С 38

119/—

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ им. А. М. ГОРЬКОГО

И. Е. СИНИЦА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ УЧАЩИМИСЯ 5-го КЛАССА

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук (по психологии).

Киев, 1954.

НБ НПУ
імені М.П. Драгоманова
100313837

Диссертация выполнена в научно-исследовательском институте психологии Министерства просвещения УССР.

15
сит

Лексика является строительным материалом для языка и поэтому наиболее полно отражает картину его общего состояния. Чем богаче, разностороннее словарный состав, говорит И. В. Сталин, тем богаче, развитее и сам язык. Следовательно, и степень развития языка каждого отдельного человека, как взрослого, так и ребенка, также в первую очередь определяется имеющимся у данного человека запасом слов. Таким образом, обогащение лексики учащихся нужно отнести к наиболее важным задачам учебной работы школы.

Без систематического пополнения активного словаря учащихся и без привития им навыков осуществления необходимого лексического отбора совершенно невозможна успешная борьба за их общую культуру устной и письменной речи, в частности за их стилистическую грамотность.

Несмотря на заметное в последнее время улучшение, стилистическая грамотность учащихся неполных средних и средних школ, как это видно из многих заявлений методистов, руководящих работников органов народного образования и самих учителей, продолжает отставать от орфографической и пунктуационной грамотности. При этом основными стилистическими недостатками в речи учащихся являются **ограниченный запас слов и неправильное их употребление.**

Отставание стилистической грамотности учащихся в значительной мере объясняется общим состоянием самой стилистики как науки. Нечеткость в определении ее задач, ее содержания и отношения к смежным с ней наукам отразилась и на состоянии словарной работы в школе. Особенно сказалась здесь недостаточная разработанность вопросов, непосредственно связанных с развитием речи учащихся, а в связи с этим и отсутствие надлежащей, установившейся системы стилистических упражнений, что, в свою очередь, в известной степени может быть отнесено за счет пагубного влияния на теорию и практику словарной работы со стороны последователей так называемого «нового учения» Марра, которые на протяжении значительного времени орудовали в методике преподавания родного языка. Методисты марровского толка хотя, как известно, всячески и декларировали значение словарной работы с учащимися, но в действительности сводили ее к чрезмерному и бесцельному гнездованию слов.

Теоретическое обоснование и создание стройной научной си-

стемы словарной работы — общая задача методистов и психологов. В решении этой важной задачи необходимо опираться на **психологические исследования закономерностей овладения учащимися лексикой языка, как общих, так и характерных для определенного возраста детей.**

Одному из таких исследований посвящена настоящая диссертация.

Диссертация состоит из введения, шести глав и общих выводов.

* *
*

Во введении и в первых двух главах освещается актуальность и состояние вопроса о развитии лексики учащихся в методической и психологической литературе, а также излагаются задачи и исходные положения данного исследования.

Проблема развития речи учащихся всегда была актуальной проблемой педагогики и психологии.

Великие русские революционеры-демократы — В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов — в своих педагогических сочинениях и рецензиях на художественные произведения детской литературы настойчиво требовали от педагогов и писателей точного употребления каждого слова, в общепринятом для данного времени его значении, имея в виду, что в таком значении оно перейдет в активный словарь ребенка.

Выступая в принципе против распространенного тогда в объяснительном чтении излишнего словотолкования, великие русские демократы одновременно подчеркивали важность осмысления ребенком новых для него слов, справедливо считая, что в противном случае они будут засорять его словарь и создавать разные помехи для правильного выражения своих мыслей.

Взгляды великих русских демократов на развитие речи детей отразили в своих трудах представители передовой педагогической мысли XIX и XX столетий. (К. Д. Ушинский, Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, В. П. Шереметевский, В. П. Вахтеров и др.).

Наиболее ценным для нас у передовых отечественных педагогов является неуклонно проводимый ими принцип сознательности в овладении учащимися лексикой родного языка, категорическое требование обогащать словарь учащихся одновременно с их обогащением мыслями, а не «отдельно от мысли» и не «перед мыслью» (К. Д. Ушинский).

Однако, если иметь в виду дореволюционную школу в целом, то нужно сказать, что словарная работа в ней почти полностью

сводилась к объяснению непонятных и малопонятных для учащихся слов в связи с комментированием читаемого текста.

Советская методика предъявляет к словарной работе несравненно более широкие требования. Задачи словарной работы, как и всей учебной работы нашей школы, определяются общими задачами по воспитанию молодого всесторонне развитого поколения будущих строителей коммунистического общества.

Для советской методики и практики словарной работы характерно применение более эффективных приемов овладения словом, обеспечивающих не только понимание его учащимися (пассивное пользование), но и употребление его в своей устной и письменной речи (активное пользование).

В отношении объяснения и закрепления слов в активном словаре учащихся советские методисты (М. А. Рыбникова, В. В. Голубков, С. А. Смирнов, Е. А. Адамович и др.) в соответствии с положениями научной психологии совершенно закономерно считают, что для наиболее успешного его осуществления необходимо исходить из учета сил и возможностей самих учащихся.

Исследованию психологических особенностей развития лексики учащихся посвящены отдельные работы Б. Г. Ананьева, В. С. Филатова, А. М. Гольдберг, Г. М. Дульнева и др. (В работах последних двух названных авторов освещаются вопросы развития лексики учащихся вспомогательных школ). Частично данная проблема рассматривается в работах тех психологов, которые исследовали формирование у учащихся отдельных математических, грамматических и исторических понятий (Г. С. Костюк, Н. А. Менчинская, А. М. Орлова, А. З. Редько и др.).

Однако, в подавляющем большинстве психологических работ на интересующую нас тему предметом исследования является усвоения речи детьми **дошкольного** возраста. Вопросы же усвоения новых слов и новых значений слов детьми **школьного** возраста, особенно учащимися **средних классов,** разработаны в психологии совершенно недостаточно.

Исследование особенностей развития лексики детей среднего школьного возраста наиболее целесообразно начать с 5-го класса, как непосредственно идущего за начальными классами. Нужно также иметь в виду, что в связи с осуществлением повсеместного перехода на семилетнее, а в больших городах на десятилетнее обязательное обучение, вопросы культуры речи, стилистической грамотности учащихся 5-го класса приобретают особое теоретическое и практическое значение.

Из целого комплекса вопросов, относящихся к обширной проблеме развития лексики пятиклассников, мы взяли для своего

исследования те, которые считали наиболее важными и наименее разработанными, а именно:

1. Восприятие нового слова пятиклассниками, начиная с их первого отношения к нему и кончая установлением его смыслового значения в данном конкретном контексте;

2. Употребление пятиклассниками нового слова в своей речи со знанием общепринятого его объективного значения;

3. Осуществление пятиклассниками смыслового отбора слов с целью уточнения и варьирования выражения своих мыслей.

При проведении исследования имелось в виду как самостоятельное (без помощи учителя) восприятие, усвоение и осуществление пятиклассниками смыслового отбора слов, так и под руководством учителя.

Исходными положениями в исследовании были высказывания К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина и И. В. Сталина о языке, а также учение академика И. П. Павлова о высшей нервной деятельности.

Основополагающие указания классиков марксизма-ленинизма о том, что язык возник из потребности общения с другими людьми, что он неразрывно связан с мышлением и что в нем фиксируются результаты всей деятельности человека, дают возможность понять общие закономерности развития лексики языка и закономерности развития лексики языка учащихся.

Материалистическое учение великого русского физиолога И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, в частности о совместной деятельности двух сигнальных систем, помогает глубже понять психологические особенности самого процесса усвоения пятиклассниками словарного состава языка.

Физиологическим механизмом речи И. П. Павлов считал открытую им вторую сигнальную систему, «чрезвычайную прибавку», как он ее называл, к механизмам нервной деятельности, лежащим в основе первой сигнальной системы, общей у человека с животными.

У нормального человека обе сигнальные системы находятся в неразрывной связи, хотя функционально на первый план может выступать или первая или вторая, но опять-таки не чрезмерно и ни в коем случае не отдельно друг от друга.

Функционирование специально человеческой второй сигнальной системы, как и первой, общей у человека с животными, имеет условно-рефлекторный характер, поскольку «это работа все той же нервной ткани». Но в том и заключается особенность второй сигнальной системы, что ее условно-рефлекторная деятельность очень сложная и многообразная. Это обусловливается специ-

фичностью второсигнальных раздражителей, какими являются для человека видимые, слышимые или «немые», сказанные про себя, слова.

Слово, как единица языка, непосредственно связано со всей деятельностью человека, со всем окружающим его миром, и поэтому оно может заменить все «раздражения, приходящие в большие полушария», и вызвать все «реакции организма, которые обусловливают те раздражения». Специфику слова как второсигнального раздражителя и составляет его чрезвычайно широкое обобщение «бесчисленных сигналов предыдущей системы», что вместе с абстракцией составляет «новый принцип нервной деятельности» человека.

Таким образом, каждое слово в тексте необходимо рассматривать, что мы и старались осуществить, как сложный комплекс всевозможных его связей с предметами и явлениями объективного мира.

* *
*

В третьей главе описывается методика, при помощи которой проводилось исследование усвоения лексики пятиклассниками.

Основным методическим приемом были экспериментальные уроки и специальные стилистические упражнения на смысловой отбор слов.

В качестве материала для **экспериментальных уроков** были использованы художественные тексты, взятые нами из произведений преимущественно советских писателей («Переяславська Рада» Н. Рыбака, «Удай-ріка» А. Десняка, «Комсомольское мужество» Л. Соболева и др.).

Художественный текст в качестве материала был наиболее приемлемым для нашего исследования, поскольку работа над такого рода текстом является одним из наиболее эффективных источников пополнения лексики учащихся. Художественная литература, как известно, может обращаться к разнообразным фондам общенационального языка.

Тексты, взятые для исследования, были несколько сокращены, с тем, чтобы сделать их более динамичными и избежать чрезмерной для пятиклассников насыщенности отдельных фраз архаизмами, специальными терминами и другими непонятными для них словами. Некоторые из таких слов, в частности те, которые не брались для исследования, объяснялись испытуемым перед чтением текстов. При всем этом непременным условием выбора текстов было **наличие в них нескольких незнакомых для пятиклассников слов.**

Экспериментальные уроки проходили следующим образом.

Прочитав текст и ответив на вопросы, если такие были, а также несколькими своими вопросами проверив степень усвоения испытуемыми содержания прочитанного, экспериментатор предлагал им выписать в верхнем левом углу чистого листа бумаги и взять в рамку все замеченные ими непонятные для них слова. После выполнения испытуемыми этой части задания экспериментатор вторично читал текст. Испытуемые должны были следить за чтением по розданным им перед этим листам с напечатанным текстом. Затем испытуемые читали текст самостоятельно, каждый про себя. Спрашивать громко о чем-либо им не разрешалось.

По истечении некоторого времени (7—10 минут) листы с напечатанным текстом у испытуемых отбирались и давалось второе задание: выписать, на этот раз уже в правом углу листа, и также взять в рамку те незнакомые для них слова, которые были замечены ими дополнительно во время последующих чтений текста.

После этого экспериментатор выписывал на доске, а испытуемые на бумаге, **все** новые для них слова, как те, которые были замечены ими после каждого из чтений текста, так и те, которые были ими пропущены, но в действительности могли быть для них совершенно незнакомыми.

Далее испытуемым давалось третье задание: самостоятельно объяснить каждое из выписанных слов. В том случае, если испытуемые не могли объяснить какого-либо слова, они должны были написать рядом с ним — «не знаю».

В конце экспериментального урока все выписанные слова объяснялись, независимо от того, насколько они являлись новыми для наших испытуемых. Проводилось объяснение путем ссылки на ближайший синоним и подачи определения или краткого описания предмета, обозначенного выписанным словом.

Между выполнением первых трех заданий и четвертым, последним, был разрыв в 3—4 дня, а в нескольких случаях — в 6 месяцев. Последнее задание состояло в том, что испытуемые в зависимости от текста должны были написать пересказ прочитанного либо рассказ на заданную тему, или выполнить упражнения на заполнение пропущенных слов.

Общая структура экспериментального урока варьировалась следующим образом:

1) Листы с напечатанным текстом у испытуемых не отбирались, а наоборот, им предлагалось присмотреться к каждому новому для них слову, проанализировать его фразовое окружение и уяснить его смысловое значение из самого текста. Такое зада-

ние составляло для пятиклассников особую мыслительную зазачу. Прежде чем поставить ее перед испытуемыми, с ними проводились специальные упражнения на другом тексте. В процессе «выполнения задачи» экспериментатор помогал им наводящими вопросами, но «ответ», то-есть, объяснение смыслового значения нового слова, давался им лишь в конце урока.

2) В объяснение новых слов вводилось демонстрирование картины с изображением предметов, обозначаемых этими словами.

3) Вместе с объяснением новых слов испытуемые предупреждались, что им необходимо будет употребить эти слова, выполняя последующие задания.

При составлении текстов для **стилистических упражнений** мы руководствовались теми же мотивами, что и при выборе текстов для экспериментальных уроков: наличием в тексте нескольких незнакомых для пятиклассников слов из различных фондов лексики. Формы основных стилистических упражнений были следующие: 1) заполнение пропусков слов (текст «Жатва»); 2) подбор слов с оттенками значения к словам с общим смысловым значением (тексты «На улице» и «В скверике»); 3) замена подчеркнутых слов их ближайшими синонимами (текст «На вокзале»); 4) замена подчеркнутых слов наиболее соответствующими им антонимами (текст «Летний день»).

Часть упражнений на смысловой отбор испытуемые выполняли различными способами: при помощи менее или более полного списка слов и без таких списков — совершенно самостоятельно; с обязательной самопроверкой выполнения и без такого условия; с ориентацией на связный текст и без такой ориентации.

Экспериментальному уроку литературного чтения и выполнению каждого упражнения предшествовали вступительная беседа по содержанию текста и подробное разъяснение, как нужно выполнять предлагаемые задания. Испытуемым сообщалось также, что их «письменные работы» будут проверены и соответствующим образом оценены. Следовательно, выполняя предлагаемые им задания, наши испытуемые должны были полностью проявить в этом все свои силы и возможности.

В исследовании применялись также метод наблюдения (за речью учащихся) и метод коллективных и индивидуальных бесед, что соответствующим образом оформлялось.

Проводилось исследование в школах г. Киева (№№ 6, 15, 39, 45, 67, 70, 98, 130, 161 и 74). В процессе исследования проанализировано около 1080 разного рода письменных работ, свыше 100 экспериментальных уроков и записей бесед с пятиклассниками.

В диссертации использован также и наш собственный многолетний опыт преподавания языка и литературы в средней школе

* * *

В четвертой главе рассматриваются особенности восприятия пятиклассниками новых слов в процессе анализа художественного текста.

Как показали данные исследования, восприятие нового слова пятиклассниками включает такие моменты: выделение его из ряда знакомых слов, формирование определенного к нему отношения и составление предварительной догадки о его смысловом значении.

К новым словам, в одинаковой мере для них незнакомым, пятиклассники проявляют различное отношение. Одни из таких слов они выделяют из текста и относят к незнакомым еще в процессе первого чтения, другие — лишь при повторном чтении, а третьих совершенно не замечают, даже и в тех случаях, когда читают текст, имея соответствующее задание.

Выделение пятиклассниками новых слов зависит прежде всего от их удельного веса в общем восприятии текста. Те новые слова, непонимание смыслового значения которых создает трудно преодолеваемые или непреодолимые препятствия для понимания основного содержания текста, выделяются пятиклассниками и относятся к незнакомым **сразу**, как только они встретятся в тексте. Выделение других слов, особенно тех, непонимание значения которых существенных разрывов в восприятии текста не образует, происходит у пятиклассников с большими трудностями и требует от них многократного чтения текста и дальнейшего более глубокого его анализа.

В значительной степени успех выделения нового слова пятиклассниками зависит и от их отношения к содержанию той части текста, где употреблено это слово. Наиболее полно выделяют пятиклассники новые слова из тех частей текста, в которых речь идет об основных героях и событиях, и менее полно из тех частей текста, которые посвящены второстепенным героям и незначительным событиям, а также статическим описаниям обстановки и общим рассуждениям.

Большую трудность для пятиклассников составляет выделение непонятного в данном тексте слова, одно из значений которого уже имеется в их языковом опыте. В этом отношении пятиклассникам легче выделить совершенно новое слово, чем новое значение знакомого слова.

Вместе с выделением нового слова пятиклассники в той или иной мере устанавливают его смысловое значение, выступающее сначала в виде их предварительной догадки, возникающей на основе общего восприятия текста и в частности на основе смысловых и грамматических связей нового слова с другими, знакомыми для них словами.

Степень соответствия предварительных догадок пятиклассников действительному смысловому значению нового слова определяется как теми возможностями, которые имеются в самом тексте, так и умением пятиклассников пользоваться этими возможностями. Между предыдущим языковым опытом пятиклассников и «точностью» их предварительных догадок о смысловом значении новых слов существует, таким образом, прямая зависимость.

Выделение новых слов происходит иногда на основе субъективного отношения пятиклассников к звуковому составу слова. В ряде случаев новые слова, даже не составляя особых трудностей для восприятия текста, обращают на себя внимание пятиклассников своим звучанием или начертанием, что видно уже из их первых оценочных замечаний относительно этих слов (**«Какое интересное слово!», «Такое слово, что не выговоришь и не напишешь!»**).

Данные исследования показали, что в процессе восприятия текста пятиклассники пользуются тремя основными способами установления смыслового значения нового для них слова.

Первый способ. Значение нового слова устанавливается при помощи звукового состава и грамматической формы самого слова (**«Лущильник — это тот, кто лущит», «Шинкарка — так звали женщину. Потому, что написано с большой буквы и оканчивается на «а»**). Этим способом пятиклассники пользуются тогда, когда они недостаточно или вовсе не соотносят своих догадок с содержанием текста. В таких случаях в сознании пятиклассников появляются всевозможные понятийные, а в их речи лексические искажения, возникающие на основе случайных ассоциаций по сходству звукового состава слов (**«Попідтинню — це там, де тінь»**).

Второй способ. Значение нового слова устанавливается при помощи ближайших слов контекста, в котором оно употреблено (**«Занотувать — это записать, потому что сказано «занотувать в щоденник»**). Этот способ, в отличие от предыдущего, предполагает наличие некоторого использования текста для составления предварительных догадок о смысловом значении нового слова.

Третий способ. Значение нового слова устанавливается при помощи широкого использования содержания всего текста или его отдельных частей (**«Ост — это восток. Потому, что в начале**

рассказа говорится, что корабли ушли на восток. А катер следовал на ост, значит на восток, к своим кораблям»).

Таким образом, указанные способы различаются между собой степенью использования текста при составлении пятиклассниками своих предварительных догадок о смысловом значении новых слов.

Без специального задания пятиклассники пользуются преимущественно первым способом. Второй и третий способы активизируются тогда, когда пятиклассники обращаются к тексту с целью установить значение нового слова, **имея соответствующее специальное задание.**

Данные нашего исследования дают возможность сделать некоторые выводы относительно качественной стороны реакций, вызываемых у пятиклассиков новым для них словом.

Новое незнакомое слово в тексте не вызывает у пятиклассников конкретного образа реальной действительности и поэтому не может быть отнесено к тем словам, смысловые значения которых им известны. Однако, такое новое слово по своей функции в восприятии текста не может быть сведенным и к набору ничего не значащих для пятиклассников звуков, к простому акустическому первосигнальному раздражителю. Новое слово является сложным **второсигнальным** раздражителем, поскольку оно находится в смысловых и грамматических связях с другими, знакомыми для пятиклассников словами, которые как бы очерчивают, намечают основные контуры его значения. Даже и в том случае, когда в тексте не имеется достаточных данных для составления догадки о смысловом значении нового слова, оно не воспринимается пятиклассниками как простой акустический раздражитель, поскольку им по опыту известно, что каждое слово в тексте всегда имеет определенное значение или определенное отношение к значению другого слова.

* *
*

В пятой главе рассматриваются особенности усвоения пятиклассниками новой лексики.

Данные исследования говорят о том, что у пятиклассников довольно заметно проявляется тенденция к преимущественному употреблению привычных, «обжитых» слов, с общим смысловым значением, оперирование которыми осуществляется более или менее автоматизировано и не требует значительных усилий со стороны разговаривающего, что может быть понято в свете учения академика И. П. Павлова о взаимоотношениях закреплен-

ных и незакрепленных временных связей, о силе и косности динамического стереотипа.

Что касается новоусвоенных слов, то в дальнейшем пятиклассники употребляют те из них, без которых им трудно или вовсе невозможно обойтись, то-есть, невозможно заменить их «своими» словами (в наших текстах: **булава, лущильник, бухта** и др.), и те, которые несут в себе импонирующую им эмоциональную окраску. («Ост» и «вест», несмотря на то, что в контексте они легко заменяются словами «восток» и «запад», были употреблены почти всеми испытуемыми, **«потому, что так матросы говорят»).**

Употребление пятиклассниками новых слов в значительной степени зависит от способа, который применяется при их объяснении.

При объяснении нового слова путем подачи его ближайшего синонима или нескольких таких синонимов без указания на их различия и сферы применения пятиклассники полностью отождествляют новое слово с имеющимся в их словарном запасе словом с таким же значением и, не имея практической потребности в двух или нескольких одинаковых по своему содержанию слов, обходятся одним из них, преимущественно тем, которое стало для них более привычным.

При всех прочих равных условиях наши испытуемые употребляли новые слова тем активнее и адекватнее, чем активнее проводилось объяснение этих слов, чем активнее протекал процесс их усвоения.

Наиболее эффективным способом объяснения новых слов оказался способ установления их смыслового значения при помощи широкого использованяи текста, в котором они употреблены. Глубокая мыслительная деятельность, на основе которой учащиеся овладевают смысловым значением нового слова, помогает им не только установить и познать объективно существующие связи между знакомыми и незнакомыми словами, но и соответствующим образом отдифференцировать эти связи друг от друга.

Как правило, пятиклассники употребляли новое слово свободнее и точнее тогда, когда объяснение его сопровождалось демонстрацией наглядного образа предмета, обозначенного этим словом. Однако, в случаях нарушения необходимой соразмерности между словесным и наглядным компонентами, более яркий образ предмета как бы затенял акустический и графический образ самого слова. Когда, например вместо детального словесного объяснения нового слова **«покос»** перед испытуемыми демонстрировалась картина косовицы с изображенными покосами, в пересказах

часто появлялись совсем другие, но более образные слова: «**зеленые полосы», «скошенная трава», «ряды сена».**

Закреплению новых слов в активном словаре пятиклассников значительно способствует установка на их употребление, которая дается вместе с объяснением. Но такой способ активизации лексики, особенно в отношении адекватности употребления, может быть применен лишь в том случае, когда пятиклассники овладеют смысловым значением каждого нового слова.

В употреблении новых слов известную роль играет также их акустический и оптический образ. В активный словарь пятиклассников быстрее, чем другие, попадают те новые слова, которые имеют более простой звуковой состав. Сложные по своей орфоэпии и орфографии слова вызывают у пятиклассников желание избегнуть их в своей речи как «трудных», сопряженных с возможностью получить нежелательную оценку или попасть в неловкое положение (**«Не употребил слова «попідтинню», потому что забыл, как оно пишется»).**

Употребление слова в новом смысловом значении связано у пятиклассников с большими трудностями, чем употребление совершенно нового слова. Каждое новое значение слова вступает как бы в соперничество в имеющимся уже в опыте пятиклассников его значением. На исход этого «соперничества» в значительной мере влияет и субъективное отношение пятиклассников к каждому из значений слова. Например, при первом пересказе отрывка из романа Н. Рыбака «Переяславская Рада» слово «осавула» (есаул) употреблялось большинством наших испытуемых (64%) наравне со словами «полковник» и «козак». Во втором пересказе, проведенном через полгода, наши испытуемые, будучи уже в 6-м классе, данного слова почти не употребляли. К этому времени у них появилось второе его значение — осавула — господский слуга, взятое ими из повести И. Нечуя-Левицкого «Микола Джеря», где осавула выведен как резко отрицательный образ. Новое для пятиклассников смысловое значение данного слова отрицательно отразилось на употреблении его в ранее усвоенном значении — войсковое звание у казаков. Большинство испытуемых не захотело помещать слово «осавула» рядом со словами, обозначающими героев Переяславской Рады.

* * *

В шестой, последней, главе исследования рассматриваются особенности смыслового отбора слов пятиклассниками.

Результаты смыслового отбора слов определяются, прежде всего, объективными факторами: количеством слов, являющихся

материалом отбора, содержанием и характером фразы, куда подбирается слово, навыками учащихся в осуществлении отбора. Но вместе с этим в осуществлении пятиклассниками смыслового отбора наиболее явственно выступает так называемый субъективный элемент в языке.

Отбор синонимов, смысловые значения которых полностью взаимоперекрываются, и синонимов с наиболее близкими смысловыми значениями, осуществляется пятиклассниками без каких-либо заметных трудностей. С большей трудностью и меньшей точностью подбирают пятиклассники синонимы, которые указывают на оттенки слов, к словам с общим смысловым значением. Смешение таких синонимов и является одной из наиболее характерных ошибок пятиклассников при осуществлении смыслового отбора слов.

Наиболее эффективно пятиклассники осуществляют смысловой отбор, когда они придерживаются текста. Каждый их отход от текста сопровождается лексическими погрешностями, которые возникают как случайные ассоциации на основе несоотнесенных с текстом образов жизненного опыта. Подбирая, например, синонимы к слову **«могучий»** (во фразе «могучий рев паровоза»), большинство испытуемых (65%) остановилось на словах **«сильный»** и **«громкий»**, что согласуется с тенденцией к замене слов с оттенками значений словами с более общим смысловым значением. Но вместе с этим к слову «могучий» испытуемыми были подобраны и такие слова, как **«величественный», «резкий», «веселый», «оглушительный», «страшный»** и т. п., что связано с яркими эмоциональными образами из их жизненного опыта.

Отступление пятиклассников от текста нередко сопряжено не только с их выходом за границы синонимического ряда, но и с нарушением грамматической связи между словом и контекстом, а также с изменением формы самого слова (**«маленький паровоз»** заменяется словом **«паровозик», «малютка»** и т. п.).

Стилистические синонимы к слову с общим значением пятиклассники подбирают таким образом, что они образуют целый ряд семантически объединенных групп или пучков слов (**«бежит—летит—несется...», «ползет—бредет—тянется** и т. д.).

Более успешно такие синонимы подбираются к тем словам, содержание которых вызывает у пятиклассников яркий наглядный образ. В процессе обучающего эксперимента нашими испытуемыми было усвоено значительно больше стилистических синонимов к слову «говорить» (74), чем к слову «итти» (49), но в своих письменных работах испытуемые употребляли больше синонимов ко второму слову и меньше к первому («итти» — 36,

«говорить» — 34). Слова на обозначение видов движения оказались для пятиклассников более наглядными, более зримыми, чем слова на обозначение оттенков говорения.

Подбирают пятиклассники синонимы преимущественно с целью более точного выражения своих мыслей и значительно меньше с целью стилистического упорядочения своей речи (избежания штампов, лишних повторений и т. п.).

Наиболее сложным для пятиклассников является подбор синонимов к словам с переносным значением. Такие слова многие пятиклассники сначала как бы освобождают от элементов переносности, возвращают им прямое значение, к которому потом уже подбирают соответствующие синонимы, также с прямым значением (**«Поезд плывет — едет — движется»**).

Хотя смысловой отбор антонимов основан на совершенно ином принципе (ассоциация по контрасту), но для его осуществления пятиклассниками характерны те же особенности, что и для отбора синонимов. Общими уловиями определяются и результаты его.

Особую трудность для пятиклассников составляет подбор антонимов к словам из сложных синонимических систем. В таких случаях пятиклассники вместо того, чтобы подобрать антонимы к данному слову, нередко подбирают его к одному из синонимов данного слова (**«солнце яркое — светлое — темное»**), или к слову из другого синонимического ряда (**«яркое — сильное — слабое»**), или ограничиваются простым прибавлением отрицательной частицы «не» (**«яркое — неяркое»**).

* *
*

Результаты нашего исследования дают возможность сделать также и некоторые практические выводы в отношении организации и проведения словарной работы в школе.

1. Необходимо воспитывать у учащихся внимательное отношение к каждому новому для них слову. Это будет способствовать наиболее полному выделению учащимися новых слов из текста, глубокому осознанию их смысловых связей с другими знакомыми словами, проявлению настойчивости в раскрытии их объективных смысловых значений и точному употреблению их в своей речи.

2. Особое внимание нужно уделять объяснению тех новых слов, которые не осознаются учащимися как неизвестные. Своей внешней текстуальной мотивированностью и созвучием с известными для учащихся словами, имеющими одинаковую грамматическую форму, но различное смысловое значение, они могут в той

или иной мере исказить правильное восприятие и последующее воспроизведение текста.

3. В объяснение новых слов необходимо шире внедрять индуктивный метод. Такой метод, кроме более прочного усвоения новых слов, закрепляет у учащихся навыки самостоятельного пользования теми данными, которые имеются в самом тексте для составления предварительной догадки о смысловом значении слова, не заменяя ее простым угадыванием на основе лишь одного звукового состава слова.

4. При объяснении нового полисемантического слова, если оно составляет особую ценность для активного словаря учащихся, следует, кроме значения в данном контексте, указывать на общее значение этого слова и на наиболее распространенные значения в других контекстах. Объясняя новое значение такого семантически насыщенного слова, нужно отдифференцировать его от других, имеющихся в словаре учащихся значений, и закрепить его рядом с ними, с тем, чтобы оно не вытеснило их и само не было вытеснено ими.

5. Это особенно важно при объяснении новых слов посредством указания на их синонимы. Для того, чтобы учащиеся не отождествляли значение нового слова и значение известного им синонима, нужно подчеркивать не только их смысловую общность, но и их смысловое различие, указывая на целесообразность существования в языке таких слов и на практическую потребность в их употреблении.

6. С целью активизации новой лексики необходимо создавать условия, вызывающие потребность в употреблении того или иного слова, не ожидая, пока она сама возникнет перед учащимися. Такими потребностями могут выступить перед учащимися стилистические упражнения, в том числе и такие, какие употреблялись в методике данного исследования: заполнение пропусков в тексте, отбор синонимов и т. п.

7. В связи с этим возникает настоятельная необходимость уточнить в программах по языку и литературному чтению, какие виды лексической работы следует применять в каждом из средних классов. Фактический материал для упражнений по лексике и сама система упражнений должны найти свое место в учебниках по грамматике и в хрестоматиях по литературному чтению.

8. В работе над лексикой очень важно обеспечить такие условия ее проведения, которые не заставляли бы учащихся обходить «тяжелые» слова, заменяя их стандартными, бесконечно повторяющимися, но зато «надежными» во всех случаях словами

с общим смысловым значением, а, наоборот, стимулировали бы употребление учащимися наиболее точных и выразительных слов.

9. Активизируя лексику учащихся, необходимо прививать им навыки смыслового отбора слов, особенно стилистических синонимов и слов с переносным значением, поскольку имеющаяся у учащихся тенденция к замене первых из них словами с более общим значением, а вторых — словами с прямым значением является основной причиной их так называемой лексической бедности.

БИ 10428 15.7.54 Тип. КГПИ, Франко, 44 Зак. 593—100