

Л.М. Баркова
(Красноярск)

О ПРИЧИНАХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ И НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

(Из опыта работы учителя-словесника
средней школы №71 Л. М.Барковой)

«Перестройка системы образования в нашей стране... настойчиво ставит в повестку дня вопрос о полноценной культурноречевой подготовке лиц, избравших профессию педагога...»[1, с.3].

Речь учителя как форма общения посредством языка играет главную роль в межличностном взаимодействии с учащимися.

К сожалению, это речевое взаимодействие далеко не всегда бывает успешным, часто возникают так называемые коммуникативные барьеры. Нередко, блестяще владея методическими принципами организации и проведения учебного занятия, учитель оказывается бессилем в его речевом оформлении. Мы обратили внимание на часто возникающие семантические барьеры, провели анкетирование в двух девятых классах, направленное на выявление семантических барьеров и нахождение причин их возникновения.

На вопрос «Употребляет ли учитель на уроках слова, смысл которых вы не понимаете?» из 50 опрошенных учащихся 44 ответили, что есть слова, смысл которых им непонятен. Вот некоторые выдержки из ответов учащихся: «Иногда употребляют непонятные слова по истории (харизматическая личность)»; «Я просто не помню, что такое синтаксис, а как вспомню, так и забуду»; «Редко, но употребляют. Например, учительница русского языка употребила слово «Тезис»; «Возникают проблемы в написании названий сложных веществ, приборов, фамилий ученых, которые я раньше не слышала. На уроке физики был пример с буравчиком (я думала, что это фамилия ученого, возникла путаница)»; «Я, например, не поняла слова какой пассаж».

На уроках всех дисциплин учителя произносят слова, которые в силу специфики предмета могут быть непонятны ученикам. И, как показали наблюдения и анкетирование, учитель часто не объясняет значения слов. Чтобы подтвердить данное предположение, мы провели дополнительное анкетирование

(в этих классах ведутся уроки риторики). Ученикам было предложено объяснить значение следующих слов в контексте (эти слова выделены курсивом):

1. Произведение было проникнуто *гражданским пафосом*.
2. В общении со своими друзьями я использую *вербальные средства*.
3. Происхождение этого слова посмотрим в *этимологическом словаре*.
4. Прочитав доклад студента, профессор написал *рецензию*.
5. Мы часто используем *невербальные средства общения*.
6. В мире существует множество *религий*.
7. Художник опустил кисточку в *охру* и начал рисовать.
8. Есть ли сходство русского и западного *риторического идеала*.
9. Внести под знак *радикала*.
10. Определить высшую и низшую *валентность*.
11. Расставить *коэффициенты* в уравнении химических реакций.

Все эти слова (термины) были взяты из лексикона учителя. Проанализировав анкеты, мы получили следующие результаты: самыми трудными для понимания оказались слова из следующих предложений: «Внести под знак радикала»; «Расставить коэффициенты в уравнении химических реакций»; «Есть ли сходство русского и западного риторического идеала».

Около 70% опрошенных не знают значения терминов «этимологический словарь», «эквивалент», «постулаты речевого общения».

Интересно и то, что почти все знают значение термина «невербальные средства общения» и почти 50% не знают или не помнят значение термина «вербальные средства общения». Был пример, когда ученик взял слово из кон-

текста и дал совсем другое определение: «Радикал - это человек, который придерживается определенных взглядов».

Были также примеры, когда определение давалось неправильно, но в общем смысл термина ученики приблизительно улавливали:

- «...пафосом – это значит чем-то необычным, старинным, реликвизиозным».
- «Рецензия это – человек, который прослушал что-либо и сказал свое мнение».
- «Охра – это художник, который пользуется определенной краской».
- «Религия – это какой-то ритуал».
- «Риторический идеал – свои формы общения, разговора, риторики».

Очень распространенным был ответ: «Не могу объяснить».

Однако, как показало последующее анкетирование, учащиеся не дают правильных определений и для слов с общеупотребительным значением:

- «Снег - это снежинки белого цвета».
- «Цифра - это искаженная фигура».
- «Рука - это необходимая часть человека».
- «Столица - это центр городов».
- «Ворота - это большие простые двери на улице».

Данное анкетирование подтвердило нашу гипотезу о том, что дети не понимают часть лексики, употребляемой учителями на уроках, так как не было ни одного заданного слова, значение которого знали бы все опрошиваемые. Семантические барьеры, возникающие вследствие этого, являются, на наш

взгляд, одной из главных причин низкой успеваемости учащихся средней школы.

В процессе исследования этого явления возникло естественное желание выявить природу возникновения семантических барьеров и найти возможные пути их преодоления.

На наш взгляд, одной из главных причин является то, что учащиеся осваивают и терминологическую лексику, чаще всего не на понятийном уровне. Учителями, как правило, максимально используются резервы краткосрочной памяти. Подтверждением того является повальная забываемость прошлогоднего учебного материала.

Например, на уроках русского языка ведется словарная работа. Добросовестный учитель обязательно приготовит наглядное пособие (использует зрительную память), произнесет слово вместе с учащимися (использует артикуляционную и слуховую память). Однако С.Н.Цейтлин в учебном пособии «Речевые ошибки и их предупреждение», пишет «Каждое слово представляет собой единство внешней стороны (звуковой оболочки) и внутренней стороны (значения). Усвоение слова заключается в усвоении обеих его сторон в их взаимосвязи»[2, С.33]. Вот этой - то «взаимосвязи» в работе над словом часто на уроках не бывает, то есть содержанию слова уделяется мало внимания, что и ведет чаще к запоминанию его «внешней стороны».

Автор пособия пишет и о «внутренней форме слова»: «Под внутренней формой слова обычно понимают выводимость его значения из значения другого слова современного языка, выступающего по отношению к данному в качестве производящего», - поясняет он. Прочитируем еще одно важное для нас высказывание автора: «Благодаря наличию внутренней формы слово осознается как элемент лексической системы языка,

связанный с другими элементами словообразовательными отношениями»[2, с.33]. Поэтому, работая над лексикой родного языка, учителю надо бы как можно чаще обращать внимание на «внутреннюю форму слова». Кстати, сами дети «настойчиво ищут внутреннюю форму слов». Автором упоминается книга К.И.Чуковского «От двух до пяти», в которой собран богатейший материал, отражающий это явление.

Корней Иванович пишет: «Ребенок бессознательно требует, чтобы в звуке был смысл, чтобы в слове был живой, осязаемый образ; а если этого нет, ребенок сам придаст непонятному слову желательные образ и смысл»[3, с.6].

Итак, одна из возможностей избежать появления семантических барьеров в общении между учителем и учениками - это постоянная работа над «внутренней формой слова». Особенно это необходимо делать в начальной и средней школе, когда у детей еще не сформировалось абстрактное мышление. Однако очевидно, что в старших, да уже и в средних, классах ученикам приходится оперировать терминологией, обозначающей абстрактные понятия. Кстати, в учебном процессе часто случается так, что слова - термины у многих детей не обозначают понятий вообще или обозначают совсем другие понятия. Так вышеприведенные примеры: «Рецензия - это человек... Охра -художник...». Понятно, что подобное явление приводит к возникновению семантических барьеров. Считаем, что для преодоления коммуникативных неудач на уроках следует давать не только определения терминов, но и их этимологический анализ. Кстати, слова - термины, которые обозначают явления неувещественного мира, можно включать в непосредственные связи, имеющие отношение к вещам. Об этом убедительно пишет Д.Дьюи в книге «Психология и пе-

дагогика мышления»: «Пытаться установить понятие одного слова без обращения к вещи значит лишить слово понятного значения...» [4, с.164]. Сын - первокурсник закончил школу с нулевыми знаниями по математике. А из университета пришел удивленный. Оказывается, что «интегралы можно объяснять на танках». Вероятно, и такие термины, как валентность, радикал, склонение и другие можно тоже включить в какие-то отношения мира вещей. И, возможно, тогда это будет понятие, закрепленное лингвистическим знаком.

Однако следует признаться, что большинство слов, предназначенных для обозначения абстрактных понятий, очень трудно ввести в мир вещественных отношений. В этой учебной ситуации («основное затруднение не в слове, а в идее. Если идея не понята, ничего не выигрывается от употребления более знакомого слова; если идея воспринята, то употребление термина, точно ее обозначающего, может помочь ее закрепить»)[4, с.171]. Да и сам термин чаще всего в этом случае включается ребенком в активный словарь. Д.Дьюи не советует учителям перегружать память учащихся обилием терминов, обозначающих точные понятия, а также монополизировать право продолжительной речи.

Все это, на наш взгляд, затрудняет формирование понятий и, как следствие, препятствует осмыслению лексики. Еще одной причиной возникновения семантических барьеров является, на наш взгляд, бесконтекстное изучение русского языка. До сих пор мы занимаемся по учебникам, упражнения в которых составлены из отдельных слов или предложений. К сожалению, составителями подобных учебников не учтен тот факт, что кроме учебного материала (например, «не» с глаголами), ученик как - то

воспринимает еще и звуковое оформление включенных в данное упражнение чаще всего по смыслу никак не связанных слов, и лексическое их значение, чаще всего недостаточно ясное. Постоянное увеличение словарного фонда за счет такой лексики тоже является, на наш взгляд, причиной возникновения лексических барьеров.

Итак, каким бы ни было конкретное происхождение барьера, его присутствие может снизить эффективность коммуникации или свести ее на нет. Вот почему барьеры общения в процессе обучения и воспитания стали одним из объектов исследования в педагогической риторике.

1. Сковородников А.П. Основы культуры речевого общения (культуры речи, стилистики и риторики): Учеб. программа. Красноярск, 1997.

2. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Учеб. пособие. СПб: Издательский Дом «МиМ», 1997.

3. Чуковский К.И. От двух до пяти. Живой как жизнь. М.: Дет. лит., 1968.

4. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.:Совершенство. 1997.