

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ СЕМЕЙ С ВЫСОКОЙ И СО СНИЖЕННОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРОЙ

В статье предложены способы развития лексической памяти у учащихся из семей с высокой и со сниженной речевой культурой.

Ключевые слова: лексическая память, коммуникативный опыт, семантизация, дискурс.

Речевая память — параметр, обуславливающий качество развития всех базовых языковых способностей личности, отвечающих за осознанное управление своей речью. Важнейшими из них являются способности к определению специфики речевой ситуации (дискурс, коммуникативные возможности участников общения и т. д.), а также способности к коммуникативному самоконтролю и прогнозированию дальнейшего развертывания собственной речи и речи собеседника. Формирование речевой памяти начинается с рождения и при правильно заданной методической целеустановке на обучение и самообучение может продолжаться всю жизнь, однако наиболее эффективно речевая память развивается в дошкольном и школьном возрасте.

Речевая память далеко не исчерпывается способностью заучивать наизусть тексты разной степени сложности. Это совокупность и взаимодействие множества составляющих целостного и гармоничного речевого развития личности — таких, например, как способности 1) длительно или постоянно сохранять в памяти освоенные значения слов и речевых оборотов; 2) сохранять и систематизировать личный коммуникативный опыт (как в целом опыт речевого поведения в разных условиях общения, опыт выстраивания речевых стратегий и тактик, так и опыт употребления отдельных языковых средств); 3) удерживать в памяти в течение не продолжительного времени только что воспринятый (услышанный или прочитанный) фрагмент речи; 4) удерживать в памяти в процессе общения его тему и направление, поддерживать в речи тематические и логические цепочки, сохранять отношения преемственности между частями текста; 5) сохранять и систематизировать чужой коммуникативный опыт и проецировать его на собственное владение языком; 6) удерживать в памяти детали сообщаемого в пространстве всего создаваемого в ходе общения текста (например, помнить в ходе спора тезисы и аргументы противника и речевые способы их воплощения — и пр.).

В сущности, именно эти речемыслительные способности личности проверяются экзаменационными сочинениями и изложениями.

Речевая память, будучи соотносимой с разными уровнями языка (фонетическая, грамматическая, лексическая, стилистическая и т. д. память), у большинства детей развивается неравномерно. Так, многие педагоги (особенно наглядно это обнаруживается при обучении иностранным языкам) имеют опыт работы с учащимися, которые без затруднений запоминают, воспроизводят и даже анализируют тип синтаксической конструкции, но не могут интерпретировать её лексическое содержание — то есть имеют слабо развитую лексическую память при развитой грамматической. Часто у детей со слабой лексической памятью оказывается развитой память фонетическая: легко и надолго осваиваются ритм, акценты, интонация текста, фонетический облик слов — но при их почти абсолютной десемантизации. В то же время именно лексическая память более всего ответственна за качество всех названных выше составляющих речевого развития личности. Поэтому поиск эффективных способов развития у детей (и у дошкольников, и у школьников) лексической памяти следует признать объективной методической необходимостью.

Заметим, что лексическая память при изучении родного и иностранного языка работает неодинаково. Так, методики, пригодные для освоения лексики чужого языка, во многом опираются на прямые лексические параллели с родным языком (там, где это возможно) или на ассоциативную основу, а при освоении лексики родного языка — на логико-дискурсивную. Следовательно, условием развития лексической памяти в области родного языка является раннее и правильное становление у ребёнка речевого мышления.

Специфика лексической памяти в том, что она удерживает только освоенные слова. Освоить слово — значит определить для себя его место в системе языка (включить его в лексико-семантические и тематические группы, в лексические категории и т. д.) и его статус в своей собственной коммуникации — то есть свои личные склонности и интересы в использовании слова в разных условиях общения. Таким образом, развитию лексической памяти способствуют прежде всего упражнения, ориентированные на разностороннее самостоятельное освоение слова и на развитие универсальных навыков такого освоения.

Это могут быть системы заданий, предполагающих последовательную квалифицирующую, комментирующую, затем реконструктивную и конструктивную деятельность учащихся, представленные в нескольких упражнениях одного раздела или в одном комплексном упражнении. Формулировка заданий может быть, например, следующей:

1. Внимательно прочтите слова в каждой группе (в столбике / строке / кружке / под каждой цифрой и т. д.; целесообразно предлагать 3–5 лексико-семантических либо тематических групп слов или групп синонимов по 3–5 слов в каждой группе в зависимости от возраста и уровня речевых компетенций учащихся; внутри тематической группы могут быть слова разных частей речи).

Есть ли среди них слова, в своем знании значений которых вы не уверены? Уточните их значения по толковому словарю.

2. Как вы думаете, что объединяет слова в каждой группе (варианты: какие общие смысловые / стилистические признаки имеют слова в каждой группе?; с какой сферой общения связаны слова в каждой группе?)? Почему вы так считаете? Приведите примеры из вашего личного опыта общения.

3. Подумайте, можно ли эти же слова распределить по группам как-нибудь иначе. Если можно, то распределите (количество слов в группах может быть разным). Какие признаки теперь объединяют слова внутри каждой группы? Как это связано с особенностями значений слов, перешедших в другие группы?

4. Можно ли объединить эти слова в совершенно новые группы с другими объединяющими признаками? Если можно, назовите эти группы и признаки. Какие особенности значений слов позволяют выделить эти новые группы?

5. Докажите, что слова в какой-либо из этих групп (любой — по вашему выбору) действительно связаны общими признаками: составьте небольшой текст (2–4 предложения), используя все слова этой группы.

В приведённом примере блок заданий № 1 предполагает квалифицирующую деятельность, блок № 2 — квалифицирующую и комментирующую, блок № 3 и № 4 — комментирующую и реконструктивную, блок № 5 — конструктивную.

В практике работы с учащимися с разным (в том числе низким) уровнем лексических компетенций подобная детализация заданий является обязательным методическим условием, тогда как, например, на уроках в 8–9-х классах в «Школе одарённых» при Тюменском государственном университете мы обычно пользуемся более компактными формулировками. При этом одарённым учащимся обычно предлагаются группы слов одного фрагмента незнакомого текста: знакомство с фрагментом происходит только по завершении самостоятельной конструктивной работы, а степень совпадения дискурсов, в соответствии с которыми учащиеся конструировали тексты, с дискурсом исходного фрагмента становится отдельным предметом осмысления на занятии. Однако независимо от того, положен или нет в основу задания какой-либо исходный текст, сама по себе необходимость самостоятельно и последовательно сравнивать слово сначала с другими словами в группе, потом со словами других групп, а затем интерпретировать результаты сравнения приводит даже слабых учащихся к вынужденному освоению слова; требование же сгруппировать слова иначе и построить с ними связный текст создаёт практическую мотивацию для закрепления освоенного — то есть для сохранения его в лексической памяти.

Системный подход к освоению слова и развитию лексической памяти может быть реализован и при использовании тестовых заданий, но только тогда, когда основу таких заданий составляет связный текст. Данное требование является обязательным, поскольку именно текст обеспечивает необходимую речевую иллюстрацию коммуникативных возможностей осваиваемой лексики. Приведём в пример задание, в основе которого лежит подобный тест:

Прочитайте фрагмент текста М. М. Пришвина и выполните задания к нему.

Мало-помалу высокие щеки распадка стали снижаться, и мы подошли к небольшой впадине с болотцем, из которого и выходил ручеек, создавший этот глубокий распадок в скалах. <...> Вдруг в глубине пади, которую после я стал называть Барсовой, мне послышались крик, стон и храп. <...> Мы направились туда, сокращенным путем крутой падью наверх. Там, на высоте, мы с Лувеном тихо, разглядывая каждый камень, обошли кругом по хребту все плато, и против плиты, чтобы скрыть свой след, при помощи длинной палки я прыгнул вниз и ещё раз прыгнул до первого кустика и там притаился в заветрии. Лувен продолжил свой путь по кряжу, а я утвердив локти и дуло винтовки на камнях, стал ждать (М. Пришвин).

1. Выделенные слова (кроме слов заветрие, утвердив, дуло) могут называть особенности ландшафта а) только равнинного, б) только горного, в) равнинного и горного.

2. Синонимом к слову *распадок* не является слово а) долина, б) расселина, в) ложбина.

3. Синонимом к слову *ложбина* не является слово а) ущелье, б) лог, в) лощина.

4. Синонимом к слову *расселина* не является слово а) ущелье, б) трещина (в земле), в) падь.

5. Синонимом к слову *лог* не является слово а) овраг, б) долина, в) балка.

6. Словом *кряж* называется а) крутой склон, обрыв, б) холмистая возвышенность, гряда холмов, в) покатый спуск, откос.

7. В *заветрии* означает а) в месте, укрытом от ветра; б) с той стороны, откуда дует ветер; в) с той стороны, в которую дует ветер.

Проверьте правильность выполнения теста по толковому словарю. Подберите к выделенным словам синонимы-словосочетания, чтобы доступным жителю равнинной местности языком описать перемещения рассказчика и его спутника.

Последнее требование ориентировано на освоение новых слов в условиях двух близких дискурсов одновременно. Примечательно, что слова, используемые в этом тесте, систематически встречаются в произведениях, изучаемых в основной школе, но при этом не семантизируются большинством учащихся даже приблизительно, что неизбежно снижает качество понимания текста.

Ранее мы рассматривали подобные задания, описывая особенности становления у детей из семей с различным уровнем речевой культуры навыков контекстной семантизации слова¹ и оценивая возможности метода лексико-семантического поля как средства формирования лексикона школьников². Заметим, однако, что и все виды семантизации слова, и все способы работы с ЛСП в принципе ориентированы на развитие лексической памяти.

У учащихся из семей со сниженной речевой культурой обнаруживаются объективные затруднения при выполнении заданий подобного рода — и более всего потому, что бедный лексикон предопределяет и бедный состав ЛСП и ТГ в индивидуальном словаре личности, а это неизбежно препятствует освоению слова в лексической системе. Кроме того, дети из семей со сниженной речевой культурой имеют опыт общения в весьма ограниченном количестве дискурсов, и это затрудняет включение осваи-

ваемого слова в личную коммуникацию (часто выученные в ходе урока слова ребенку просто негде применить в собственной — пусть даже не повседневной, а периодической — речевой практике). Поэтому заведомо неэффективным оказывается изучение новых слов, лежащих вне типичных дискурсов ребёнка. В этом наглядно убеждают, например, различия в познавательном поведении одарённых и мотивированных к развитию лингвистических способностей учащихся (это всегда дети из семей с относительно высокой речевой культурой) и школьников из семей со сниженной речевой культурой. Так, если дети, наследующие развитую семейную речевую культуру, в ситуации дискурсивного «неузнавания» слова расширяют содержательно близкий дискурс таким образом, чтобы новое слово в него могло войти — обычно одновременно осваивают сразу группу слов, актуальных для вновь открытой области коммуникации, — то дети из семей со сниженной речевой культурой просто отказываются от освоения единицы, не входящей ни в один из актуальных для них дискурсов. Иначе говоря, в то время как развитые в речевом отношении учащиеся подбирают новый дискурс даже к единственному новому слову, то слабые отказываются от нового слова и от возможности освоить новый дискурс.

В этом случае развитие лексической памяти оказывается неизменно зависящим от развития дискурсивной сферы обучающегося.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Аксарина Н. А. Лексико-семантическое поле как диагностическая модель и средство методической коррекции развития лексикона учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 3 (45): В 3 ч. Ч. 1. С. 19–21.

² Аксарина Н. А. Особенности развития лексико-семантических компетенций у детей из семей с высокой и со сниженной речевой культурой // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 9 (51): В 2 ч. Ч. 1. С. 21–25.

Aksarina N. A.

Tyumen State University, Russia

ON THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF LEXICAL MEMORY FOR THE STUDENTS FROM FAMILIES WITH HIGH AND LOW SPEECH CULTURE

The author offers some approaches of lexical memory development for the students from families with high and low speech culture.

Keywords: lexical memory; communicative experience; semantization; discourse.