области показывает, что это развитие подчиняется принципу дифференциации и что "оно начинается с некоторых слитно-глобальных образований, которые постепенно становятся более дифференцированными" (Н.И. Чуприкова, 1997, с.272). Н.И. Чуприкова приводит несколько взаимосвязанных обстоятельств, из которых следует, что формирование хорошо организованных и упорядоченных внутренних психологических когнитивных структур должно быть признано самой главной задачей процесса обучения.

Во-первых, чем больше разных связей новых знаний с уже имеющимися в долговременной памяти может быть установлено, тем глубже и шире понимание нового материала, тем лучше он усваивается. Уже существующие схемы и матрицы должны развиваться дальше, усложняться и усовершенствоваться при усвоении нового.

Во-вторых, чем лучше развита и структурно организована когнитивная система, тем дольше и прочнее сохранение материала в памяти. В более развитой и сложной по структуре когнитивной системе идет более глубокий и всесторонний анализ поступающей информации. А это является одной из главных предпосылок прочного и длительного запоминания любого материала.

В-третьих, только хорошо организованная, богато внутренне расчлененная система репрезентации знаний может обеспечить гибкость и подвижность мышления, возможность движения мысли в самых разных направлениях, возможность соотнесения, мысленного сопоставления самых разных объектов и явлений и в самых разных отношениях и аспектах (Н.И. Чуприкова, 1997, с. 25).

Формирование упорядоченной репрезентативной системы знаний, в процессе чего разные сведения постоянно сопоставляются и соотносятся друг с другом в самых разных отношениях и аспектах, по-разному обобщаются и дифференцируются, входят в самые разные цепочки причинно-следственных связей, одновременно, по мнению Н.И. Чуприковой, ведет и к наиболее эффективному усвоению знаний и к развитию мышления. Экспериментально показано, что одно и то же множество понятий тем быстрее усваивается, чем больше уровней иерархии имеет семантическая организация слов этих понятий. И психологическое изучение строения когнитивных структур репрезентации знаний является одной из актуальных задач процесса обучения.

Таким образом, системность знаний и системность мышления (оба эти показателя взаимосвязаны и взаимообусловлены) выступают одним из критериев успешности учебного процесса, степени его развивающего эффекта и уровня усвоения иностранного языка. Изучение накопления и развития лексики в процессе освоения иностранного языка помогает раскрыть особенности этого процесса, выявить типичное и особенное в его содержании как на уровне усвоения языка, так и развития личности в целом. При этом системный характер лексики; гибкость и многовариантность связей

внутри этой системы; степень дифференцированности-интегрированности, готовность к расширению системы понятий являются важными параметрами анализа процесса усвоения иностранного языка.

Литература

1. Веккер Л.М. Психические процессы. Изд-во Ленинградского университета. Т. 2. Л., 1976, 342 с. Т.3 Л., 1981 – 326 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956, С. 39-386.
3. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: МГУ. 1980, С. 161-186.
4. Николаенко Г.Н. Психолингвистическое исследование вербальных ассоциаций. Дис. канд. филол. Наук – Минск, 1979 г. – 254 с.
5. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. – М.: АО "Столетие", 1997 – 480 с.