

В. В. Морковкин, Е. М. Кочнева, Институт русского языка им. А. С. Пушкина

Ориентация на пользователя как доминанта учебной лексикографии

ABSTRACT: Educational lexicography differs from the general one first of all in its anthropocentric nature. It means that one of the most important characteristics of the first is to meet the definite needs of definite groups of users. This characteristic can be ensured with a correct reaction to the claims raised to educational lexicography by the language teaching practice.

The authors offer a definition of the concept "teaching claim", argue the differentiation of the claims into general and special, give analysis of more than 20 teaching claims, the orientation on which the treatment of language in learners' dictionaries optimal.

Основная отличительная черта учебной лексикографии по сравнению с лексикографией неучебной состоит в ее антропоцентрическом характере, т.е. в обязательной и прямой направленности на удовлетворение конкретных потребностей вполне конкретных категорий пользователей¹. Эта черта находит отражение и в определении учебного словаря как центрального объекта учебного лексикографирования.

"Учебным словарем называется лексикографическое произведение любого жанра и объема, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка как средства передачи своих и восприятия чужих информационных состояний. В качестве основного (конституирующего) признака учебного словаря выступает, таким образом, его обязательная обучающая направленность, проявляющаяся в учете определенной суммы конкретных (и объявленных) методических данностей" (Морковкин 1990б, 9). Возникает вопрос, как может быть обеспечен в словарном описании адекватный учет потребностей такого специфического контингента пользователей как иноязычные учащиеся? Проведенные нами исследования позволяют утверждать, что это может быть сделано на основе последовательного и целесообразного реагирования на так называемые методические запросы.

Методическим запросом называется "указание на необходимый методике аспект рассмотрения той или иной языковой единицы, категории и т.п., равно как и на целесообразную с точки зрения методики глубину рассмотрения указанного аспекта" (Морковкин 1977, 35). Какие сущности могут служить ориентирами при выявлении и формулировании методических запросов, адресуемых именно учебной лексикографии? С одной стороны, такого рода сущностью может быть представление о месте и роли учебных словарей в общей системе средств обучения, об их органичной сопряжен-

ности как с другими средствами обучения, так и с целевыми установками конкретного учебного процесса. С другой стороны, в качестве ориентира может выступать потребность субъектов и/или объектов педагогического процесса в тех или иных сведениях о языковых единицах. Соответственно с этим все методические запросы можно разделить на обще- и частнометодические. Первые определяют подход к созданию учебных словарей, его установочные основы. Вторые указывают на целевые вехи, к достижению которых по идее должен стремиться лексикограф при выполнении стандартных лексикографических действий.

1. Общесметодические запросы

Общесметодические запросы обусловлены прежде всего теми краеугольными положениями, которые лежат в основе обучения иностранным языкам. Так, положение о речевой направленности обучения, т.е. направленности на выработку у учащихся определенной речевой компетенции, проявляющейся в умении порождать и/или воспринимать и понимать иноязычную речь, порождает требование *описывать языковые единицы так, чтобы описание могло служить руководством к соответствующим действиям с этими единицами*. Положение о необходимости учета в обучении особенностей различных видов речевой деятельности, восходящее к идее Л. В. Щербы об активной и пассивной грамматике и прямо вытекающее из теории И. В. Рахманова о рецептивном и репродуктивном овладении неродным языком, позволяет выдвинуть следующий принципиально важный запрос: *в учебном словаре, в отличие от неучебного, к языковым единицам, обеспечивающим различные виды речевой деятельности, необходим принципиально разный подход*. Этот общесметодический запрос конкретизируется в ряде частнометодических, касающихся отбора словника и описания отобранных единиц. Положение о комплексном характере обучения, предполагающее взаимосвязанность изучения материала разных уровней языка, порождает требование в соответствии с которым *любое описание языковых единиц как в аспектном, так и в полиаспектном словарях должно быть многоуровневым, т.е. таким, которое обнаруживает разные свойства этих языковых единиц*. Хорошо обоснованное в методике положение о необходимости учета в обучении родного языка учащихся ставит учебную лексикографию перед необходимостью *работать явного или скрытого предупреждения учащихся о возможных интерференционных ошибках*. Кроме того, к числу общесметодических следует отнести запросы, обусловленные тем, что учебные словари входят в качестве элемента в систему средств обучения, наряду с учебными программами, учебником, разного рода пособиями, сборниками упражнений и т.п. Среди подобных запросов важнейший состоит в том, что *отражаемый в учебном словаре языковой материал, равно как и характер его описания, должны отвечать требованиям, сформулированным в соответствующих учебных программах*. В содержательном отношении этот запрос кажется тривиальным ввиду своей очевидности. Однако в настоящее время мы не можем назвать ни одного словаря русского языка, который был бы сознательно и последовательно ориентирован на какую-либо из действующих программ или на

определенную их совокупность. Другой общеметодический запрос того же содержательного ряда состоит в *необходимости согласования и корреляции учебного словарного описания языкового материала с описанием этого же материала в других средствах обучения, прежде всего в учебнике и примыкающих к нему сборниках упражнений*. В соответствии с этим запросом лексикограф, создавая учебный словарь, предназначенный для определенного контингента учащихся, должен стремиться к тому, чтобы эти учащиеся могли найти в словаре ответы на все вопросы, возникающие по ходу прохождения материала учебника или в связи с выполнением предлагаемых им упражнений.

Среди общеметодических запросов нельзя не указать и на запрос, состоящий в *сообщении словарю такого качества, которое позволяло бы ему содействовать индивидуализации обучения и обеспечивать возможность самоконтроля*. Наконец, весьма важным общеметодическим запросом необходимо признать и следующее требование: *учебный словарь своим содержанием, способом подачи и оформления этого содержания, а также полиграфическим качеством должен поддерживать, а в идеале и усиливать мотивацию учения*.

2. Частнометодические запросы

В отличие от общеметодических, частнометодические запросы определяют тактику поведения словарника при выполнении им привычных лексикографических операций. Эти запросы удобно рассматривать, сгруппировав их в соответствии с логикой работы над словарем как она излагается в имеющихся работах по теории словарного дела (Zgusta 1971; Берков 1973; Морковкин 1986а, 102–107, 19906).

Первая важная лексикографическая операция состоит в отборе словника. С точки зрения методики *количественные и качественные характеристики словника полиаспектного учебного словаря (одноязычного или двуязычного) должны (помимо других обстоятельств) определяться требованиями имеющихся программ*. В частности, в программах устанавливается как количество лексических единиц, которыми должны продуктивно и рецептивно овладеть учащиеся, так и смысловое разнообразие лексики, которую они должны усвоить продуктивно. При этом важной представляется следующая мысль: *словник учебного словаря может быть сколь угодно большим, однако в его пределах должны быть тем или иным образом выделены слова, которые рекомендуются учащимся для продуктивного или рецептивного усвоения*. Указанное требование основывается на том, что речь как лингвистический и психологический феномен имеет две основные ипостаси, а именно, синтез собственных и анализ чужих речевых произведений. Осуществление этих видов речевой деятельности требует разных языковых мобилизаций, т.е. владения разными в количественном и качественном отношении сведениями о языковых единицах. К числу методических запросов, определяющих качественную сторону словника учебного словаря, могут быть отнесены такие, как *педагогическая целесообразность включения в словарь, во-первых, основного массива лексических единиц, используемых при обучении основам русской фонетики и морфологии, во-вторых, основных словообразовательных средств рус-*

ского языка, прежде всего префиксов, суффиксов, первых и вторых составных частей сложных и сложносокращенных слов, в-третьих, наиболее употребительных фразеологизмов, в которые входят заголовочные слова и нек. др.

Существенное значение для повышения педагогического качества учебного словаря имеют методические запросы, направленные на установление его оптимальной композиции. С точки зрения методики учебный словарь, представляющий собой просто алфавитный перечень тех или иных единиц, снабженных определенной семантизацией, характеризуется очевидной недостаточностью. Алфавитное расположение, будучи чрезвычайно удобным для наведения разовых справок об отдельной языковой единице, например, слове, препятствует, или, по крайней мере, не содействует образованию в сознании учащихся сети лексико-парадигматических и лексико-синтаксических ассоциаций, лежащих в основе представления о лексике как о системе. В связи с этим методика заинтересована в том, чтобы в учебном полиаспектном словаре алфавитное расположение рассматриваемых языковых единиц органически совмещалось с расположением, отражающим существующие между ними системные связи. Одна из возможностей реализации указанного запроса состоит во включении в словарь особой композиционной части, содержащей основные системные объединения, которые образуются на основе рассматриваемых языковых единиц, прежде всего те, которые подводятся под понятие "составные единицы лексической системы" (Морковкин 1990б, 28). К их числу относятся такие лингвистические по природе объединения, как синонимические ряды, порождаемые заголовочными единицами, антонимические пары, омонимические и паронимические цепочки, словообразовательные гнезда, а также объединения, сформированные на лингво-логической основе: гиперо-гипонимические и гипо-гиперонимические цепочки, лексико-семантические группы и лексико-семантические поля. В рамках той же композиционной части было бы очень полезно предусмотреть выделение лексических единиц, в употреблении которых иностранные учащиеся делают устойчивые ошибки.

Отдельным композиционным элементом учебного словаря должны стать и методические указания, содержащие как развернутые рекомендации по использованию словаря в качестве средства обучения, так и специально разработанные типовые упражнения. И, наконец, куст методических запросов, связанных с полнотой и содержанием объяснения включенных в словарь языковых единиц. Следует ясно сознавать, что с точки зрения современной методической науки решающим фактором усвоения учащимися определенного слова является не его объяснение преподавателем, а практическая деятельность с ним в процессе выполнения упражнений. Однако для того, чтобы действия со словом были правильными, должна быть создана соответствующая ориентировочная база, т.е. сообщены те сведения, без знания которых такого рода действия невозможны или затруднительны. Вот с ориентацией на эти сведения и следует, видимо, формулировать искомые методические запросы.

Первый запрос связан с уже упоминавшимся разграничением вводимого языкового материала на такой, который рекомендуется усвоить и рецептивно и продуктивно. Содержательно этот запрос состоит в том, что при объяснении слов в учебном словаре продуктивные и рецептивные языковые единицы

следует описывать по-разному, т.е. с приведением разных в количественном и качественном отношениях сведений об их произносительных, морфологических, семантических, синтаксических и других свойствах.

Второй запрос в общем виде можно сформулировать так: *объяснение (описание) языковой единицы в учебном словаре должно быть таким, чтобы на его основе преподаватель мог использовать в аудитории максимальное число из известных методик способов семантизации, к которым, как указывается в литературе, относятся: семантизация с использованием наглядности, с использованием описания, (т.е. развернутого толкования и/или комментария), с использованием перечисления, с помощью указания на родовое слово, с помощью синонимов, с помощью антонимов, с помощью показа морфемной и/или словообразовательной структуры, с помощью указания на внутреннюю форму, посредством предъявления в составе сильного семантизирующего контекста, при помощи перевода (Кочнева 1986).*

Третий запрос касается фонетического облика заголовочной единицы и состоит в следующем: *словарь должен отражать все случаи нарушения регулярного соотношения звука и буквы, а также все отклонения от так называемых звуковых законов русского языка.*

Следующий запрос относится к показу сочетаемости. Как известно, в настоящее время в учебных толковых и переводных словарях русского языка сочетаемость приводится без всякой видимой системы. Такое положение с точки зрения методики является ненормальным. В связи с этим содержанием настоящего запроса является *требование непременно отражения в учебном словаре определенных фрагментов сочетаемости тех лексических единиц, которые предназначены для продуктивного усвоения. Правом на включение в словарную статью обладают (в порядке убывания настоятельности): а) словосочетания, входящие в так называемую "собственную сочетаемость" заголовочного слова и представляющие контекст; б) словосочетания, позволяющие устранить возможность ошибки под влиянием внутриязыковой или межъязыковой интерференции (в том числе и т.н. коллокации, (Cowie 1981, Benson 1985, 3-15)); в) словосочетания, позволяющие показать учащемуся особенности и нерегулярности заголовочного слова в части его произносительных, акцентологических, морфологических, синтаксических и т.п. свойств; г) словосочетания, отражающие наиболее типичные ситуации, объекты и понятия, обозначаемые в языке с участием данного слова.*

К охарактеризованному методическому запросу непосредственно примыкает *заинтересованность методики в том, чтобы в словарную статью были включены предложения, показывающие типичное употребление заголовочной единицы в речи. Эта заинтересованность основывается на том, что на первом этапе аудиторной работы над словом рекомендуется вводить в составе минимальной синтаксической единицы, т.е. предложения или диалогического единства. Особенно важно снабжать иллюстративными предложениями фразеологические единицы, употребление которых, как известно, требует особой аккуратности.*

К числу методических запросов, ориентированных на объяснение лексических единиц, следует отнести и *запрос на включение в словарную статью этимологических справок в случаях, когда они позволяют оживить слово, раскрывают внутреннюю форму, внутренний образ заголовочной единицы,*

превращают немотивированное слово в мотивированное и тем самым осязимо помогают его семантизации и усвоению.

Для преподавателя, а быть может и для сильных учащихся было бы полезно *делать в словарных статьях библиографические ссылки на другие печатные труды, в которых данная заголовочная единица рассмотрена более подробно или под интересным углом зрения.*

Кроме того, лексикограф не должен упускать из виду того, что значение и употребление некоторых типов языковых единиц, таких как различные категории модальных слов, предлоги, союзы, частицы, числительные, местоимения являются предметом не только лексикографического: но и грамматического рассмотрения, т.е. изучаются учащимися также при прохождении грамматики. Поэтому *методика заинтересована в том, чтобы словарное объяснение таких единиц не расходилось, а наоборот согласовалось с их объяснением в грамматическом описании русского языка.*

Вполне понятно, что приведенный нами перечень методических запросов носит открытый характер и легко может быть продолжен при ориентации на сознательно не охваченные здесь методические данности, такие как возрастные особенности учащихся, особенности функционально связанного обучения и т. п.²

Endnotes

1. О различении антропоцентрического и лингвоцентрического подхода у описанию языка и соответственно антропоцентрического и лингвоцентрического лексикографирования см. (Морковкин 1986б, 214–228, 1990б).

2. О возможных лексикографических реакциях на перечисленные методические запросы см. (Морковкин 1990а, 182–192).

Bibliography

БЕРКОВ, В. П. (1973): Вопросы двуязычной лексикографии (Словник). Ленинград.

БЕРКОВ, В. П. (1977): Слово в двуязычном словаре. Таллинн.

КОЧНЕВА, Е. М. (1986): "Семантизация слов как методическая универсалия". В: Шестой международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Секция 3: Функционирование современного русского языка и опыт преподавания. Будапешт.

МОРКОВКИН, В. В. (1977): "Учебная лексикография как особая лингвометодическая дисциплина". В: Актуальные проблемы учебной лексикографии. Сост. В. А. Редкин. Москва.

МОРКОВКИН, В. В. (1986а): "О базовом лексикографическом знании". В: Учебники и словари в системе обучения русскому языку. Под ред. В. В. Морковкина, Л. Б. Трушиной. Москва.

МОРКОВКИН, В. В. (1986б): "Русская лексика в аспекте педагогической лингвистики". В: Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и

литературы: Доклады советской делегации на Шестом международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы. Москва.

МОРКОВКИН, В. В. (1990а): "Некоторые утверждения из области теории лексикографии". В: Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания: Доклады советской делегации на Седьмом конгрессе МАПРЯЛ. Редколлегия: Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д., Назаров В. И. Москва.

BENSON, M. (1981): "The treatment of collocations and idioms in learner's dictionaries". In: *Applied linguistics*. 2.

ZGUSTA, L. (1971): *Manual of lexicography*. The Hague.

KEYWORDS: educational lexicography, learner's dictionary, teaching claims, user's needs