



ISSN: 2158-7051

INTERNATIONAL
JOURNAL OF
RUSSIAN STUDIES

ISSUE NO. 5 (2016/1)

ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЕ УРОВНИ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ КАК ОПОРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Л. Н. ПАНЬКО*

*«Все в языке начинается со слов и кончается
словами, вследствие чего овладение словарным
запасом языка является центральной проблемой
обучений иностранному языку»*

В. В. Морковкин (1988)

Summary

The article deals with compensatory model of process of learning a foreign language vocabulary in terms of extralinguistic environment. The central emphasis on the possibilities of practical use of operational levels as a key tool in the learning process. The author examines the lexical exercises as local instructional space, located in the coordinate system of the operational levels and types of speech activity.

Keywords: Russian as a foreign language, vocabulary exercises, systematization of the vocabulary, selection of the vocabulary.

Лексический состав изучаемого языка в условиях языковой среды в значительной степени опосредован денотативными связями с внеязыковой действительностью, которая служит своего рода опорным компонентом отношений «форма – содержание» слова. Языковая среда, в которой находится инофон, при обучении языку выступает в функции *опорного компонента* отношений "человек – окружающий мир", обеспечивающего правильное понимание и употребление новых речевых единиц. Как показывает опыт

обучения РКИ узус денотативной (предметной) лексики не только предшествует освоению сигнификативной лексики и слов-понятий (концептов и терминов), но и служит базой для её усвоения. Изучаемые лексико-тематические блоки находят эмпирическое подтверждение и способствуют освоению новой языковой картины мира, затормаживая и нивелируя интерферирующее воздействие системы родного языка инофона.

Можно полагать, что языковая среда изучаемого языка представляет собой своего рода естественный систематизирующий механизм, распределяющий новые для инофона языковые единицы по речевым стратам и определяющий организацию языка как эмпирической системы, регулируемой внутренними грамматическими механизмами. Грамматические механизмы языка отражают устойчивые координативные связи отношений "виртуальность – реальность" и, очевидно, опосредовано связаны со естественно-природной средой обитания этноса, т. е. они национально специфичны.

Иная картина наблюдается в ситуациях изучения языка вне языковой среды, когда узус денотативной лексики представляет своего рода виртуальную реальность, максимально приближенную к лексике сигнификативной. Окружающая реальность, опосредованная родным языком обучаемого, утрачивает функцию *опорного компонента*, преобразуясь в *контактный компонент* виртуальных отношений «человек – окружающий мир».

Процесс изучения нового языка вне языковой среды – это процесс перекодировки, переименования привычных внеязыковых реалий средствами нового языка. Систематизирующие механизмы языковой среды изучаемого языка отсутствуют, они могут быть представлены только в виртуальных формах (аудио- и видеоматериалы).

Несмотря на то, что «лексические значения во всех языках образуются совершенно одинаково (предмет – понятие – звуковая оболочка – название)»^[1] языковая картина мира родного языка обучаемого не может выполнять *опорную функцию* и способствовать семантизации лексики. Очевидно поэтому при обучении вне языковой среды на начальном этапе обучения средством семантизации словарных узусов выступает перевод, который, как известно, не обеспечивает тождества между значениями компонентов разных языковых систем, что в последующем затрудняет формирование грамматической и синтаксической компетенции инофона в области изучаемого языка (наблюдаемая реальность – словарный запас инофона большой, а связная речь затруднена или некорректная, т.е. содержит множество ошибок и отклонений).

Как одни из путей оптимизации процесса освоения инофоном лексического состава русского языка вне языковой среды является, на наш взгляд, использование сложившейся в практике преподавания РКИ системы операциональных уровней языка. Механизм взаимодействия уровней языка, «...несмотря на, казалось бы, канонические постулаты, выработанные при описании уровней языка и их единиц»^[2] в плане лингвометодики задействован не только недостаточно, но и эпизодически. В условиях отсутствия языковой среды именно уровневая организация и взаимоотношения языковых единиц, используемые как механизм организации речевой деятельности, способны обеспечить освоение иноязычной лексики в соответствии с параметрами языковой картины мира изучаемого языка и минуя переводной метод как *опорный компонент* построения языковой системы в сознании инофона.

Однако прежде чем перейти к описанию уровневого подхода при освоении лексического фонда изучаемого языка, определимся с рядом понятий, которые будут важны в ходе наших рассуждений.

Во-первых, это понятия, которые традиционно соотносятся со словарными единицами

языка и речи.

Как известно, **лексика** – это совокупность слов (словарный состав) какого-либо конкретного языка, совокупность слов диалекта, произведения, писателя, отдельно взятого человека. Для нас здесь ключевым моментом являются понятия *совокупность слов*, т.к. в различных вариантах практического курса русского языка как иностранного лексика в зависимости от цели обучения, мотивации и этапа будет не только занимать разное место, но и включать различный объём словарных единиц.

По справедливому замечанию Е.И. Зиновьевой, применительно к русскому языку как иностранному важно разграничение понятий «лексическая единица» и «слово», поскольку в языковой системе «наряду со словами функционируют образования с неясным лингвистическим статусом, единственное отличие которых от последних состоит в расчленённости формы».^[3]

Вслед за В.В. Морковкиным^[4] мы будем понимать под **словом** языковую единицу, которая характеризуется морфологической оформленностью и нерасчленённостью в исходной форме, служит для обозначения отношений, состояний, предметов и их признаков.

В любом **слове** сочетаются два значения: лексическое и грамматическое, что позволяет выстраивать два непересекающихся процесса – лексический и грамматический – в единое целое. В РКИ эти процессы принято рассматривать в единстве, определяя их как лингво-грамматическую базу формирования коммуникативной компетенции инофона на синтаксической основе.

Несомненно, что слово, характеризуясь вариативностью и транспозитивностью, пронизывает всю систему языка. Аксиомой практики обучения является то, что обучение языку без соответствующих лексико-грамматических страт – невозможно.

Расчленённые лексические единицы – это объединения слов, количественно выраженные понятием "больше одного слова", а качественно – совпадающие с частеречными характеристиками слов данного языка. Очевидно, что второй аксиомой обучения РКИ является положение о том, что данные лексические единицы должны быть включены в систему описания и преподавания наряду со *словами*.

Таким образом, говоря о лексике в РКИ, будем иметь в виду, что *лексика* – интегративная языковая система, включающая как неделимые, так и делимые фонетически оформленные единства и оформленная в учебные лексические минимумы.

Лексический минимум – это «лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определённый промежуток учебного времени».^[5] Критерии организации лексического минимума слов включают частотность, распространённость, употребительность, необходимость и наличность, а также ряд методических и лингвистических требований: этап обучения, сфера и тема обучения; словообразовательная, сочетаемостная, стилистическая ценность. В методическом плане лексические минимумы градуируются по этапам обучения и составляют от 800 слов на начальном этапе обучения до 7000-8000 тысяч на этапе совершенствования языка.

Во-вторых, это понятия, связанные с операциональными механизмами иерархии языковых средств, используемых в лингвометодике РКИ как средства обеспечения речевой деятельности инофона и способные в ней с той или иной степени актуализироваться и распознаваться.

Выделяемые в теоретической лингвистике уровни: лексический, фонетический, словообразовательный, морфологический и синтаксический, – в практике РКИ применяются как операциональные процедуры решения лингвометодических задач и обретают

утилитарную значимость.

Уровни языка – это «подсистемы общей языковой системы, каждая из которых характеризуется совокупностью относительно однородных единиц и набором правил, регулирующих их использование и группировку в различные классы и подклассы».¹⁶¹

Теоретическая лингвистика правомерно разграничивает два подхода к описанию поуровневой организации языка: онтологический, характеризующий эмпирически ненаблюдаемую иерархию организации компонентов языка, и операциональный, или «уровень анализа» языка, который мыслится как совокупность фаз или этапов изучения языка лингвистом-теоретиком. В теоретической лингвистике между онтологическим и операциональным подходом к описанию языка нет прямого соответствия, т.к. анализ языковых явлений во многом зависит от позиции исследователя, где уровень анализа представляет собой определённый этап исследования избранных языковых единиц.

В силу того, что обучение РКИ представляет собой лингвометодический процесс, в котором лингвистика конкретного языка определяет отбор и организацию дидактических (психолого-педагогических) средств, операциональная уровневая организация языка оказывается ведущим и единственно возможным способом организации языковых фактов как системы последовательных речевых действий.

Операциональные уровни языка в РКИ – это иерархическая система из *деяти* относительно автономных языковых страт, которые в практике преподавания представлены следующей последовательностью:

1. Уровень фонем и аллофонов;
2. Уровень слогов и морфем;
3. Уровень исходных и неизменяемых форм слова;
4. Уровень морфологических форм слова;
5. Уровень сочетаемости словоформ;
6. Уровень синтаксических групп простого двусоставного предложения;
7. Уровень двусоставного предложения;
8. Уровень высказывания;
9. Уровень текста.

Сложившиеся в результате эмпирического выстраивания последовательного во времени лингвометодического процесса формирования языковой системы в сознании инофона операциональные уровни не противоречат фактам теоретического знания о дискретных фрагментах русского языка. Переход от лингвометодики к теоретической лингвистике может быть осуществлён за счёт определённого расширения уровня лингвопространства и представлен в соответствующей теоретическим исследованиям терминосистеме:

1. Сегментный уровень;
2. Словообразовательный уровень;
3. Словарный уровень;
4. Лексемный уровень;
5. Уровень словосочетания;
6. Предикатный уровень;
7. Уровень двусоставного простого предложения;
8. Дискурсный уровень;
9. Текстовый уровень.

Различия между операциональными и онтологическими уровнями подобны

различиям, которые имеют место в синонимии или в области виртуальной и объективной действительности. То есть налицо факт комплементарности: операциональные уровни не могли бы сложиться без объективного существования онтологических, а наличие онтологических подтверждается практикой использования операциональных уровней при организации русской языковой системы в сознании инофона (независимо от того, каким или какими языками владеет обучаемый).

Накопленный в РКИ опыт работы свидетельствует, что организующим речевым компонентом операциональных уровней в языковое множество особого порядка выступают *лексическая единица и слово*.

Последовательность и иерархия операциональных уровней предполагает использование при обучении РКИ двух близлежащих уровней, где нижележащий выступает как условие презентации вышележащего. Тем самым предопределяется использование основного методического принципа обучения – от более простого к более сложному.

Вместе с тем относительная автономность каждого из уровней позволяет в каждый конкретный момент времени актуализировать только один из операциональных уровней, не нарушая при этом системной организации и целостности языкового множества. Так, например, формирование навыка употребления слов в винительном падеже потребует актуализации единиц четвёртого уровня в его связи с единицами третьего и пятого. А, например, формирование навыка употребления слов как компонентов согласованных определительных словосочетаний будет обеспечиваться актуализацией пятого уровня в его связи с четвёртым и шестым уровнями операциональной системы.

Лексика, включаемая в конкретное выделяемое подмножество, будет представлять собой подсистему взаимообусловленных и взаимосвязанных единиц, имплицитно включающих все нижележащие лексические и лексико-грамматические общей номинативной системы. То есть условием формирования лексического навыка является поступательность и цикличность использования иерархически расположенных компонентов.

Используемые в РКИ операциональные уровни обладают ярко выраженным свойством фрактальности: актуализированный уровень представляет собой суммарное единство единиц предшествующих уровней. Актуализированный уровень представляет собой верхнюю границу формируемого языкового и речевого навыка. Так, например, лексема на уровне простого двусоставного предложения изучается как член предложения, характеризующийся присущим ему значением и опорой на знание характеристик, которые представлены для данной лексической единицы на шести предшествующих уровнях.

Это свойство уровневой организации и систематизации процессуальных действий с речевым материалом позволяет как минимизировать, так и расширять лексико-грамматический объём представляемого для изучения материала в соответствии с временными рамками, этапом обучения, прагматическими задачами самого инофона.

При этом условие системного единства и линейного движения от простого к сложному не нарушается. Выделение временных учебных отрезков, обусловленных целевыми и мотивационными запросами обучаемых и целеполаганием учебного процесса, может быть реализовано совокупностью обучающих модулей, в которых содержание операциональных уровней минимизируются или расширяются за счёт соотношения между «количественной» представленностью «лексических» и «грамматических» единиц (так называемые «грамматикализованные» или «лексикализованные» модули).

Следовательно, **поуровневая систематизация лексики** – это избирательная

процессуальная актуализация одного из операциональных уровней и овладение присущими ему лексико-грамматическими единицами в заданном временном и целевом диапазоне.

Сложившаяся в РКИ практика градуирования лексического словаря обучаемых опирается на современную теорию взаимодействия семантических и синтагматических полей, которые включают такие словарные объединения как «...тематические классы слов, лексико-тематические группы, лексико-грамматические группы, лексико-семантические блоки и др.».^[7] Градуирование словарного состава языка на лексико-тематические группы отражает принцип стратегического планирования учебного процесса как коммуникативно ориентированной системы.

Методически целесообразная группировка лексики в лексико-семантические группы (ЛСГ), рассматриваемая как наиболее оптимальный способ градуирования и презентации в РКИ, позволяет решить задачи тактического плана – отбор и презентацию лексики с учётом критериев групповой общности.^[8] Группировка лексики с учётом системных характеристик позволила выделить 16 важных для обучения РКИ лексических блоков^[9], в границах которых возможно выделение лексико-методических групп, учитывающие критерии запоминаемости и связи с окружающей действительностью.

Таким образом, третьим существенным моментом систематизации лексики при обучении вне языковой среды выступают комплексы лексических упражнений и их иерархия в структуре отдельно взятого занятия.

Отметим, что планирование учебного занятия преподавателем осуществляется в зеркальном преломлении мыслимых операциональных уровней – с уровня текста, т.к. конечной целью учебного занятия является выход обучаемого в диалогическую или монологическую речь. Сформированность у обучаемого умений по употреблению лексических единиц прогнозируется преподавателем как последовательность целенаправленных операций – взаимосвязанных видами речевой деятельности упражнений, соответствующих языковому содержанию каждого операционального уровня.

Само понятие "упражнение" в лингвометодике РКИ означает учебное задание для формирования навыков, умений, закрепления знаний, т.е. управляемое извне действие, ориентированное на достижение конкретной учебной цели. Целью лексических упражнений является, с одной стороны, создание лексико-грамматической системы в сознании инофона. С другой стороны, обеспечение речевого процесса инофона вариативным набором лексических средств, включающих синонимичные и антонимичные ряды, параномию, метафоризацию, ассоциативные поля и связи.

В учебном процессе РКИ лексические упражнения могут быть представлены в прямом соответствии с выделенными операциональными уровнями и этапом обучения: начальным, продвинутым, этапом совершенствования. Примеры поуровневой «привязки» лексических упражнений можно представить в виде циклически замкнутой системы координат, где учитываются все важные для организации упражнения моменты: временной фактор -этап обучения (начальный, продвинутый, совершенствования), этап формирования навыка (презентация, закрепление, выход в речь), – стилистический фактор (стилевая принадлежность слова – литературное, разговорное, жаргонное, термин) и учёт опоры на заданный вид речевой деятельности.

Несомненно, что для каждого преподавателя-практика не составит труда подбор соответствующих упражнений по презентации, закреплению, отработке или повторению лексики в регламентированных рамках уровневых единиц и соответствующих видов речевой деятельности для заданных временных (модульных) отрезков учебного процесса.

Важно подчеркнуть, что движение одного и того же слова в заданных границах определённого вида РД и закреплённой за уровнем языковой модели делает учебный процесс динамичным, насыщенным и доступным для понимания функционально-семантических характеристик слова.

Движение слова от его фонетической оформленности до текстовой единицы представляется как система процессуального переключения внимания обучаемого и постоянного ощущения им новизны материала. При этом операциональные уровни и виды речевой деятельности представляют собой подобие декартовой системы координат, где ордината представлена уровневой иерархией языковых компонентов, а абсцисса – иерархией видов речевой деятельности ("первородные" – аудирование и говорение; "цивилизационные" – чтение и письмо). Таким образом, операциональные уровни (как универсальная данность организации языка) и виды речевой деятельности (как индивидуальная психофизическая способность человека) – величины, способствующие определению положения лексической единицы в динамичном пространстве речи и на условно-статичной "плоскости" учебного пространства.

Отметим, что содержательная сторона формулировки заданий к лексическим упражнениям тесно связана с этапом обучения.^[10] На начальном этапе используется, как правило, ограниченное число глаголов в форме императива («*Слушайте, повторяйте, записывайте, читайте, найдите, подчеркните, определите, проверьте*» и т.п.). На продвинутом этапе и этапе совершенствования – развёрнутые синтаксические конструкции, представленные сложными предложениями и сложными синтаксическими целыми.

Последовательность (иерархия) планирования упражнений как дискретных процедур в рамках отдельно взятого урока может быть представлена в форме системы координат, где на оси абсцисс расположены: а) этап обучения (как переменная учебного процесса); б) упражнения (как лингвометодическая универсалия), опорным компонентом которых выступает определённый вид речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение, письмо (универсалия психофизиологическая).

Ось ординат будет представлена иерархией девяти операциональных уровней (от сегментного до текстового), и точка пересечения обозначенных компонентов оси ординат и оси абсцисс – локальное лингвометодическое пространство, в границах которого осуществляется действие инофона. Например, заданы координаты: продвинутый этап, аудирование, уровень словосочетания. В соответствии с этим упражнение (как речевое действие) будут иметь форму: «*Прослушайте словосочетания. Определите форму согласования. Трансформируйте несогласованные словосочетания в согласованные (и наоборот)*»; или: «*Прослушайте словосочетания. Замените определяющее слово синонимом/антонимом*» и т. д.

Наличие заданной системы координат обеспечивает преподавателю-практику возможность подбора соответствующих упражнений при презентации, закреплении, отработке и повторению лексики в регламентированных рамках уровневых единиц и соответствующих видов речевой деятельности для заданных временных (модульных) отрезков учебного процесса.

Важно понимать, что движение одного и того же слова в заданных границах определённого вида РД и закреплённой за уровнем языковой модели делает учебный процесс динамичным, насыщенным и нескучным. Движение слова от его фонетической оформленности до текстовой единицы представляется как система процессуального переключения внимания обучаемого и постоянного ощущения новизны материала.

В РКИ сложился и доказал свою эффективность синтаксический подход к обучению инофона, при котором элементарной единицей обучения является предложение. В связи с этим рассуждения о принципах систематизации лексики целесообразно дополнить ещё одной классификационной моделью – систематизацией слов как лексем частеречной принадлежности, т.е. актуализацией четвёртого уровня в его взаимосвязи с третьим и пятым.

Слова в их частеречной принадлежности и речевой функции можно представить в виде упорядоченного множества, локализованного в пространстве, имеющем форму двух зеркально расположенных треугольников: большого и малого, который расположен внутри большого. В вершинах большого треугольника локализованы знаменательные части речи: **А)** существительное – местоимение – числительное; **В)** глагол – деепричастие – наречие; **С)** прилагательное – эмотив – причастие. В вершинах малого треугольника расположены: **а)** предлоги\префиксы; **в)** союзы **с)** частицы. Лексемы, упорядоченные пространством геометрической форме формируют у инофона представление о исчислимости лексических элементов языка и понимание функциональной предназначенности слов в их речевой функции. Обучаемый осознаёт, что он должен освоить правила употребления всего 12 компонентов языковой системы, образующих два взаимосвязанных упорядоченных множества (знаменательные и незнаменательные части речи). Исчислимость языковых компонентов как речевых единиц, систематизация присущих им грамматических правил на разных операциональных уровнях способствуют формированию сознательного отношения к лексической системе языка и его изучению.

Чтобы обеспечить доступность понимания сложной лексической системы русского языка, можно рассказать студентам сказку о демократическом устройстве "Языкового государства", в котором ответственные лица (существительное, прилагательное, глагол) при выполнении речевых задач способны заменять друг друга (явление транспозиции, например, «красный – красота – красить») и имеют по два "друга-советника" (или "министра"), которые содействуют в выполнении задачи номинации. Условно большой треугольник можно обозначить как "государственных служащих", а внутренний, малый, треугольник, объединяющий служебные части речи (строевые слова), именовать как "народ", который выступает как динамичная скрепляющая сила "Языкового государства".

Такая систематизация позволит наглядно представить не только словообразовательные закономерности лексических единиц, но и упорядочить явления синонимии/антонимии, омонимии, метафоризации, метонимии и параномии. Многозначность слова, его стилистическая вариативность не нарушает частеречной принадлежности, в то время как частеречные изменения связаны как с изменением формы (транспозицией), так и частеречной семантики лексемы.

Структурированная модель частеречной систематизации лексем, как показывает практический опыт обучения, способствует лучшему запоминанию новых слов.

Представляется, что изучение иностранного языка вне языковой среды обуславливает поиск новых лингвометодических решений. Использование при формировании тезауруса инофона логических (операциональные уровни языка) и образных моделей (локализация частей речи как упорядоченных множеств) позволяет компенсировать отсутствие опорной функции языковой среды и создать компенсаторную модель виртуальной реальности, обеспечивающей формирование как ассоциативных, так и логических представлений о речевых возможностях лексической системы изучаемого языка.

^[1]Карапетян Н. Г. Слово – основная лексическая единица языка. 2015. – С. 5. <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=504&p=18114>. Дата обращения: 08.08.2015.

^[2]Уровни языка в речевой деятельности. К проблеме лингвистического обеспечения автоматического распознавания речи. – Л.: ЛГУ, 1986. – С. 3.

^[3]Зиновьева Е. И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского как иностранного. – СПб.: СПбГУ, 2005. – С. 9.

^[4]Морковкин В. В. О словарной лексикологии // Русский язык за рубежом. 2001, № 2. – С. 35.

^[5]Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – С. 121.

^[6]Большой энциклопедический словарь (БЭС). 1-е изд. – М., 1990. – С. 539.

^[7]Зиновьева Е. И. Указ. соч. – С. 33.

^[8]В учебном пособии Е.И. Зиновьевой «Основные проблемы описания лексики в аспекте русского как иностранного» достаточно полно представлены принципы описания лексики в аспекте РКИ, проблемы отбора и объединения лексики в группы.

^[9]См. Половникова В. И. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. – М., 1988. – 155 с.; *Половникова В.И.* Принципы и схемы организации лексического аспекта обучения на курсах повышения квалификации зарубежных лингвистов // Русский язык для студентов-иностранцев. – М., 1987. – С. 77-91.

^[10]Основные критерии работы над лексикой полно и последовательно представлены в практическом курсе Н. Л. Федотовой «Методика преподавания русского языка как иностранного» [СПб.: Златоуст, 2013: 64-68], материал которого обеспечивает создание серий и комплексов лексических упражнений как в границах дискретного этапа обучения, так и в границах дискретного урока.

***Панько Людмила Николаевна (Pan'ko Lyudmila N.)** - кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Санкт-Петербургского государственного университета e-mail: predlog54@mail.ru

© 2010, IJORS - INTERNATIONAL JOURNAL OF RUSSIAN STUDIES