

Аксарина Наталья Александровна

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КАК ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И СРЕДСТВО
МЕТОДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКОНА УЧАЩИХСЯ**

В статье осмысливается лингводиagnostический, обучающий и коррекционный потенциал метода структурирования лексико-семантического поля на уроках русского языка в общеобразовательной школе, который демонстрирует комплексный подход в учебно-методической деятельности педагога и способствует становлению у учащихся лексических компетенций.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2015/3-1/3.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2015. № 3 (45): в 3-х ч. Ч. I. С. 19-22. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2015/3-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

REPRESENTATION OF ANTHROPOMORPHIC FEATURES OF CONCEPTS SOUL / ЖАН IN THE RUSSIAN AND KAZAKH LANGUAGES

Aidarbekova Aliya Sarybaevna
South Kazakhstan State Pharmaceutical Academy
aid.aleka@mail.ru

The article analyzes the anthropomorphic features of the concepts "Soul" / "Жан" in the Russian and Kazakh languages, and identifies the specificity of the features objectification in the corresponding worldviews. In the structure of the studied concepts the author reveals both similar and specific anthropomorphic features, and translates the examples of their implementation by the material of the Russian National Corpus and the Kazakh authors.

Key words and phrases: language consciousness; concept; anthropomorphic feature; language worldview; national image; conceptual structure.

УДК 81'233

Педагогические науки

В статье осмысливается лингводиagnostический, обучающий и коррекционный потенциал метода структурирования лексико-семантического поля на уроках русского языка в общеобразовательной школе, который демонстрирует комплексный подход в учебно-методической деятельности педагога и способствует становлению у учащихся лексических компетенций.

Ключевые слова и фразы: дискурс; лексико-семантическое поле; коммуникативные компетенции; семантические компетенции; семантизация; языковые способности личности.

Аксарина Наталья Александровна, к. филол. н.
Тюменский государственный университет
ctvfybnbr@yandex.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КАК ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И СРЕДСТВО МЕТОДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКОНА УЧАЩИХСЯ®

Современные образовательные требования, предъявляемые Федеральным государственным образовательным стандартом к формированию филологических компетенций выпускников общеобразовательной школы, неизбежно заставляют методистов и учителей-словесников переосмысливать как стратегии, направления и тематический диапазон образовательных программ по русскому языку для основной школы, так и саму специфику контента учебно-методических комплексов. Достижение предметных результатов в равной мере обусловлено успешностью освоения всех разделов учебного предмета, Русский язык, в то время как метапредметные и личностные результаты в значительно большей степени определяются качеством освоения разделов, Лексика и, Лингвистический анализ текста, чем любых других.

Содержание раздела, Лексика, которое долгое время оставалось практически неизменным в среднем и старшем звене общеобразовательной школы и в курсе, Культура речи для высшего и среднего профессионального образования, на сегодняшний день нуждается в пересмотре. Так, дискредитировавшим себя представляется формально-квалифицирующий подход к обучению лексике, лежащий в основе контента большинства учебно-методических комплексов для основной школы. В рамках такого подхода слово изучается как набор подлежащих квалификации характеристик (сферы употребления, запаса, стилистической окраски, наличия категориальных отношений – синонимии, антонимии и пр.), а не как коммуникативно и когнитивно значимая единица. Столь же формально принято подходить и к анализу функции слова в тексте: эта функция схематически, выводится из тех же базовых квалификационных характеристик без оценки семантического взаимодействия слова с микро- и макроконтекстом. При этом слово вырывается как из ближайшего фрагмента текста, так и из контекста всего речевого произведения в целом. Среди следствий длительной эксплуатации такого подхода стоит назвать общее снижение уровня сформированности у учащихся компетенций в области определения семантического потенциала и смысловой валентности слов и фразеологизмов. Отметим, что это один из факторов, провоцирующих увеличение количества лексических ошибок в речи школьников и затрудняющих становление грамотной монологической речи. Кроме того, у учащихся возникают трудности во время языковой игры (самостоятельное создание каламбуров, декодировка чужой каламбурной речи), при спонтанной синонимической и гипер-гипонимической замене, а также при использовании основных разновидностей семантизации малознакомого слова (контекст, гипер-гипонимические, синонимические, антонимические отношения, общие семантические признаки многозначного слова).

Таким образом, методическая сосредоточенность на экстралингвистических (стиль, сфера, запас) свойствах лексической системы языка при недостаточном внимании к внутрисистемным (семантическим) связям

слов привела к утрате учащимися представления о слове как о важнейшей единице *смысла* речевого сообщения. Наблюдается фактическая подмена лексических компетенций, связанных с пониманием и осознанным использованием слова, частичными лексикологическими компетенциями, предполагающими характеристику слова по отдельным признакам. Однако именно изучение системных отношений в лексической семантике играет важнейшую роль в грамотном и осознанном формировании индивидуального лексикона личности, способного служить адекватной основой дискурса как речевого взаимодействия человека с действительностью [1, с. 192]. Так, лексико-семантические и тематические группы слов, организованные в лексико-семантические поля, выстраивающие всю лексическую систему языка в его понятийной сложности, обладают высочайшим лингвометодическим потенциалом.

Одна из возможностей этого богатейшего потенциала – использование лексико-семантического поля (далее ЛСП) как диагностической модели, позволяющей определить недостатки в развитии тех или иных элементов школьно-образовательного, этического, эстетического, социального и др. дискурсов учащихся. В ходе работы и с отдельными школьниками, и с коллективом эта же модель может быть эффективным средством контроля развития определённого дискурса и лингвометодической коррекции – слово в функции экстраполятора [Там же, с. 66]. Графическое построение совместно с учащимся заданного ЛСП даёт возможность оценить понятийную наполненность связанной с полем дискурсивной области, дополнить ее необходимыми понятиями, обогатив поле и лексикон ребенка соответствующими лексемами, компенсировать таким же образом дисбаланс между секторами поля (тематическими группами). Такая работа имеет особое значение при подготовке к сочинению – особенно к сочинению-рассуждению по заданному тексту. Коллективное выстраивание (наполнение) ЛСП, охватывающих дискурсы, в рамках которых разворачивается исходный текст, не только позволяет расширить лексикон и связанные с ним понятийные сферы школьников, но и делает для каждого ребенка возможным выбрать из всего массива возможных лексических средств те, которые более всего отвечают его личным размышлениям об исходном тексте – , значениям для меняй [Там же, с. 65]. Так, если исходный текст создан в рамках этического дискурса и предметом размышления автора становится этическая состоятельность какого-либо поведения или поступка, то предварительное структурирование ЛСП , этической с двумя ядрами (полюсами) , нравственное» и , безнравственной» обеспечит учащихся базовым лексическим инструментарием для самостоятельного рассуждения о тексте.

Заметим, что все названные методические возможности обусловлены структурными свойствами любого лексико-семантического поля. Так, сама аморфность поля, отсутствие у него постоянных устойчивых границ позволяют пополнять любое индивидуальное ЛСП учащегося в зависимости от условий повседневного (либо, наоборот, уникального и стрессового) общения ребенка и его личных коммуникативных потребностей.

Другим значимым свойством ЛСП является его способность взаимодействовать с другими полями (поля могут пересекаться, накладываться друг на друга, включать друг друга, противопоставляться друг другу). Это позволяет вовлекать лексику одного дискурса в описание другого, то есть находить взаимодействие между дискурсом (музейным и школьным, музейным и историческим, музейным и искусствоведческим, музейным и эстетическим и т.д.) и устанавливать в сознании учащихся связи между различными сферами действительности (так называемая общелингвистическая компетенция) [2, с. 797].

Наличие в структуре ЛСП секторов, ядра и периферии определяет диагностическую эффективность метода выстраивания поля: модель поля неизменно показывает, в каком секторе (тематической группе) у учащегося недостаёт лексических единиц для полноценного использования дискурса. При коррекции пустующий сектор заполняется нужными единицами (например, часто слабо наполнен у учащихся в ЛСП , школай сектор , отношенияй).

Работа с лексико-семантическим полем и с его подструктурами – лексико-семантическими и тематическими группами, – а также со словообразовательным гнездом (его тоже нетрудно интерпретировать в структуре поля) позволяет развить навыки семантизации по гипер-гипонимическим и согипонимическим связям слов и по родственным словам. При этом регулярная практика выделения общих и различительных компонентов вырабатывает у учащихся устойчивый инструментарий семантизации. Кроме того, такая деятельность формирует необходимые для становления коммуникативных компетенций представления о системности смысловых и грамматических связей слов в языке, а это базовое условие для освоения навыков самостоятельного лингвистического поиска соответствий, для самостоятельного добывания языковых знаний и в итоге для становления коммуникативной свободы личности. При длительной систематической работе учащийся перестаёт бояться языка, начинает сознательно его использовать и им играть (имеется в виду игровой регистр дискурса) [1, с. 79, 86], то есть проявлять свойства высших уровней речевой культуры личности.

В ходе работы с ЛСП неизбежно пополняется лексикон учащихся, расширяется и корректируется в соответствии с методическими задачами ядро лексикона [3, с. 804]. Развитие семантических компетенций в значительной мере способствует предупреждению лексических, лексико-синтаксических, лексико-стилистических, словообразовательных и даже некоторых морфологических ошибок. Семантические навыки, формирующиеся в ходе работы с системными отношениями слов внутри лексико-семантической группы (далее ЛСГ), тематической группы (далее ТГ) и лексико-семантического поля, обеспечивают такие важные языковые способности личности, как умение выбирать и использовать изобразительные ресурсы языка (более всего лексические и лексико-синтаксические, связанные с переосмыслением значения либо смысловой валентности слова). В процессе работы с ЛСП развиваются навыки лингвистического и логического сопоставления, противопоставления и обобщения понятий, необходимые для эффективной аналитической и синтетической учебной деятельности школьника при изучении любых предметов программы (метапредметный модуль ФГОС).

Всё указанное в совокупности неизбежно приводит к повышению уровня коммуникативного контроля учащихся над собственной речью.

Если говорить о частных аспектах использования метода структурирования ЛСП, то стоит обратить внимание на аналитическую и интерпретационную деятельность учащихся с тематическими группами слов, составляющими сектора поля. Работа с ТГ и словообразовательным гнездом (оно может полностью входить в структуру одной ТГ) даёт возможность выстраивания у учащихся представлений о взаимодействии лексической и грамматической частей значения слова, что во многом облегчает освоение школьниками грамматических норм, обусловленных спецификой лексической семантики. Например, некоторых словообразовательных, морфологических и синтаксических норм (речь идет о предупреждении ошибок, связанных с неверной интерпретацией связи лексического и грамматического значений: , обалконить квартируĬ, , утверждать о том, что...Ĭ, , услуги механизмовĬ и пр.).

Работа с ЛСП, связанная с вовлечением элементов нового дискурса в уже освоенный и основанная на свойстве полей пересекаться в различных ТГ и перифериях, предоставляет педагогу возможность научить ребенка экстраполировать знания об одном дискурсе на другой, что также расширяет коммуникативные возможности ученика и углубляет его метапредметные компетенции.

На ранних этапах обучения языку первичная работа с ЛСП (структурирование и наполнение поля в соответствии с дискурсивной задачей) необходима для развития ряда важнейших экзистенциальных компетенций ребенка, обуславливающих его коммуникативную и даже физическую безопасность. Так, построение ЛСП оказывается эффективным при обучении нерусскоговорящих учащихся лексике русского языка в условиях массовой школы и способствует гармоничному формированию у ребенка комплексных представлений об определённой области русской речевой действительности и развивая одновременно предметные и коммуникативные компетенции в сфере использования русской лексики.

Методически важно, что один и тот же вид работы используется и для диагностики развития лексических компетенций учащихся, и для их коррекции, и для обучения предмету, и для формирования представлений о метапредметных связях учебных дисциплин, и для развития творческих и коммуникативных способностей школьников. Таким образом, метод структурирования ЛСП демонстрирует комплексный подход в учебно-методической деятельности педагога. Конкретные результаты использования метода определяются частной задачей и избранным в связи с этим вариантом его применения.

Так, учителю целесообразно не только строить поле вместе с учащимися (например, ЛСП , школаĬ, , семьяĬ, , РоссияĬ и др.), но и давать задание на самостоятельное структурирование всего поля или его отдельных секторов. Возможный элемент занятия при этом – сопоставление индивидуальных полей с общим именем в рамках общего дискурса, что предполагает и состоятельность, и элементы лингвистической игры, и информационный обмен как формы обучения. При этом задания на структурирование составляющих поля могут быть как индивидуальными, так и групповыми и предполагать наглядность (например, при подготовке к занятиям, направленным на патриотическое воспитание, коллективное оформление ЛСП , РоссияĬ на листе ватмана в стендовом формате).

Особую методическую ценность при правильной организации деятельности учащихся может иметь выстраивание ЛСП в литературно-художественном тексте. В этом случае на основе ЛСП выявляются образные, тематические либо логические интерпретационные цепочки текста, интерпретация которых лежит в основе текстоцентрического подхода к комплексному филологическому анализу текста. Такой вариант применения методики подходит для выстраивания и осмысления ЛСП как прозы, так и лирических произведений (автор в рамках такой работы использовал короткие четверостишия С. Есенина, например, , Ах, метель такая – просто, чёрт возьми!..Ĭ).

Заметим также, что диагностика ЛСП дает возможность выявить и недочеты в семейном речевом воспитании ребенка, и в его личностном развитии, что, в свою очередь, имеет большое значение для эффективной работы с учащимися школьного психолога и (когда это необходимо) социального педагога. В этом отношении результативным представляется выстраивание учащимся ЛСП вместе с родителями – например, по мотивам новых впечатлений (совместная поездка, деятельность и пр.) в контексте нового дискурса. Такая новизна работы продуктивна уже потому, что имеет для ребёнка выраженную прагматику и ориентируется на его личные коммуникативные интересы.

Одной из важнейших диагностических задач в этой форме педагогической деятельности является определение активных ЛСП самого учащегося. Такая деятельность должна носить комплексный характер. Активные в речи ребёнка ЛСП выявляются: 1) при непрерывном мониторинге (систематически регистрируются регулярно повторяющиеся в устной и письменной речи учащегося лексические единицы); 2) в ходе эксперимента (учитель предлагает круг потенциально активных ЛСП, которые школьники должны выстроить самостоятельно; вариант: учащиеся должны выбрать из предложенного учителем списка те поля, которые дети сами считают активными, и подтвердить выбор указанием определённого количества слов к каждому полю); 3) в процессе отрицательного эксперимента (в сложном с лексической точки зрения тексте учащиеся должны отметить слова, в понимании которых они не уверены; оставшиеся лексические единицы проверяются на правильность понимания детьми и включаются в активные поля); 4) посредством анкетирования и тестирования – методом контроля.

При этом учителю надлежит помнить, что диагностическая деятельность сама по себе имеет слабую методическую ценность, если сосредоточиться только на расширении активных ЛСП в речи каждого конкретного учащегося и не обучать его использованию ресурсов собственных активных полей, сформировавшихся ранее.

Список литературы

1. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. М.: КомКнига, 2007. 288 с.
2. Дроздова О. Е. Общелингвистическая компетенция в школьном образовательном процессе // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, филологический факультет, 20-23 марта 2010 г.): труды и материалы / составители М. Л. Ремнёва, А. А. Поликарпов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. С. 796-797.
3. Сдобнова А. П. Динамика и устойчивость единиц ядра лексикона школьников // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, филологический факультет, 20-23 марта 2010 г.): труды и материалы / составители М. Л. Ремнёва, А. А. Поликарпов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. С. 804-805.

**LEXICO-SEMANTIC FIELD AS A DIAGNOSTIC MODEL AND A MEANS
FOR METHODOLOGICAL CORRECTION OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' VOCABULARY**

Aksarina Natal'ya Aleksandrovna, Ph. D. in Philology
Tyumen State University
ctvfnbr@yandex.ru

The article examines linguo-diagnostic, educational and correctional potential of the method of structuring the lexico-semantic field at the Russian lessons in the secondary school which represents comprehensive approach in the educational and methodical activity of a teacher and promotes the formation of lexical competences of the students.

Key words and phrases: discourse; lexico-semantic field; communicative competences; semantic competences; semantization; linguistic abilities of a personality.

УДК 81'1

Филологические науки

В статье анализируется лингвистическая составляющая современных интернет источников, комментирующих актуальные политические события под названием «цветные революции». Лингвистической составляющей дискурса «цветных или бархатных революций» являются лозунги, широкое употребление метафор, прецедентные имена, прецедентные высказывания, прецедентные тексты, прецедентные ситуации.

Ключевые слова и фразы: политический дискурс; символ; лозунги; политические метафоры; прецедентные имена; прецедентные высказывания; прецедентные тексты; прецедентные ситуации.

Андреева Ирина Владимировна, к. филол. н., доцент

Блохина Татьяна Рашидовна, к. филол. н.

Волгоградский государственный университет (филиал) в г. Волжский
and_iv63@rambler.ru; tk-10421@yandex.ru

Волохова Вера Васильевна, к. филол. н., доцент

Московский государственный строительный университет
volokhovavv@yandex.ru

**СЕМИОТИКА, ПОЛИТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРИКА
И ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ «ЦВЕТНЫХ РЕВОЛЮЦИЙ»**

В статье делается попытка проанализировать лингвистическую составляющую современных интернет-источников, комментирующих актуальные политические события, происходящие в Северной Африке и на Ближнем Востоке. Цикл протестов и смены режимов, охватившие страны этого региона, рассматриваются как часть , единого потока [1] под названием , цветные революции.

Цветными революциями чаще всего называют серию массовых уличных беспорядков и протестов населения, обычно завершающихся сменой политического режима без военного участия.

, Оранжевая революция на Украине, революция , роз в Грузии, , бульдозерная революция в Югославии, , тюльпановая революция в Киргизии были цветными революциями. Можно продолжить список таких революций: , пурпурная революция (выборы в Ираке), , кедровая революция в Ливане, в Молдавии – «революция мамалыги», в Бирме – , шафрановая волна, волнения в Ливии, Тунисе, Бахрейне, Египте, Йемене, называемые арабским бунтом. Расширению этого списка способствуют заявления ряда СМИ и других авторитетных источников, включая президентов республик.

Все эти события подпадают под описание , цветных революций по цвету, цветку или другому предмету, избранному участниками борьбы за перемены в качестве символа.