

КОНТЕКСТ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ЛЕКСИКОНА ТЕЗАУРУСНОГО ТИПА

Л.П. Шишкина

Аннотация. Рассматриваются теоретические основы организации лексики по принципу тезауруса как эффективного средства формирования понятийно-категориального аппарата будущих специалистов, а также вопросы структуры и содержания иноязычного экологического лексикона – тезауруса.

Ключевые слова: лексикон тезаурусного типа; контекст; структура лексикона; контекст как структурный компонент лексикона.

Система лексических средств в виде внутреннего лексикона является надежной информационной основой для иноязычного чтения. Чтобы сформировать ее в сознании обучающихся, необходимо вначале отобрать и организовать дидактическую систему таких средств.

Самым адекватным способом иерархической организации совокупности понятий той или иной области знаний со всей относящейся к ним лексикой, образующей вокруг них особое множество (семантическое поле), является тезаурус, т.е. «словарь понятий и словарь классификационных связей между ними» [1. С. 17]. Он же является компактным способом обобщения и упорядоченного представления уровня развития конкретной области знаний [2].

Все первые попытки организовать дидактическую систему лексики по принципу тезауруса приводили к повышению эффективности усвоения лексики (В.В. Морковкин, Т.С. Серова, Э.В. Сойфер, Т.В. Ключева и др.), так как именно этот принцип учитывает особенности формирования психологических значений слов, за которыми стоят те или иные понятия.

В методике обучения чтению под лексиконом тезаурусного типа мы понимаем такой словарь, в котором представлены наиболее важные слова-понятия той или иной области знаний вместе с их взаимосвязями: синонимия, родовидовые отношения, ассоциативные связи, классифицируемые тематически, обобщенные в схемах, с помощью которых студент может находить различные семантические характеристики текста. Такой лексикон тезаурусного типа следует рассматривать как способ организации, введения и закрепления смысловой структуры знаний той или иной области в виде системы лексических средств с их взаимосвязями и отношениями.

В своем исследовании мы, опираясь на разработанную Т.С. Серовой структуру лексикона-тезауруса, поставили задачу дальнейших поисков его оптимальной структурной организации и выявления новых качественных и количественных характеристик [3].

В первой части лексикона-тезауруса содержатся логико-семантические структуры тем (ЛССТ). Задача ЛССТ состоит в раскрытии объема содержания темы, а основное назначение – служить средством лучшего познания информации, понимания текстов. Кроме того, и что очень важно для формирования внутреннего иноязычного лексикона студентов, ЛССТ с представленными в ней лексическими единицами позволяет формировать в сознании не беспорядочный набор слов и словосочетаний, а «строго логическую структуру слов». Однако, как показывает анализ, этим функции ЛССТ не исчерпываются и должны быть описаны с методическими целями.

Из этой «строго логической структуры слов» выделяются слова, выражающие важные для конкретной области знаний понятия, которые становятся заголовками словарных понятийных статей (СПС), в дальнейшем именуемыми как ведущие ключевые слова (ВКС). Набор СПС составляет центральную и самую важную, с нашей точки зрения, часть лексикона. В основу СПС положен принцип систематизации лексики вокруг ВКС – референтов темы, т.е. вокруг ВКС распределяется вся лексика, «образующая особую группу или множество, содержательно характеризующее это понятие, представляя собой его “неявное определение”» [2. С. 220]. В СПС слова связаны между собой логико-семантическими отношениями на уровне парадигматики и синтагматики. Эти отношения представляют собой логические связи и отношения, существующие между предметами и явлениями в объективной действительности. А особенности работы с иноязычной лексикой для чтения как раз и требуют раскрытия парадигматических и синтагматических связей слов. Без их усвоения трудно достичь надежного овладения пассивным словарем, обеспечивающим успешность чтения и понимания читаемых текстов.

В СПС должны найти отражение наиболее существенные отношения между словами, обусловленные исключительно свойствами самих предметов и явлений, обозначенных этими словами, или иначе смысловым содержанием понятий, выраженных ими. Причем необходимо включение только таких отношений, которые объективно существуют между понятиями, регулярны, систематичны для текстов, подлежащих чтению.

На основе проведенного анализа для структуры СПС были отобраны две группы логико-семантических отношений.

К первой группе логико-семантических отношений, которые характеризуются как парадигматические, отнесены следующие отношения:

- 1) синонимии,
- 2) высшее – низшее,
- 3) род – вид,
- 4) часть – целое,
- 5) система – элемент,
- 6) общее – частное,
- 7) тождества,

- 8) подобия формы, внешнего вида,
- 9) противоположности, противопоставления.

Ко второй группе логико-семантических отношений, представляющих собой синтагматические отношения, отнесены отношения:

- 1) субъектные,
- 2) объектные,
- 3) атрибутивные,
- 4) причинно-следственные,
- 5) функциональные,
- 6) динамические,
- 7) временные,
- 8) пространственные,
- 9) смежности.

Все эти логико-семантические отношения представлены в том или ином составе в каждой СПС второй части лексикона-тезауруса.

Сама СПС была представлена аналогично дескрипторной статье в информационно-поисковых тезаурусах, когда в первой ее половине даются определение, принадлежность ВКС к области знаний или родовому понятию, а также его видовые понятия по различным основаниям деления. Во второй половине СПС даются все ассоциативные логико-семантические связи, только в отличие от дескрипторной статьи с обозначенными типами отношений и выражающими их словами.

Такая модель была очень громоздка и неудобна для работы. Кроме того, она не учитывала закономерности и особенности функционирования лексики в текстах. Мы считаем, что модель СПС должна базироваться на двух общих закономерностях: наличии и сочетании двух групп отношений, а также взаимопроникновения лексических и грамматических средств языка. Это должно быть представлено более наглядно в графической модели СПС.

Третьей частью лексикона является алфавитный указатель слов, содержащихся как в ЛССТ, так и в СПС. Он необходим для того, чтобы читающий мог быстро установить, имеется ли интересующее его слово в словаре и где его следует искать.

В алфавитный список предлагается вносить все ведущие ключевые слова и подчиненные им слова СПС, устойчивые словосочетания и речевые клише, предлоги, союзы, местоимения и местоименные наречия, модальные слова и их заменители.

В процессе исследования вопросов тезаурусно-целевого подхода к организации лексикона не было обращено внимание на контексты, представленные в различных типах текстов в их тематически цельной предметно связной системе. Рассмотрение проблемы контекста очень важно и необходимо, прежде всего, для обеспечения высокой сформированности лексикона как способа хранения прошлого опыта.

Л.С. Выготский привлекал понятие «контекст» для объяснения соотношения смысла и значения: слово приобретает смысл в контексте абзаца, абзац в контексте книги и т.д. Смыслы слов могут обновляться до бесконечности во все новых контекстах. Поэтому и понимание, по словам М.М. Бахтина, есть «соотнесение с другими текстами и переосмысление в новом контексте» [4. С. 364]. Следовательно, читающий усваивает значение слов только при условии их многократного восприятия в разных контекстах.

Контекст рассматривается нами как инструмент исследования семантики слов лексикона, как среда функционирования слов в текстах, как важное условие для многократной актуализации внутреннего лексикона читающего.

В языкознании и логике «контекст определяется как относительно законченный в смысловом отношении отрывок текста или речи, в котором выявляется смысл и значение входящих в него слов» [5. С. 33], как лингвистическое окружение определенной языковой единицы.

Лексикон может быть представлен в произведениях речи как в микроконтекстах, так и в макроконтекстах. В качестве микроконтекстов (минимальное окружение единицы, в которых она, включаясь в общий смысл фрагмента, реализует свое значение) мы предлагаем включение определений основных ключевых слов понятий, а в качестве макроконтекстов выступают текстовые материалы (то окружение, которое позволяет установить реализованные функции лексической единицы в тексте как целом и связном образовании). Лексикон будет существовать в них как в среде обитания, в качестве использованной авторами текстов системы лексических средств, которые выявляют конкретные реализованные функции. При формировании индивидуального лексикона на основе отобранного дидактического лексикона тезаурусного типа очень важно учитывать этот целевой аспект разнообразных функций лексических единиц, т.е. сферу функционирования лексических единиц в различных контекстах, где цели, назначение того или иного слова реализуются по-разному: для передачи качества, пространства, действия во времени, объектности и т.д. Вот почему очень важно для отбора и организации дидактического лексикона тезаурусного типа и последующего успешного формирования на его основе лексикона читающего выделять контексты: в качестве микроконтекста – абзац, субтекст (как отрезок текста, состоящий из двух или более абзацев и развивающий одну из текстовых подтем), а в качестве макроконтекстов – многочисленные тексты различного характера и объема как целые связные произведения. И то и другое необходимо еще и потому, что восприятие и осмысление отдельных лексических единиц должно происходить в условиях их восприятия, узнавания и воспроизведения как компонентов целого текста.

В нашем исследовании необходимо учитывать то, что функционирование лексических единиц в контексте как необходимом условии ком-

муникации требует учета как собственно лингвистических, так и экстралингвистических видов контекста. Иначе говоря, необходимо учитывать условия вербального письменного общения, предметный ряд, время и место коммуникации, самих коммуникантов, их отношения друг к другу.

И тот и другой виды контекста могут быть как эксплицитными, т.е. явно выраженными вербальными и невербальными знаковыми средствами, так и имплицитными, явно внешне не выраженными. И если эксплицитный контекст открыт для читающего, то имплицитный не всегда учитывается при анализе лексических единиц в процессе отбора их в лексикон и в процессе чтения текстов обучаемыми. Особенную сложность в этом плане составляют фоновые знания, знания, полученные из ранее прочитанных текстов, или текстовой опыт.

Есть ряд важных аспектов проблемы контекста, который должен быть принят во внимание при организации методики формирования читательского лексикона при обучении профессионально-ориентированному чтению.

Если, как отмечал Н.И. Жинкин, «нет лексем с регламентированным значением» [6. С. 131], и только при введении их в контекст они способны приобретать новое значение, пригодное для конкретного текста, то значение контекста при обучении чтению состоит в том, что он выступает средством обогащения значения слов.

Для читающего важно подходить к усвоению значения слова с позиции употребления его в разных контекстах речевых произведений, с позиции смысла, который выражает то или иное слово. Иначе, читающему важно научиться, что слово употребляется в речи с разной соотносительностью.

Без контекстов невозможен, очевидно, в методике формирования лексикона читающего путь от общего вербального общения к обобщению и к сформированному понятию. Чтобы состоялось письменное вербальное общение достаточно большое количество раз, необходимое для обобщения, а значит и для развития понятия, нужно отобрать такое количество предметно связанных текстов, которое обеспечивало бы необходимый набор контекстов по теме и в которых были бы учтены все связи ключевого слова с подчиненными ему словами на всех уровнях ЛССТ и СПС. Поэтому в лексических упражнениях в процессе речевых действий чтения в макро- и микроконтекстах обучаемые должны осуществлять осознаваемые операции вычленения, сравнения, обобщения тех или иных лексических компонентов или, иначе говоря, постоянно актуализировать малый лексический комплекс, тематическую цепочку, группу слов на фоне целостного, предметного смыслового вербального восприятия текста. В целом систему лексических упражнений в чтении нужно строить в условиях контекста так, чтобы читающие воспринимали и понимали всегда целые связанные тексты, отталкиваясь от разных лексических средств с их многообразными связями в парадигматике и синтагматике.

При введении в каждое лексическое упражнение контекста целого связного текста, где имела бы обязательно завершенная мысль со своей схемой движения, выраженной лексико-семантическим комплексом, обязательно будет происходить столкновение, встреча лексикона читающего с тезаурусом автора текста. При этом понимание мысли станет возможным, если в каждом упражнении актуализированный блок внутреннего лексикона читающего совпадает в своей определенной и достаточной для понимания части с лексиконом автора, представленным тоже конкретным адекватным сформулированной мысли лексико-семантическим комплексом.

Интересен и важен еще один аспект проблемы контекста. Многократное помещение или восприятие и узнавание слов во все новых контекстах позволяет в итоге прийти к обобщению. А это ничто иное, как создание «структурированных контекстов или схем, которые могут быть использованы для характеристики содержания любого знания» [7. С. 88], а также как средство проникновения в это знание.

В качестве таких структурированных контекстов или схем выступают при формировании читательского лексикона ЛССТ и СПС, представленные в виде графа, структуры, схемы, поскольку все они выстраиваются как дидактические средства в результате контекстуального анализа многочисленных текстов, объединенных общим предметом. Последние мы относим к внешним структурированным контекстам. И только в том случае, если читательский лексикон сформирован, то ЛССТ и СПС становятся внутренним структурированным контекстом субъекта, внутренними ориентировочными схемами или «когнитивными картами» и, соответственно, надежным инструментом проникновения в содержание текста.

В заключение следует подчеркнуть, что внешние структурированные контексты служат важным средством контроля и оценки, а внутренние структурированные контексты – средством самоконтроля и самооценки степени сформированности читательского лексикона и понимания прочитанного (в последнем случае обязательно при соотнесении с внешним).

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости включения контекстов (микрконтекста – определение ключевых слов, и макрконтекстов – набор текстов) в структуру лексикона тезаурусного типа в качестве четвертой и пятой его частей. В этом случае предлагается рассматривать их как способ описания и организации иноязычной лексики, описания смысловой структуры знаний темы в виде системы лексических средств с их многообразными отношениями, а затем уже как словарь-справочник и средство быстрой ориентации в текстах, в поиске и извлечении информации, релевантной целям и задачам деятельности студента.

Лексикон-тезаурус как дидактическая система имеет несколько функций. Его усвоение студентом, постоянное пополнение и перестройка в активных процессах восприятия и усвоения семантической информации играют огромную роль, прежде всего в обучении профессионально-ориентированному чтению, а также в процессе обучения всем другим ви-

дам речевой деятельности – говорению, аудированию и письму на иностранном языке.

Это, прежде всего, способ организации смысловой структуры знаний той или иной области, обозначенной системой лексических средств с их взаимосвязями и обеспеченной системой текстов. Тезаурусный способ организации в лексиконе лексических единиц в систему дает возможность нескольких входов. Наряду с алфавитным, без которого немислим никакой словарь и который обеспечивает переход от слова к понятию, он обладает также входом через ведущие понятия в ЛССТ и подчиненные понятия в СПС, т.е. дает возможность перехода от понятий к словам третьей части лексикона, а также к словам системы текстов как четвертой части структуры лексикона.

Эта функция лексикона-тезауруса организовывать лексику не на уровне языка, лишь на основе лингвистических критериев систематизации, а на уровне речи, на уровне употребления слова в разных контекстах речевых произведений, подтверждает наше предположение, что четвертая часть в структуре является необходимым компонентом. Только наличие четвертой части позволит читающему научиться видеть, что слово употребляется в речи с разной соотносительностью: с единичным предметом, явлением реальной действительности, с целым классом предметов и явлений, с релятивной характеристикой предмета или другими характеристиками по ассоциативным связям. Только в этом случае будет развиваться психологическое значение слова, за которым стоит то или иное понятие.

Кроме того, что тезаурус дает возможность системного изучения лексики, он также является «способом систематизированного представления знаний» [2. С. 192]. Как уже отмечалось выше, в первой части лексикона содержатся ЛСС, в которых отражена с помощью слов и словосочетаний конкретная тема. Весь речевой материал, т.е. вся система текстов, организуется вокруг ЛССТ, а СПС реализуется в текстах. Дидактический лексикон, имеющий в своей структуре отобранную и организованную систему контекстов, является динамической, постоянно развивающейся, открытой во всех его структурных частях системой.

ЛССТ и СПС, являясь своего рода «языковой моделью» темы, в сильной степени коррелируют со структурой внутреннего лексикона субъекта по своей иерархичности. На иерархичность лексикона человека указывает в своих исследованиях А.А. Залевская [8]. Слова в памяти объединяются по смыслу. Такое объединение слов по смыслу отражает привычные для информанта связи между объектами» [8. С. 49]. Поэтому ЛССТ и СПС как бы напоминают слепок со способа хранения лексической информации в сознании человека [2]. Структурированные внутренние контексты, т.е. лексикон, выполняют при этом функцию памяти прошлого. Здесь важной является функция лексикона быть информационной основой не только чтения, но и других видов речевой деятельности. Отраженный и упорядоченный в сознании лексикон в процессе обучения

можно использовать и при создании своего собственного высказывания, так как он дает возможность найти те или иные слова, выражения, адекватно передающие соответствующие понятия, их признаки. Это в большей степени касается СПС, так как именно они могут выступать инструментом для выбора слова, однозначным образом соответствующего мысли говорящего или пишущего, эксплуатируя вход «концепт-знак». И ведь сама СПС представляет собой компактное, но достаточно информативное описание содержания понятия, обозначенного заголовочным словом, а также ближайший научный фон этого понятия. Однако чтобы составляемое высказывание несло новую информацию, необходимо использование нескольких СПС одновременно. В противном случае, создаваемое на основе одной СПС высказывание отличалось бы предельно возможной связностью и минимальной информативностью. Использование содержащейся в СПС лексики для составления собственного высказывания является одновременно важным условием прочного сохранения иноязычной лексики в памяти обучаемого, а также перехода значительной части ее из пассива в актив.

Далее следует отметить, что лексикон как дидактическая система, а также внутренний лексикон субъекта, легко адаптируются к происходящим в языке, общественной системе знаний определенной области и в содержании обучения изменениям благодаря указанному свойству открытости.

Так, ЛССТ, отражая определенный уровень развития данной темы, может быть представлена большей или меньшей степенью глубины иерархии понятий, входящих в нее. СПС также может постоянно пополняться новыми словами и словосочетаниями в процессе чтения текстов. В результате этого она будет развиваться, детализироваться, но тем не менее оставаться открытой.

Следующей очень важной функцией лексикона является то, что он может быть инструментом быстрой ориентации в текстах с целью нахождения различных семантических характеристик текста, различения его логической структуры. Иначе говоря, лексикон выступает как важный дидактический прием проникновения в логико-семантическую структуру любого читаемого материала, а также достаточно полного и точного понимания информации текстов. Он способствует формированию у студентов общего представления о теме и иерархии смысловых отношений внутри нее, помогает показать, какие понятия разных уровней в нее входят и как они между собой связаны. Большое значение в лексиконе придается ЛССТ как структурно-логическому эталону, с помощью которого студенты могут «обследовать» любой текстовый материал по данной теме, как форме наглядного изображения наиболее сложных связей, зависимостей, внутренней логики изучаемой темы.

И если говорит о каждом отдельном тексте, то готовый тезаурус помогает читающему выделить главные и второстепенные темы текста, установить законченные и независимые части текста, составить сжатые логико-

семантические структуры и логико-семантические модели. На роль тезауруса в обнаружении структуры целого текста указывали А.М. Сохор, Ю.Н. Караулов, В.А. Бухбиндер, И.Ю. Доброхотова, И.Б. Штерн.

Введенная в память обучаемого ЛССТ может представлять собой связный набор сведений, способных к актуализации в процессе чтения, иными словами, она становится информационной основой для понимания и надежным внутренним ориентиром для вероятностного прогнозирования.

Лексикон тезаурусного типа позволяет при усвоении лексики осуществлять путь от общего (ЛССТ, СПС) к частному (контекст), соотносить частное с общим и видеть проявление общего в частном, совершая при этом все операции мышления, умозаключения различного типа в смысловых вербальных решениях при выполнении лексических упражнений. На основании вышесказанного можно сказать, что лексикон и процесс его формирования способствуют развитию у субъекта логической культуры, самостоятельной интеллектуальной и познавательной активности в работе с обширным набором и количеством источников информации.

Литература

1. *Шемакин Ю.Н.* Тезаурус в автоматизированных системах управления и обработки информации. М.: Воениздат, 1974. 192 с.
2. *Караулов Ю.Н.* Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М.: Наука, 1981. 366 с.
3. *Серова Т.С.* Тезаурусно-целевой подход в организации и введении лексики при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в вузе // Иностранные языки в высшей школе. М., 1985. Вып. 18. С. 109–116.
4. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
5. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
6. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 160 с.
7. *Величковский Б.С.* Современная когнитивная психология. М., 1982.
8. *Залевская А.А.* Проблемы организации внутреннего лексикона человека. Калинин, 1977. 82 с.

CONTEXT AS A STRUCTURAL COMPONENT OF THESAURUS-TYPE LEXICON **Shishkina L.P.**

Summary. The paper deals with the formation of thesaurus-type lexicon including both the complex of concepts of the given branch of knowledge and corresponding lexical units. Thesaurus structure with the context as its major component is offered. The necessity of introducing the context into the thesaurus-type lexicon is proved.

Key words: thesaurus-type lexicon; context; lexicon structure; context as a structural component of lexicon.