

Раздел IX. Русский язык в школе и вузе

Н. А. Аксарина (Тюмень)

Современные подходы к обучению лексическим нормам в общеобразовательной школе

Современная практика обучения неграмматическим нормам — как в высшей, так и в средней школе — все чаще оказывается методически оторванной от текущих научно-теоретических изысканий, что неизменно выражается в ослаблении её функциональности и гибкости. Наиболее формализованным в этом отношении оказывается обучение лексической норме, которая в силу её наибольшей в сравнении с другими нормами подвижности, адаптивности (способности быстро реагировать на коммуникативный спрос) в действительности требует более тщательного методического осмысления. Многие современные методы и приемы обучения этой норме предполагают лишь лексическую, но, к сожалению, не лексикологическую компетентность и учащегося, и учителя-словесника. При этом в основе работы со словом лежит преимущественно лексикографический принцип, воспринятый школьными программами только в своем самом очевидном проявлении. Так, материалы раздела «Лексика» в школьных учебниках позволяют заключить, что основными видами работы со словом мыслятся лексикографическое комментирование, нормативная реконструкция и составление индивидуальных толковых словарей.

Общим свойством этих видов деятельности является их обращенность к уже сформированным лексическим знаниям, а отнюдь не нацеленность на формирование знаний новых. Так, под лексикографическим комментированием понимается уточнение значения (и только значения!) незнакомого или малознакомого слова по толковому словарю и запоминание. Безусловным достоинством этого метода является его ориентированность на вовлечение школьников в лексикографическую работу («приучение к словарю»). В то же время сами формулировки заданий не предполагают разграничения значения слова и возможностей его употребления, абсолютно и неоправданно обуславливая второе первым, и уже поэтому мало способствуют становлению и развитию действительно нужных навыков работы со словарем. Словарная работа такого рода не имеет в представлении уча-

щихся практической значимости, не вызывает интереса, производится механически (это легко обнаруживается при лексикографическом тестировании, в которое включаются комментированные слова из недавно изученного текста) и почти исключает усвоение слова.

Столь же неоднозначно использование как на уроках, так и при выполнении домашних заданий метода нормативной реконструкции. Для заданий этого вида типичны следующие формулировки: «Заполните пропуски в предложениях, выбрав из данных в скобках слов-синонимов *подходящие по смыслу*», «Замените там, где это необходимо, выделенное слово паронимом» и пр. Эти формулировки предполагают, что для выполнения подобных заданий ребенок *уже должен* ориентироваться в возможностях употребления слова, уже должен владеть навыками лексического выбора, однако сами подобных навыков не формируют и формировать не могут. Несомненным достоинством метода нормативной реконструкции является его ориентированность на выделение коммуникативно-релевантных (наиболее существенных в данных условиях) признаков того или иного слова (смысловых, стилистических, сферы употребления и др.). Однако он никак не обучает технике выделения этих значимых признаков, разграничению признаков актуальных или малоактуальных в том или ином случае. Таким образом, подобные задания уместны лишь на этапе закрепления и проверки знаний, поскольку их продуктивность зависит от количества и качества лексикологических знаний и речевого опыта, *уже имеющихся* в распоряжении учащегося. Иными словами, выбор школьником того или иного слова из ряда предложенных (или, в редких случаях, подобранных самостоятельно) определяется не объективной лексикологической квалификацией этих слов и целенаправленно сформированными знаниями, а теми субъективными представлениями, которые развились у учащегося в его ежедневной речевой практике. Заметим, что нередко субъективно выбранные ребенком лексические ориентиры оказываются дефектными — например, в среднем 20% опрошенных учащихся 9-х классов не различают плеоназм в сочетаниях «пельмени из мяса говядины», «наклониться вниз», «смысловое значение» и т.п., потому что в их коммуникативном пространстве эти сочетания *обычны*.

Третий традиционный метод — метод составления индивидуальных толковых словарей — имеет, как нам представляется, только одно универсальное достоинство: вынуждает учащихся обращаться к лексикографическим источникам, не вызывая, впрочем, к ним интереса и не формируя культуры пользования словарем. Получив задание выписать из изучаемого текста все незнакомые или мало знакомые слова и истолковать их по словарю, школьники чаще всего обнаруживают неспособность отличить понятное от непонятного. Например, при определении слова «шансон» 100% опрошенных учащихся 9-х классов сказали, что этим словом обозначают «блат-

ные песни», «песни зоны» и т.п., поскольку в их коммуникативном пространстве это слово неизменно связывают с «блатной» понятийной сферой. В этих условиях подлинное знание значения слова подменяется мнимым, а школьники оказываются не в состоянии определить это слово как неизвестное (они уверены в своем знании). Таким образом, нередко школьники не выписывают в индивидуальные словари ничего, не будучи способными или не имея желания оценить уровень собственных знаний, либо выписывают любые слова, в том числе хорошо знакомые, сосредоточившись лишь на формальной стороне работы, и впоследствии к лично составленным словарям не обращаются. Указанное свидетельствует о прикладной несостоятельности этого метода обучения лексической норме.

Слабая действенность всех рассмотренных методов обусловлена, во-первых, их абсолютной зависимостью от уже накопленных школьником знаний, во-вторых, тем, что в их основе лежит представление о слове только как о номинативной, а не коммуниактивной единице. В методическом выражении это выглядит как объяснение слова контекстом, в который оно встроено, что, безусловно, является важной составляющей лексикографической учебной деятельности, но не исчерпывает и не заменяет собой всей этой деятельности.

В свете происходящих в современном языке семантических процессов, большинство из которых связано с информационной избыточностью, приводящей к ускоренному, но частичному освоению носителями языка его лексического фонда (имеются в виду разнообразные процессы сужения и расширения семантики и валентности слова), обучение лексической норме без учета текущих изменений в языковом сознании молодежи неизбежно окажется несостоятельным. Здесь особенно важным представляется внедрение в практику школьного преподавания курса лексики элементов компонентного анализа. При этом целесообразно предлагать задания, требующие выделения смысловых и стилистических компонентов значения слова одновременно на основе лексикографического анализа (выявления компонентов из словарной дефиниции) и эмпирически — на основе накопленного коммуникативного опыта и личных ассоциаций. При этом эмпирическая работа должна предшествовать лексикографической и быть предметом сопоставления с ней.

Именно компонентный анализ создает базу для развития навыков определения смысловой и стилистической валентности слова. Так, в ходе работы с учащимися 9-х классов при анализе дефектного словосочетания «услуги по травле тараканов» (заметим, что оно было воспринято как нормативное!) мы разделили школьников на две группы: первой предлагалось идентифицировать компоненты значения слова «травля» по словарю, а второй — установить эти компоненты эмпирическим путем. Первая группа обнаружила, что в значении этого слова содержатся компоненты 1) *охота, псовая охота, преследование* (на

охоте) и 2) *мучение, измождение, клевета, преследование* (моральное). Вторая группа эмпирически определила в этом слове только компонент *уничтожение с помощью яда, отравы*. При совместном обращении к словарю выяснилось, что значение физического уничтожения имеет отношение к глаголу «травить» только в первом — прямом — значении, тогда как существительное «травля» образуется от переносных (4 и 5 в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова) значений этого глагола. Далее следовало обобщение полученной информации: учащимся было предложено ответить на вопросы, может ли таракан (согласно 4-му значению глагола «травить») быть объектом псовой охоты и может ли он (согласно 5-му значению того же глагола) быть объектом морального преследования. Сведение начального контекста к абсурду, таким образом, убедило учащихся в его дефектности.

Заметим, что коммуникативные свойства слова обнаруживаются и осваиваются учащимися и при выполнении заданий, предполагающих оценку трансформации контекста при последовательной лексической замене. Так, высокопродуктивными оказываются задания, требующие сравнить содержание предложения или иного текстового фрагмента при последовательной подстановке в одну и ту же позицию выбранных из ряда синонимов (лексических, фразеологических и пр.), гипонимов или единиц одной тематической группы (например: *Щеки девушки покраснели / заалели / популицовели / зарумянились / разрумянились / покрылись румянцем*). При этом важно развить у учащихся понимание того, что не только значение слова определяется контекстом, но и содержание контекста определяется оттенками семантических, стилистических, коммуникативных, этикетных свойств входящих в него единиц. Важно донести до учащихся прагматическую важность такого знания, и в этом случае продуктивным оказывается выполнение подобных заданий, если они подразумевают вполне определенную и хорошо знакомую школьникам коммуникативную ситуацию — например, выбор единиц «извините» / «простите» / «прошу прощения» / «прошу меня простить» и пр. в этически сложных условиях (обидел маму, учителя, пожилого человека, малыша). Учащиеся старших классов проявляют интерес к заданиям, требующим выбора слов при составлении деловых текстов (автобиографии, резюме), производят лексическую де- и реконструкцию фрагментов публицистических и художественных текстов, оценивая происходящие изменения.

При преподавании лексической нормы важно помнить, что слово, только будучи осмысленным не само по себе, а в рамках той или иной коммуникативной задачи, начинает ощущаться школьниками как самооценная единица, а это, безусловно, является основой ответственного отношения к собственному словоупотреблению. Следовательно, обучение норме — и прежде всего лексической — надлежит понимать как важную составляющую речевого воспитания.