

**Наталья Сарсекеева, Рашида
Касымова, Райгуль
Мейрамгалиева**

**Освоение лексики в ситуации
двуязычия**

humanistica 21 2, 237-256

2018

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Наталья Сарсекеева
Рашида Касымова
Райгуль Мейрамгалиева

Освоение лексики в ситуации двуязычия

Development of lexicon in the situation of bilingualism

Abstrakt

Na współczesnym etapie rozwoju metodyki wykładania języka rosyjskiego jako nauki zachodzą zmiany tradycyjnego rozumienia poznawczych procesów. Ponieważ w podstawie kształtowania obrazu świata jako całokształtu reprezentacji kognitywnych leży przyrodnicze zapotrzebowanie na poznanie świata, to podstawą poznawczych dążeń młodszych uczniów powinien być aktywny twórczy początek z użyciem takich myślowych operacji, jak porównanie, analiza (utożsamienie/ analogia), rozgraniczenie/inność), systematyzacja (klasyfikacja przedmiotów, kategoryzacja pojęć). Autorka artykułu rozpatruje tematyczne związki słów, które służą odzwierciedleniu zasad klasyfikacji zjawisk rzeczywistości, formujących się w świadomości ucznia w jego poznawczej działalności. Podkreśla, że podstawą tematycznego ugrupowania słów jest nie tylko przedmiotowy szereg i jego oznaczenie, ale również interpretacja przedmiotów i pojęć o przedmiotach w przedmiotowej i/albo poznawczej działalności ucznia. Ponieważ wszystkie rodzaje związków semantycznych pomiędzy leksemami służą najważniejszej zasadzie organizacji słownika w świadomości człowieka, to wiedza tematycznej grupy słów jako komponent językowej wiedzy o świecie pozwala uczniowi zrozumieć rzeczywistość, wyrażoną w kategoriach pojęciowych, które mogą mieć, w większym czy mniejszym stopniu, charakter szczególny. Tezaurus młodszych ludzi opiera się na wiedzy grup tematycznych jako komponentów językowej wiedzy o świecie, co pozwala uczniowi w konkretnej sytuacji posługiwać się językiem rosyjskim i wybrać najbardziej odpowiednie leksykalne jednostki w ramach leksykalnego tematu; wykorzystać elitarne leksykalne jednostki w tekście z uwzględnieniem łączności ich z innymi wyrazami; wykorzystać tematyczną leksykę stosownie z zaistniałą sytuacją i komunikacją. Jądrową część leksykalnej kompetencji młodszego ucznia przedstawiają przedmiotowe imiona, mogące być zestawionymi z rzeczywistością. Zwrócenie do te-

zaurusa młodszego ucznia jako osoby językowej pozwala uwzględnić jego potrzeby komunikacyjne i zdolności do opanowania języka rosyjskiego, a również proces kształtowania ucznia jako osoby językowej.

Słowa kluczowe: bilingwizm, kompetencja, kategoria, grupa tematyczna, tezaurus.

Abstract

At the present stage of development of a technique of teaching Russian as sciences there is a reconsideration of traditional understanding of informative processes which are considered as the concept (mechanism) of reflection. As at the heart of formation of an image of the world as sets of cognitive representations the natural need for knowledge of the world, is the cornerstone of cognitive interest of younger school students there has to be an active creative beginning with use of such cogitative operations as comparison, the analysis (identification / analogy), differentiation / distinction), systematization (classification of objects, a categorization of concepts).

In article thematic communications of words which serve as reflection of the general principles of classification of the phenomena of reality which are formed in consciousness of the trainee in cognitive activity are considered. It is noted that is the cornerstone of thematic group of words not only a subject number and designation, but also judgment of objects and concepts about objects during subject and/or cognitive activity of the trainee. As all types of semantic links between lexemes serve as the most important principle of the organization of the dictionary in consciousness of the person, knowledge the trainee of a theme group of words as component of language knowledge of the world allows it to comprehend reality, the idea of reality expressed in conceptual categories which can be more or less fractional. The Tezaurusny type of the organization of knowledge of younger school students assumes knowledge of theme groups as components of language knowledge of the world that allows the pupil in a concrete situation of communication in Russian: to choose the most suitable lexical units within a lexical subject; to use the chosen lexical units in the text taking into account their compatibility with in other words and the transferred cogitative information; to use thematic lexicon according to communication situations. A nuclear part of lexical competence of the younger school student is represented by the subject names having correlation to reality. The addressing the

thesaurus of the language identity of the younger school student allows to consider his communicative requirements and to connect in one uniform process of assimilation of Russian as nonnative and process of formation of the language identity of the trainee.

Key words: lexicon, theme group, thesaurus, competence, category.

В числе приоритетных задач современной концепции образования Республики Казахстан называется формирование нравственной, интеллектуально развитой языковой личности, готовой к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию.

О важности создания условий для саморазвития, самореализации личности обучаемого писал в свое время Л. В. Щерба:

К сожалению, жизнь людей не проста, и если мы хотим изучить жизнь, – а язык есть кусочек жизни людей, – то это не может быть просто и схематично. Всякое упрощение, схематизация грозит разойтись с жизнью, а главное, перестает учить наблюдать жизнь и ее факты, перестает учить вдумываться в ее факты. Важно не то, что дети бойко и без ошибки, по старой или новой системе, классифицировали слова, а важно то, чтобы дети сами подмечали существующие в языке категории, вдумывались в слова, в их смысл и связи» (2004, 98- 99).

Концепция развития образования Республики Казахстан до 2020 года

ориентирована на продолжение модернизации казахстанского образования, направленной на достижение качественно высокого уровня обучения и подготовки кадров, что позволит Казахстану занять достойное место в современном образовательном пространстве. С изменением геополитической ситуации в мире происходят изменения и в языковой политике Казахстана: политика триединства языков направлена на освоение казахского, русского и английского языков. Одним из путей эффективного решения языковой политики в Казахстане является развитие билингвизма, полилингвизма, обязательным компонентом которого является русский язык.

К социальным предпосылкам обучения русскому языку как неродному относятся:

- а) заказ казахстанского общества на языковое образование, формирующее человека говорящего и человека мыслящего;
- б) русский язык – компонент полилингвальной языковой способности;
- в) языковое образование – один из путей реализации языковой политики, государственной программы развития языков.

В рамках модернизации школьного образования в Республике Казахстан эвристическая ценность деятельности обучения, как и любой сознательно организованной деятельности, состоит в разработке новых подходов к организации процесса обучения, позволяющего объединить предметный и личностный опыты.

Формирование знаний о мире – очень сложный и многоступенчатый процесс переработки поступающего извне опыта. Так как множество предметов и явлений внешнего мира благодаря системности как одному из важнейших свойств языка сводится в определенные классы, то классификация, размещение по группам, классам предметов, явлений определяется по тому или иному существенному признаку.

Если в основе формирования образа мира как совокупности когнитивных репрезентаций лежит природная потребность в познании мира, то в основе познавательного интереса младших школьников должно быть активное творческое начало с использованием таких мыслительных операций, как сравнения, анализа (отождествления /аналогии), разграничения / различия), систематизации (классификации предметов, категоризации понятий).

Если характер отражения действительности в человеческом сознании или мышлении является предметом исследования таких наук, как математики, логики и т.п., то

... 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).

Ономасиологический подход означает характер связи того или иного языкового явления с обозначением окружающей нас действительности, с выбором и созданием названий для отдельных ее фрагментов, а также изучение функций самих анализируемых единиц, и выбор ономасиологического подхода обоснован тем, что мы идем от познания действительности к тому, как обозначить *кусочки действительности* словами тематической группы:

давая предмету имя, мы помещаем его сразу в некую клетку сложнейшей наивной систематики, о чем сами, конечно, и не подозреваем. Ономасиологические процессы не менее тесно связаны с мышлением, чем процессы классификационные (Фрумкина: 1985, 29).

Функция категоризации заключается в делении мира на категории и отнесении конкретных предметов и событий к этим категориям, и эта функция человеческого сознания лежит в основе всей познавательной деятельности человека. Категоризация является одним из принципов организации тезауруса, определяющего организацию тематических групп, так как содержание мышления шире содержания языковой семантики.

В процессе образования понятий как совокупности общественно значимых знаний о том или ином предмете или явлении важное место отводится принципу противопоставлений и организации в иерархические системы отношений. Согласно Дж. Брунеру,

...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 (1977, 328).

По замечанию И.Г. Ольшанского (1996, 89), знакомство с окружающим миром начинается с примарных понятий, относящихся к базисному уровню, так как они вызывают в сознании определенные зрительные представления. Б. Рассел справедливо замечает, что «ни один ребенок не узнает слово *четвероногое* наглядным способом и еще меньше – слово *животное* в том смысле, в каком оно относится к моллюскам. Возможно, что он наглядно узнает о *муравье*, *пчеле*, *жуке* и, возможно, даже о *насекоме*, но в этом случае он будет ошибочно включать в класс *насекомое* пауков, пока его не поправят (1997, 80).

Как пишет Р.М. Фрумкина,

накопление знаний у ребенка сопровождается постоянными попытками категоризации, что проявляется, в частности, в классических *детских* вопросах вида: *Почему ты говоришь, что мы купили овощи и укроп? Разве укроп – не овощ? Канистра – это такой бидон? Сливки – это слитое молоко? Ослик – это маленькая лошадь?* (1991, 46).

Структурирование картины мира с помощью обобщения объясняется стремлением ребенка заполнить *пустые* клетки в своей систематике.

Тем самым иерархическая система понятий обеспечивает поиск от смысла к лексическим единицам, при этом глубина системы определяется возможностями обучаемого, его словарным запасом. Фреймы способны образовывать иерархические структуры, что позволяет осуществлять включение фреймов более высокого уровня во фреймы, с помощью которых порождаются конкретные гипотезы (например, фрейм *одежда* для представления образца использует конкретные фреймы «*платье*» или *пальто*). Покажем на конкретном примере представленный наглядно в детской речи методом проб и ошибок сам процесс построения фрейма, выражающийся в переходе от ошибочных, случайных узлов к правильным, обязательным, что служит подтверждением фреймового характера знаний:

- Пеппи, – сказал Томми, – ты пойдешь с нами в цирк?
- С вами я готова пойти хоть на край света, но вот пойдут ли я в сырк, мне сказать трудно, потому что я не знаю, что это за штука такая – сырк? Там не лечат зубы? Если лечат, не пойду.
- Что ты, глупенькая, никаких зубов там не лечат. Это самое прекрасное место на земле. Там лошади и клоуны, и красивые дамы, которые ходят по канату!.. (А. Линдгрэн).

Во фрейм *цирк* входят переменные – прекрасное место на земле, лошади, клоуны, красивые дамы, канат. Вербализация активизированного в сознании Пеппи представления о внеязыковой ситуации (в данном случае *цирк*) подчиняется своим определенным законам. Прежде всего, Пеппи трудно объяснить, пойдут ли она в цирк с друзьями, так как она не знает, что означает новое для нее слово. Понимание же слова *цирк* (семантический фрейм) она напрямую связывает со стоматологической поликлиникой, где лечат зубы. При встрече с новой ситуацией Пеппи делает попытку ввести слово *цирк* в известную ей структуру данных – фрейм. Познание действительности связано с особенностями мышления, которое не только отражает действительность, но и является в какой-то степени субъективным.

Попытки категоризации, концептуализации реального мира через язык отражают стремление человека к объяснению нового через известное, к укрупнению, структурированию мира с помощью обобщения.

Выделяемые два вида понятий: понятия о предметах (предметные слова, напр., *стол – класс предметов*) и о их признаках (признаковые слова, напр., *стол – предмет*) – проявляют различие в обращении к действительности. Таким образом, предметные имена имеют предметное значение, т.е. все то, что есть в действительности; признаковые имена обладают признаковым значением. Таким образом, когнитивные модели – это то, что внутри каждого из нас, мы их интерпретируем, это не предметы, а образы предметов.

Итак, в процессе формирования русской лексической компетенции учащихся-казахов необходимо принимать во

внимание в целях более эффективного запоминания слов современные положения когнитивной психологии о категориальной организации вербальной памяти.

В языковой системе особое место занимает лексический уровень, и овладение словарем служит одним из основных факторов формирования коммуникативной компетенции обучаемых. Важность лексической работы определяется и особенностями слова как базисной единицы, *центральной в механизме языка* (Ф. де Соссюр). Слова объединяются в тематические группы лексическими отношениями, являющимися отражением связей в объективной действительности. В качестве подтверждения важности изучения тематических групп для понимания учащимися того, что язык – это отношение, можно привести примеры, когда слово может входить в ту или иную тематическую группу при выделении в нем того или иного признака см. таблицу 1 (Луховицкий: 2006, 10):

Таблица 1. Состав тематических групп

Признак слова:	Тематическая группа
‘названия растений и их плодов’:	Арбуз, дыня, тыква, баклажан, кабачок...
‘шарообразность’	Арбуз, мяч, Земля (с большой буквы), апельсин, глобус, горошина...
‘зеленые предметы’.	Арбуз, папоротник, изумруд, ель, трава, зелёнка
‘вкусные предметы’	Арбуз, пирожное, варенье, яблоко, конфеты

Тематическая группировка изучаемой лексики, с одной стороны, – это парадигматическая, синтагматическая и словообразовательные группировки лексики в пределах одной лексической темы, что позволяет провести аналогии между структурой текста и фреймовым характером организации ее в памяти человека, с другой – целесообразность такой организации подтверждается тем обстоятельством, что любой фрейм как минимально необходимое, без чего не существует объект, явление или

процесс, имеет обыкновение соединяться с другими фреймами, образуя тем самым систему фреймов. В тематические группы входят слова, обозначающие предметы и явления материального мира: растения (*дуб, клен, липа, береза*), птицы (*воробей, грач, сорока*), одежда (*рубашка, брюки, платье*) и т.д.

В основе тематической группировки слов лежит не только предметный ряд и обозначение, но и *осмысление* предметов и понятий о предметах в ходе предметной и / или познавательной деятельности обучаемого, т.е. *осмысленная* сознанием реальность. Таким образом, тематические группы связаны напрямую с категоризацией мира – структурами мышления:

- категориальные понятия соотносятся с именами классов слов, представляющими тематические группы (например, *Животные, Мебель*);
- примарные понятия – с гиперонимами (например, *собака, стул*);
- сенсорные понятия – с гипонимами (например, *пудель, кресло-качалка*).

Как известно, денотат лексической единицы представляет собой обозначение целого класса предметов одним знаком. Объединение знаков в классы на основе общности формы или содержания характеризует парадигматические отношения. Ср.: *пихта* так же, как и *сосна, ель*, входит в класс хвойных деревьев (существенный признак – *наличие хвои*), по другому существенному признаку (*многолетнее растение с твердым стволом и отходящими от него ветвями*) входит в класс *деревьев*, а не *кустарников*. Но и обобщенное значение слова *дерево* содержит признак вхождения в класс *растение*.

Формирование денотативной стороны языкового знака в сознании учащегося предполагает его соотнесенность с внеязыковой действительностью. Происходит постоянная корректировка знаний ребенка об элементах языковой действительности с его знаниями о предметном мире:

Знать вещи – это прежде всего, по всей видимости, уметь опознать ее, выделить ее из совокупности вещей,

отождествить, представлять ее разные свойства, ее назначение, ее физические характеристики и т.д. и т.п. Но главное в знании вещи – опыт обращения с нею, опыт помещения ее в определенные связи и отношения с другими объектами» (Кубрякова: 1991, 89).

Системный метод подачи лексики является одним из резервов повышения эффективности обучения русскому языку. Целенаправленный процесс усвоения слов с учетом их взаимосвязанности и взаимообусловленности способствует сознательному пониманию обучаемыми лексических значений слов, запоминанию, оперативному извлечению нужной лексической единицы из памяти и включению ее в речь в соответствии с ситуациями общения и нормами языка.

Для формирования лексической (языковой) или тезаурусной (когнитивной) компетенции учащихся-казахов необходимо решить следующую задачу: как знание лексики превратить в умения для того, чтобы использовать лексику не только для обогащения словарного запаса, но и для того, чтобы категоризовать знания и находящиеся за ними знания о мире. Ведь знания о мире оформляются при помощи языковых средств, что является результатом мыслительных операций.

Тезаурусно-ориентированный подход к изучению лексики обоснован тем, что, во-первых, тезаурусный тип организации знаний более тесно связан с глубинно-когнитивными процессами, во-вторых, тематические связи слов служат отражением общих принципов классификации явлений действительности, формирующихся в сознании обучаемого в ходе познавательной деятельности.

С учетом конкретного типа мышления учащихся младшего школьного возраста при обучении русскому языку как неродному основной упор делается на слова конкретной лексики. Предметная лексика, семантика которой соотносится с внеязыковой действительностью, усваивается достаточно эффективно на начальной ступени обучения языку. Слово мы рассматриваем как лексическую единицу (конституент), являющуюся одним из элементов (компонентов) преобразования смысла в текст, как потенциально коммуникативную единицу,

которая находится в состоянии готовности участвовать в порождении и восприятии речевого сообщения.

Языковое общение на втором языке формирует в сознании говорящих целую сеть наименований, характерную для нового языка. Поэтому наряду с другими видами компетенции считаем правомерным выделение тематической / лексической (языковой) и тезаурусной (когнитивной) компетенции, которая предполагает владение экстралингвистической информацией, т.е. знаниями об окружающем мире.

Понятие лексической компетенции мы рассматриваем с точки зрения ее внешнего и внутреннего оформления (см. таблицу 2).

Таблица 2. Лексическая компетенция как часть языковой компетенции

Стороны знаний о мире:	Целое:	Часть:
внешняя сторона знаний о мире	языковая компетенция	лексическая компетенция (ср. фонетическая, словообразовательная)
внутренняя сторона знаний о мире	когнитивная компетенция	тезаурусная

Лексическая компетенция – это, с одной стороны, подвид языковой компетенции (языковое сознание – это все знания о мире, т.е. языковая картина мира), часть языковой компетенции с точки зрения вербализированного языкового сознания, использующей лексический уровень; это знание слов и семантических связей между ними. Ядерную часть лексической компетенции младшего школьника представляют предметные имена, имеющие соотнесенность с действительностью, обладающие референтностью, поэтому характеризующиеся высокой степенью интеориоризации, следовательно, усвояемости.

Тезаурусная компетенция соотносится с когнитивной компетенцией, но тезаурусная компетенция используется как определенным образом организованная когнитивная компетенция, она вступает в связь с лексиче-

ской компетенцией. Если в когнитивной компетенции – когнитивные структуры (фреймы, сценарии, схемы и т.д.), то в лексической компетенции – семантические связи. Когнитивный принцип предусматривает представление лексики как ментального лексикона, который состоит из когнитивных единиц, связанных между собой различными когнитивными связями (иерархическими, прототипическими). Знания о мире оформляются, таким образом, при помощи языковых средств, что является результатом мыслительных операций. Итак, организация тезауруса будет определять организацию тематических групп, так как содержание мышления шире содержания языковой семантики.

Итак, лексическая компетенция как один из видов коммуникативной компетенции предполагает познание, осмысление обучаемыми а) мира реалий; б) сети связей, отношений между предметами окружающей действительности; в) экстралингвистической информации и г) умение оценивать, давать эмоциональную характеристику.

Лексическая (языковая) и тезаурусная (когнитивная) компетенции предполагает владение учащимися экстралингвистической информацией, т.е. знаниями об окружающем мире. Для методики освоения русской лексики когнитивный и функционально коммуникативный подходы являются определяющими и занимают особое место в системе обучения. Овладение русским языком как неродным предполагает не просто заучивание слов и правил, но и углубление в этнокультурный и социальный контекст, в котором функционирует язык, т.е. рассмотрение окружающей действительности в преломлении *иной* языковой картины мира.

Лексическая компетенция является основной составляющей всех названных видов компетенций: в лексике и основной ее единице – слове присутствуют системные свойства языка, в то же время слово обращено к коммуникации (функциональный аспект), в слове аккумулируется культура народа – носителя языка. Лексическая компетенция – это, с одной стороны, подвид языковой компетенции (языковое сознание – это все знания

о мире, т.е. языковая картина мира), часть языковой компетенции с точки зрения вербализированного языкового сознания, использующей лексический уровень языка.

Когнитивный принцип предусматривает представление лексики как ментального лексикона, который состоит из когнитивных единиц, связанных между собой различными когнитивными связями (иерархическими, прототипическими). Тезаурусная компетенция соотносится с когнитивной компетенцией, но тезаурусная компетенция используется как определенным образом организованная когнитивная компетенция, она вступает в связь с лексической компетенцией. Если в когнитивной компетенции выступают когнитивные структуры: фреймы, сценарии, схемы и т.д., то в лексической компетенции – знание слов и семантические связи между ними.

Тезаурусно-ориентированная технология формирования лексической компетенции учащихся ориентируется на когнитивную основу усвоения языка, обусловленную его познавательной функцией, которая определяется способностью языка отражать мир, выступать в качестве его образа. Это позволяет обеспечить активное усвоение лексики путем овладения выражаемыми ею знаниями, единицами которых являются концепты, категории.

Эффективность формирования русской лексической компетенции младших школьников 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) соотношение 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).

В условиях быстро изменяющегося *мира* необходимо формирование языковой способности вместе со знаниями о мире: если модели обучения

...ограничиваются рамками системного представления самого языка и не вторгаются в структуру личности, языковой личности, они обречены оставаться чем-то внешним, чуждым по отношению к объекту обучения языку (Караулов: 1987, 49).

С одной стороны, учащийся как субъект учебной деятельности находится в центре учебного процесса, с другой – язык как предмет обучения, так как нельзя развивать личность обучаемого (субъект), оставляя без внимания язык предмет (см. таблицу 3).

Таблица 3. Функциональная модель языковой личности

Уровни языковой личности	Единицы	Источник, среда	Предмет, субъект, цель и результат обучения в методике преподавания русского языка	Компетенция
ербально-семантический, или лексико-грамматический	слова (языковые единицы)	язык	предмет изучения – язык	знание о языке – языковая (предметная) компетенция
Когнитивный, или тезаурусный (уровень организации знаний о мире)	понятия (концепты, идеи)	мышление	субъект обучения – ученик	знание о когнитивной (концептуальной) картине мира – тезаурусная компетенция
Мотивационный, прагматический	деятельностно-коммуникативные потребности	коммуникативная сеть: коммуникативные роли говорящего (взрослый, обучаемый, ровесник / сверстник), прецедентные тексты	цель и результат обучения – формирование коммуникативной компетенции.	знание об использовании языка – речевая, коммуникативная компетенция

В пользу значимости семантики родного языка при усвоении неродного языка говорит тот факт, что двуязычные дети больше ориентированы на семантику, а не на звучание слова. Трудности усвоения слов 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).

Нами были проведены контрольные срезы по русскому языку в 3-4 классах в школах с казахским языком обучения г.Алматы и Алматинской области на: 1) соотношение слова с предметной картинкой; 2) выявление характера связи между словами-стимулами и словами-реакциями; 3) определение понятий (диагностирующий психолингвистический эксперимент по определению значения слова учащимися); 4) нахождение лишнего слова; 5) объединение группы слов одним словом; 6) распределение слов по темам (категориальная классификация).

Анализ контрольных срезов учащихся-казахов позволил выявить следующие ошибки:

(1) Отсутствие в лексиконе детей слов русского языка для обозначения известных ему предметов или их изображений на картинках (*дуб, клен, сорока*).

(2) Отсутствие соответствующего имеющемуся в вербальной памяти учащихся русскому слову его конкретного образа. Так, учащиеся могут называть слова-гипонимы из той или иной тематической группы *Цветы, Птицы, Животные*, но нередко путают названия птиц, животных, деревьев при показе предметных картинок, хотя такие слова имеют зрительные прототипы в отличие от слов, обозначающих родовые понятия. На русском языке обучаемые лучше знают слова, обозначающие не видовые, а родовые понятия: дерево, но: *дуб, тополь, клен*; рыбы, но: *карась, сом, налим*; цветы, но: *роза, одуванчик, подснежник*.

Неразличение похожих предметов, явлений, живых существ вызывает смешение при их назывании. Не только дети, но и взрослые не всегда могут отличить одну птицу от другой, одно дерево от другого, хотя в их вербальной памяти могут присутствовать слова, обозначающие эти наименования. В такой ситуации гораздо легче сказать: *Это дерево. Это птица.*

Обучаемый лучше знает слова, обозначающие те предметы реального мира, с которыми ему приходится сталкиваться чаще. Через обращение с предметами домашнего обихода он обогащает свой индивидуальный опыт, так как каждый предмет несет ему самую разнообразную информацию: из каких частей состоит это целое (*телефон: корпус, диск, трубка, провод*), его основное назначение (*шарик – летать, стул – сидеть, телевизор – смотреть мультики и всякие другие передачи и т.д.*), цвет (*бабушкин сундук – голубого цвета*), форма предмета (*обруч – форма круга*), принадлежность одному или всем членам семьи (*папин шарф, мамы очки*).

(3) Ошибочное включение учащимися-казахами в состав одной тематической группы слов другой группы (например, фрукты: *яблоко, груша, банан, помидор, капуста, огурец*).

(4) Незнание обобщающего слова для группы слов, обозначающих видовые понятия. *Пальто, брюки, кофта – это ... вещицы* (вм. одежда). *Груша, яблоко, слива – это овощи* (вм. фрукты). *Помидоры – это продукты* (вм. овощи).

При разработке системы упражнений мы опирались на список единиц обучения, которые, во-первых, отражают предметы, явления, свойства, действия и связи окружающего мира; во-вторых, напрямую связаны с речевой ситуацией, когда идентифицируются участники речевого общения, показываются их взаимоотношения (просьба, совет, объяснение и т.д.) или отражается эмоционально-оценочное отношение к предмету речи.

Данная система упражнений: 1) языковые; 2) операционные (операциональное представление ос-

новного (когнитивного) принципа технологии) и 3) мотивационные (речевые) – направлена на овладение:

1) тематической группой слов как компонентом языковой системы на элементном и системном уровнях;

2) операциями с языковым материалом (на когнитивном уровне) на уровне вида (предметная лексика):

а) анализ, или расчленение целого на части (видовое различие);

б) синтез, или отождествление, сходство (теряется часть признаков),

в) речевыми и коммуникативными умениями и навыками на уровнях: рецепции; репродукции; продуцирования.

Мы выделяем следующую последовательность усвоения тематической лексики:

– лексические классы (на уровне вида) – классы однородных предметов – одно слово в системе языка, например, *дуб как класс предметов*;

– лексические классы (на уровне рода) – классы разнородных предметов – разные слова в системе языка, например, *дуб (вид) – дерево (род)*;

– лексико-грамматические классы – класс однородных предметов плюс идея нерасчлененного множества, ср.: *дуб – дубняк* (имплицитно);

– грамматические классы (класс однородных предметов плюс идея расчлененного множества, ср.: *дуб – дубы* (эксплицитно).

Для последующего анализа интересен словарь детской речи на неродном языке, во-первых, с точки зрения наличия слов в памяти на ту или иную или иную тему; во-вторых, какой именно принцип группировки слов по темам является преобладающим (ситуационный, функциональный или категориальный) в ответах учащихся; в-третьих, степень тематичности слов по мере очередности называемых слов каждым учащимся; в-четвертых, для сравнения ассоциативных связей носителей языка и изучающих этот язык с целью выявления сходств и особенностей отражения того или иного фрагмента картины мира; в-пятых, для представления картины мира уча-

щимися младшего школьного возраста через второй язык.

Таким образом, русская лексическая компетенция младших школьников формируется на основе двух уровней обобщения: понятийного (тезаурусного) и семантического (тематических групп).

Возрастание коммуникативной направленности школьного курса русского языка как неродного требует совершенствования и обновления методики обучения и связаны с необходимостью применения коммуниктивно-деятельностного, антропоцентрического, когнитивного, культурологического, экспланаторного, тексториентированного подходов к преподаванию русского языка и основной целью языкового образования – развитием *языковой личности* учащегося.

Поэтому при новой парадигме образования УЧИТЕЛЬ XXI века должен осознавать ответственность за духовное, интеллектуальное и физическое здоровье подрастающего поколения, за связь времен и поколений:

И если астроном стоит лицом к лицу со Вселенной, то гуманитарий стоит лицом к лицу с Историей Человечества, с его главным вопросом о смысле жизни (Лотман: 2005, 230).

В этих специальных и специфических знаниях, умениях и навыках сокрыто таинство методики преподавания русского языка – одновременно *и науки, и искусства*.

Библиография

Брунер, Дж. „Психология познания.” В: *Прогресс*, 1977, 412.

Выготский, Л. В. „Мышление и речь.” М.-Л.: ОГИЗ-Соцэкгиз, 1934, 324.

Караулов, Ю. Н. *Русский язык и языковая личность.*: Наука, 1987, 264.

Кубрякова, Е. С. „Обеспечение речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона // Человеческий

- фактор в языке: Язык и порождение речи.” Наука, 1991. *Раздел 2*, 82-140.
- Лосев, А. Ф. „Знак. Символ. Миф.” В: *Изд-во МГУ*, 1982, 480.
- Лотман, Ю. М. „*Воспитание души*”. СПб: *Искусство – СПб*, 2005, 624.
- Ольшанский, И. Г. *Когнитивные аспекты лексической многозначности (на м-ле современного немецкого языка) // Филологические науки*. 1996, № 5. 85-93.
- Панов, М. В. „*Луховицкий В. В. Как преподавать лексику в школе*”. В: *Чистые пруды*, 2006, 32.
- Рассел, Б. *Человеческое познание: Его сфера и границы*: Пер. с англ. Киев: Ника-Центр: Вист-С, 1997, 555.
- Семантика и категоризация // Р. М. Фрумкина, А. В. Михеев, А. Д. Мостовая, Н. А. Рюмина. Наука*, 1991, 168.
- Фрумкина, Р. М. *Смысл и сходство // Вопросы языкознания*. 1985. № 2, 22-31.
- Шерба Л. В. „*Языковая система и речевая деятельность*.”

Natalia Sarsiekiewa
Kazachski Narodowy Uniwersytet Imienia al-Farabi
al. Farabi 71, 050040 Almaty / Kazachstan
E-mail: sarsekeeva1403@inbox.ru

Raszyda Kasymowa
Kazachski Narodowy Uniwersytet Imienia al-Farabi
al. Farabi 71, 050040 Almaty / Kazachstan
E-mail: rashida-kas@mail.ru

Rajgul Miejrangalijewa
Kazachski Narodowy Uniwersytet Imienia al-Farabi
al. Farabi 71, 050040 Almaty / Kazachstan
E-mail: mrm.raigul@mail.ru