

## ТРЕХУРОВНЕВАЯ СТРУКТУРА ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ

**Ольга Лазарева**

*Санкт-Петербургский государственный университет*

**Резюме.** В процесса на обучение по руска лексика лексическото знание може да бъде представено като знание от по-високо ниво, демонстриращо връзката на лексическите единици с понятия, концепти, и може да се разглежда като съвкупност от компоненти: като взаимовръзка на елементарно (първоначално) лексическо знание, системно лексическо знание и концептуално лексическо знание, които се репрезентират в думата – най-важната структурно-семантична единица на езика.

*Keywords:* lexical knowledge, elementary lexical knowledge, system lexical knowledge, conceptual lexical knowledge, teaching Russian vocabulary

Современная система образования, в том числе обучение иностранным языкам, находится на новом этапе развития, который характеризуется интересом к личности. Неслучайно поэтому в последнее время исследования методистов направлены на формирование языковой личности в условиях многоязычия. Прежде всего, это связано с компетентностным подходом в обучении, рассматривающим базовые компетенции, которыми должна владеть личность, и с коммуникативно-деятельностным подходом в обучении русскому языку как иностранному, который направлен на формирование коммуникативной компетенции как способности общения. Данные подходы необходимо рассматривать в личностно-ориентированной парадигме, которая включает не только владение способами деятельности, но и владение знаниями. Именно знания обуславливают более высокое качество коммуникации. При формировании ценностных установок необходимо учитывать более широкий спектр явлений, качеств, свойств, которые современные преподаватели должны формировать.

В методике обучения иностранным языкам существуют различные варианты личностно-ориентированного подхода, которые ставят учащегося в центр обучения (Вятютнев, 1984) (Зимняя, 1989). Интерес к личности учащегося предполагает его непрерывное образование, комплексное обучение, всесто-

роннее воспитание, и мы не должны останавливаться на уровне его „ближайшего развития“ (Выготский, 1982). При обучении языку главным должны быть методически обработанные представления об „идеальном“ учащемся, о современном представлении концептуализированной языковой личности.

О проблемах языковой личности писали давно, начиная с 80-х годов XX века [впервые определил термин „языковая личность В. В. Виноградов, далее 6, 17, 32 и др. ]. Из всех существующих моделей языковой личности наиболее представительной является трехуровневая структура языковой личности, разработанная Ю. Н. Карауловым (Караулов, 1987: 263) – нулевой (вербально-семантический уровень), лингвокогнитивный (тезаурусный), прагматический (мотивационный). Это соотносится с антропоцентрическим подходом, который позволяет рассматривать личность человека как объект изучения и обучения, как индивидуальность человека, как языковую личность, воспринимающую через иностранный язык языковую и концептуальную картины мира. В системе языковой личности некоторые исследователи выделяют сферу морально-нравственных интенций, мотивов и потребностей, сферу желаний, интересов и стремлений, под системообразующим воздействием которых лингвокогнитивный и вербально-семантический уровни строения языковой личности приобретают способность функционировать на высшем, личностном уровне (Хитрик, 2001). Все ученые, разрабатывающие эти проблемы, подчеркивают, что уже на лингвокогнитивном, тезаурусном уровне функционирования слово и знание (знак и значение), слово и образ (концепт) связаны самым тесным образом.

Можно предположить, что существующая методика обучения русскому языку на современном этапе своего развития останавливается именно на вербально-семантическом уровне – нулевом уровне языковой личности, с небольшими „вкраплениями“ системного подхода к описанию лексических единиц. Это доказывает анализ существующих учебных программ, которые в большинстве случаев определяют только фонетический, фактический лексический и грамматический материал, иногда включая некоторые необходимые синонимы и антонимы, описывают темы, стандартные ситуации общения, интенции, изредка отмечают национально-культурную и страноведческую специфику лексических и грамматических единиц.

Вероятно, уже на самых низших уровнях владения языком можно формировать не только умения владеть лексико-грамматическим материалом, но и формировать механизмы владения языком более высокого уровня. Эти механизмы должны быть связаны с более глубоким осознанием лексико-семантической системы языка, с пониманием взаимосвязи лексических единиц.

Прежде всего, это означает понимание языкового знания (в данном случае лексического знания) как знания более высокого уровня, демонстрирующего связь лексических единиц с понятиями, концептами, проявление на иностранном языке знаний о мире, которые частично сформированы на родном языке. Обычно лексические знания сформированы бессистемно, так как учащийся знает слово, но часто не может правильно употребить его в нужном значении, в словосочетании, в предложении. Новое лексическое знание, как нам представляется, необходимо включать в определенную систему, основные положения формирования которой рассматриваются в данной статье.

В методической литературе среди основных факторов, которые определяют значимость когнитивных теорий для преподавания, отмечают, в том числе, активную роль учащегося в обучении, понимание индивидуальных особенностей учащихся, установление стилей обучения учащихся (Каган, 1997), а также знания родного языка, внелингвистические глобальные знания о мире, иными словами, „предыдущие знания и предыдущий опыт учащегося“ (Акишина, Каган, 2008: 184). Именно знание, как целостная интегративная структура, включающая взаимосвязанные типы знаний, на наш взгляд, „предопределяет наше поведение и помогает интерпретировать новый опыт через накопленный старый“ (Кубрякова, 2008: 358).

И знания и представления, которыми обладает каждая языковая личность, ученые выделяют в когнитивные пространства, что дает основание для методической интерпретации некоторых положений. „Индивидуально-когнитивное пространство (ИКП) – определенным образом структурированная совокупность знаний и представлений, которыми обладает любая (языковая) личность, каждый человек говорящий; коллективное когнитивное пространство (ККП) – определенным образом структурированная совокупность знаний и представлений, которыми обладают все личности, входящие в тот или иной социум; когнитивная база (КБ) – определенным образом структурированная совокупность *обязательных знаний и национально-детерминированных и минимизированных представлений* того или иного национально-лингвокультурного сообщества, которыми обладают все носители того или иного национально-культурного менталитета, все говорящие на том или ином языке“ (выделено нами – О. Л. Красных, 1998: 45). Таким образом, когнитивная база как совокупность знаний и представлений может быть описана с учетом потребностей учащегося и учетом формирования языковой личности на другом языке.

Вопрос об учете знаний в обучении иностранному языку рассматривался неоднократно (Андреевская-Левенстерн, Михайлова, 1958; Бергман, 1951; Грузинская, 1938; Львов, 1983; Миньяр-Белоручев, 1990, Цетлин, 1991). Под знаниями в обучении понимают „основные закономерности предметной об-

ласти, позволяющие человеку решать конкретные производственные, научные и другие задачи, то есть, факты, понятия, суждения, образы, взаимосвязи, оценки, правила, алгоритмы, эвристики, а также стратегии принятия решений в этой области“ (Ткачева, 2008: 72). Определяются основные свойства знаний: структурируемость (наличие связей, характеризующих степень осмысления и выявленность основных закономерностей и принципов, действующих в данной предметной области), интерпретируемость (обуславливается содержанием, или семантикой, знаний и способами их использования), связность (наличие ситуативных отношений между элементами знаний – тематические, семантические, функциональные), активность (способность порождать новые знания и обуславливается побуждением человека быть познавательно активным) (Есина, 2008: 102).

Обобщая предыдущий методический опыт (работы методистов 30–40–50–60-х годов, теории Е.И.Пассова и С.Ф. Шатилова,) и опираясь на исследования А. Н. Леонтьева и А. А. Леонтьева, Л. В. Московкин рассматривает проблему формирования речевых навыков и умений сквозь призму обучения знаниям и констатирует: „оказывается, что языковые знания (теоретические и практические, явные и интуитивные) играют в речевой деятельности и в процессе обучения языку важную роль: они обеспечивают формирование речевых навыков в процессе обучения иностранному языку, а также их функционирование в процессе речевой деятельности. Так, например, самоконтроль выполнения речевых операций осуществляется при помощи языковых знаний“ (Московкин, 2011: 247). Автор обращает наше внимание на необходимость формирования предметного знания в разных сферах общения.

Проблемам соотношений различных типов знаний применительно к обучению и овладению вторым языком посвящены многочисленные работы зарубежных лингвистов и методистов. Многие авторы выделяют декларативные знания (declarative knowledge), эксплицитные и имплицитные знания (explicit/implicit knowledge), содержательные или концептуальные знания (content or conceptual knowledge), стратегические или процедуральные знания (strategic or procedural knowledge), при рассмотрении структуры знания – знания как теория (knowledge-as-theory), другими словами, теоретические знания и знания как элементы (knowledge-as-elements), то есть, практические знания (Bransford, Vye, Kinzer, & Risko, 1990; Chi, 1988; Ellis, 2010; Özdemir, Clark, 2007; Pea, 1988; Perkins, Jay, & Tishman, 1993; Prawat, 1989; Thorndike, 1932). Несмотря на полярные точки зрения, все авторы отмечают обязательные условия для успешного обучения: наличие у учащихся высокой мотивации, внимательность и чувство ответственности за обучение.

В рамках деятельностного подхода „Общеввропейские компетенции владения иностранным языком“ (2005: 8–11; 98–100) рассматривают компетенции, которые понимаются как „сумма знаний, умений и личностных качеств,

которые позволяют человеку совершать различные действия“ (2005: 8). Знания в понимании авторов монографии – это декларативные знания (*savoir*) и, прежде всего, знания о мире, включающие сведения страноведческого характера, социокультурные знания, которые хоть и представляют собой составную часть общих знаний о мире, но являются принципиально новыми для изучающих иностранный язык, а также межкультурные знания.

Известно высказывание Платона о том, что „Познание слов ведет к познанию предметов“, а значит, мы можем, обучая словам, представленным в концептуальной, понятийной целостности, помочь учащемуся понимать, интерпретировать и продуцировать речь на иностранном языке.

Описывая организацию и хранение знаний в памяти человека, Е. С. Кубрякова, опираясь на работу МакШейна (McShane J. *Cognitive development. An Information Processing Approach*. Oxford, 1991) отмечает, что именно „слова являются названиями, ярлыками концептов“ (Кубрякова, 2004: 357). Наличие слова, по мнению когнитивистов, служит показателем и доказательством его осознания человеком, а его репрезентация, в свою очередь, есть доказательство того, что концепт представлен, и с ним можно производить различные действия. Результаты процесса номинации проецируются в память и организуют внутренний лексикон человека (Кубрякова, 2004: 357). Эти положения когнитивной лингвистики особенно важно учитывать при обучении лексике иностранного (в данном случае русского как иностранного) языка.

Рассматривая проблему актуализации знания во втором языке, Л. В. Екшембеева обращается к триединству систем языка – сознания – культуры (Екшембеева, 2011). Она отмечает, что именно „сознание обрабатывает информацию, поступающую извне посредством языка, актуализирует и превращает её в личностное знание индивида через процедуры обучения“ (Екшембеева, 2011: 407). Основой является включение нового знания в концептуальную, уже имеющуюся когнитивную систему студента – получателя нового знания. „Опора на когнитивную природу усвоения знания закладывает потенциальную возможность трансформаций при индивидуализации обучения и определяет выбор форм, средств, методов и темпов, адекватных условиям обучения“ (Екшембеева, 2011: 407).

Лексическое знание, которое, наряду с фонологическим, грамматическим, синтаксическим, входит в состав языкового знания, связано с характеристиками слова, как единицы языка, оно пронизывает все уровни языковой системы и выходит на уровень текста.

Использование *лексических знаний* методисты рассматривают как необходимую составную часть учебного процесса усвоения лексики, пишут о необходимости владения способами осознанного их применения, и что особенно интересно, выделяют основные лексические умения („неотъемлемые

компоненты речевой деятельности, подлежащие автоматизации<sup>4</sup>) и вспомогательные (среди которых особым образом выделяются, в том числе, умения „создавать категориальные понятия на уровне лексики“ (Гурвич, Кудряшов, 1991: 327–343).

Можно предположить, что современное определение лексического знания в процессе обучения русской лексике может быть представлено на более высоком уровне как совокупность компонентов в иерархическом построении и неразрывном единстве. Эту совокупность компонентов мы условно называем: *элементарное* (первоначальное) лексическое знание, *системное* лексическое знание и *концептуальное* лексическое знание.

Элементарное лексическое знание – это знание первого порядка, (от лат. *elementarius*) – первоначальный, простейший, основной (Советский энциклопедический словарь, 1988: 1553). Элементарное лексическое знание – это знание конкретной лексической единицы, знание значения конкретного лексико-семантического варианта, знание формы слова (фонетический, графический, грамматический, морфологический, словообразовательный, лексический, семантический, синтаксический ярусы языка). Это знание, формируемое на вербально-семантическом уровне языковой личности.

Лексическое знание второго порядка учитывает более широкую связь с другими словами в лексико-семантической системе языка. Это уже не знания только семантики, это знания тонкостей парадигматических взаимоотношений лексических единиц (синонимов, антонимов, паронимов, омонимов, таронимов), знания, дополненные национально-культурными смыслами. В то же время современные лексические минимумы, например, построены по алфавитному принципу, что не позволяет просматривать связь слова с другими словами. Именно системность – важнейшая характеристика данного компонента лексического знания. Условно этот компонент лексического значения мы называем системное лексическое знание (от греч. *systema* – целое, составленное из частей; соединение), когда множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образуют определенную целостность, единство (Советский энциклопедический словарь, 1988: 1215), в данном случае речь идет о лексике как системе. Данный компонент лексического знания – это особая разновидность лексического знания, занимает промежуточное положение между элементарным и концептуальным знанием.

Лексическое знание третьего порядка связано с концептуальным представлением образа мира, когда каждая лексическая единица упорядочивается в соответствии со своим местом в языковой концептуализированной картине мира. Разработчики лексических минимумов отмечают насущную необходимость описания русской когнитивной базы (Андрюшина, 2011). Условно мы называем данный компонент лексического знания концептуальное лексическое знание (от лат. *conceptus* – понятие) как знание содержательного значения

имени понятия (Советский энциклопедический словарь, 1988: 625). Представленная сложным образом данная разновидность лексического знания соотносится с лингвокогнитивным и прагматическим уровнями языковой личности. Этот компонент лексического знания базируется на элементарном лексическом знании, включает в свою структуру системное лексическое знание и сам является целостной структурой, порождающей и аккумулирующей перечисленные разновидности лексического знания.

Например, при изучении лексики тематической группы „Человек. Портрет. Характер“ лексическая единица *гостеприимный* подается изолированно. Ее семантическая формула значения связана с прозрачной словообразовательной моделью – человек, который любит принимать гостей. Показ однокоренного (часто скрытого для иностранца) глагола *угощать* позволяет развернуть ситуацию „прием гостей“ через называние характеристик человека, который любит принимать гостей. Такой человек открыт для общения, готовит много еды – он *общительный, щедрый, внимательный, заботливый, радушный, хлебосольный*. Включение в этот ряд лингвокультуры *хлебосольный* поднимает иностранца на более высокий уровень восприятия лексической единицы. Это уже не простое знание значения лексической единицы, а системное (знание контекстуальных, ситуативных синонимов) и концептуальное (хлеб – всему голова) восприятие лексики.

Начиная изучать иностранный язык, учащийся имеет сложившуюся (на родном языке) или находящуюся в процессе формирования (на иностранном языке) систему сведений о мире и, выбирая способ освоения познаваемого мира (=изучая иностранный язык), запоминая определенную сумму знаний, учится пользоваться своими знаниями в жизни. В этом процессе не обойтись без помощи преподавателя, который должен владеть способами передачи знаний о мире, обучая учащегося иностранному языку, помогать в запоминании достаточного для осуществления общения лексического, грамматического, интенционального минимума, владеть когнитивными стратегиями – методиками формирования „когнитивных установок“ (Карасик, 2010: 227) у учащегося, то есть средствами „для интериоризации или автоматизации знания языка“ (Залевская, 2007: 78).

„Когнитивные установки“ предполагают когнитивное развитие изучающего иностранный язык, так как „мы не картируем слова на уже существующие концепты, мы *строим* концепты в соответствии с потребностями“ (Залевская, 2007: 71), а значит, возможно, опираясь на выделенные для русской языковой личности концепты, определить структуру и состав значимых в русской лингвокультуре концептов, и, используя определенные когнитивные стратегии в обучении, научить иностранцев, изучающих русский язык, построению (моделированию) основных концептов.

Структура целостного лексического знания неоднородна. Оно базируется на элементарном лексическом знании, в его состав входит системное лексическое знание, в свою очередь тесно пересекающееся с элементарным лексическим знанием. Дополняет иерархию концептуальное лексическое знание. Таким образом, новое лексическое знание представляет собой иерархическую и целостную структуру, которая соотносится с основными характеристиками уровней языковой личности.

### ЛИТЕРАТУРА

- Аверьянова Г. Н., Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н., Иванова Т. А., Нестерова Т. Е., Попова Т. И., Рогова К. А., Селиверстова Е. И., Химик В. В., Хороходина О. В., Шутова Т. А., Юрков Е. Е. (2000) Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Четвертый сертификационный уровень. Общее владение. Москва-Санкт-Петербург.
- Акишина А. А., Каган О. Е. (2008). Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. – М., Русский язык. Курсы.
- Андреевская-Левенстерн Л. С., Михайлова О. Э. (1958). Методика преподавания французского языка в школе. – М.
- Андрюшина Н. П. (2011). Уровни владения русским языком как иностранным: проблема описания языкового материала //Русский язык и литература во времени и пространстве // Материалы XII конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Китайская Народная Республика, Шанхай, том 3, с .43–49.
- Бергман Н. А. (1951). Методика преподавания немецкого языка в 5–7 классах. – М.
- Богин Г. И. (1982). Концепция языковой личности. М.: МГУ.
- Выготский Л. С. (1982). Мышление и речь // Соб. соч. в 6-ти т. – М. – Т.2.
- Вятютнев М. Н. (1984). Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М.
- Грузинская И. А. (1938). Методика преподавания английского языка в средней школе. – М.
- Гурвич П. Б., Кудряшов Ю. А. (1991). Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития. // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М.: Русский язык, с.327–343.
- Екшембеева Л. В. (2011). Актуализация знания во втором языке //Русский язык и литература во времени и пространстве // Материалы XII конгресса Международной ассоциации преподавателей русско-



- го языка и литературы. Китайская Народная Республика, Шанхай. – Т. 3. – с.407 – 411.
- Есина Е. В. (2008). Педагогическая психология. Конспект лекций. – М.: Эксмо.
- Залевская А. А. (2007). Введение в психолингвистику. – М.
- Зимняя И. А. (1989). Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М.
- Каган О. Е. (1997). Теория и практика написания личностно-ориентированного учебника русского языка как иностранного. Канд. дисс. – М.
- Карасик В. И. (2010). Языковая кристаллизация смысла. М.: Гнозис.
- Караулов Ю. Н. (1987). Русский язык и языковая личность. М.: Наука – 263 с.
- Караулов Ю. Н., Филиппович Ю. Н. (2009). Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. М., Издательский центр „Азбуковник“.
- Кобозева И. М. (2000). Лингвистическая семантика. М. раздел II, с. 70-197.
- Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. (1982). „... пока не забывает родного“ // Русский язык за рубежом. М. № 3, с. 60-64.
- Красных В.В. (1998). Виртуальная реальность или реальная виртуальность. – М.: МГУ.
- Кубрякова Е.С. (2004). Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира /Рос. академия наук. Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры.
- Лингвистический энциклопедический словарь (1990). Гл. редактор В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия.
- Львов М. Р. (1983). Общие вопросы методики русского языка. – М.
- Миньяр-Белоручев Р. К. (1990). Методика обучения французскому языку. – М.
- Московкин Л. В. (2011). О роли знаний в речевой деятельности и в процессе обучения языку// Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе/ Санкт-Петербургский горный университет. СПб. (Записки Горного института. Т.193), с. 246–248.
- Новиков Л. А. (1999). Современный русский язык. М.
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург (2005). Московский государственный лингвистический университет (русская версия). – М.

- Слесарева И. П. (1990). Проблемы описания и преподавания русской лексики. М.
- Советский энциклопедический словарь (1988). Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4 изд. – М.: Сов. энциклопедия.
- Ткачева М. С. (2008). Педагогическая психология. Конспект лекций. - М.: Высшее образование.
- Халеева И. И. (1995). Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста//Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. М.
- Хитрик К. Н. (2001). Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе (на материале иранской ветви индоевропейских языков) Автореф. дисс... д. пед. наук. – М.
- Цетлин В. С. (1991). Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам / Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия /Сост. Леонтьев А. А. – М.: Русский язык, с. 38–43.
- Bransford, J. D., Vye, N., Kinzer, C., & Risko, V. (1990). Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach. In B.F. Jones & L. Idol (Eds.). Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Chi, M. T. H. (1988). Knowledge-constrained inferences about new domain-related concepts: Contrasting experts and novices. Pittsburgh University, PA: Learning Research & Development Center.
- Ellis R. (2010). Learning and Teaching grammar // Language Teaching and Testing / Series Editor: Rod Ellis – China.
- Özdemir Gökhan, Clark Douglas B. (2007) An Overview of Conceptual Change Theories Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(4), 351-361
- Pea, R. D. (1988). Putting knowledge to use. In Raymond S. Nickerson & Philip R. Zohdriates (Eds.), Technology in education: Looking toward 2020. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perkins, D., Jay, E., & Tishman, S. (1993). New conceptions of thinking: From ontology to education. Educational Psychologist, 28, 67-85.
- Prawat, R. S. (1989). Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: A research synthesis. Review of Educational Research, 59, 1-41.
- Thorndike, E. L. (1932). The fundamentals of learning. New York: Teachers College Press.

## **THREE-TIER STRUCTURE OF LEXICAL KNOWLEDGE IN TEACHING RUSSIAN VOCABULARY TO FOREIGN STUDENTS**

**Abstract.** Lexical knowledge in teaching Russian vocabulary may be represented as a higher level of knowledge that demonstrates the relationship of lexical items with concepts, and can be viewed as a set of components: the relationship between elementary lexical knowledge, system lexical knowledge and conceptual lexical knowledge that are represented in the word - the major structural and semantic unit of language.

**Olga Lazareva**

✉ Saint Petersburg State University  
7-9, Universitetskaya nab.,  
St. Petersburg, 199034, Russia  
E-mail: lazareva@mail.ru  
Telephone: +7 (921) 302-71-75