

МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ОСНОВНОЙ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В современных УМК по русскому языку для школы на любой ступени наблюдается выраженная тенденция к строгому следованию одной методической линии, которой подчинены все принципы формирования контента пособия: и выбор языкового материала, и состав и последовательность предлагаемых заданий, и способы оценивания компетенций обучающихся. При этом разработчики УМК (особенно УМК для начальной школы) настаивают на недопустимости варьирования материалов пособий (изменения последовательности заданий, дополнения и усложнения формулировок заданий и пр.), привлечения педагогом дополнительного учебного материала (например, категорически не приветствуется желание учителя обращаться на разных этапах работы к контенту других УМК и к личному методическому фонду педагогов).

В то же время требования подобного рода вызывают вполне понятное недоумение практикующих учителей, поскольку столь жёсткий методический подход может быть относительно оправдан лишь при изучении грамматических разделов. Однако при обучении лексике попытка использовать только одну методику, придерживаться только одного направления формирования лексических навыков заведомо неэффективна уже в силу того, что слово – нечто большее, чем собственно языковая единица. Это единица *дискурсивная*, вовлечённая на основании разных своих семантических и коммуникативных свойств во множество параллельных, пересекающихся либо включающих друг друга дискурсов. Именно в дискурсе и проявляются, и осваиваются ребёнком важнейшие свойства слова: коммуникативные, когнитивные, логические (в широком смысле – мыслеобразующие), сигнификативные. Только в дискурсе слово живёт и осознаётся как нечто, что несёт в себе самое и одновременно актуализирует в сознании адресата и адресанта речи сложный комплекс экзистенциальных знаний. Именно поэтому способы освоения слова в живой коммуникации – внешней либо внутренней – разнообразней и сложнее комбинируются, в отличие от предлагаемых методистами способов освоения слова при работе с учебником.

Мысль о том, что качественное обучение лексике, становление живых, востребованных в повседневной речевой практике лексических компетенций в рамках только одного – любого – методического подхода невозможно, неоднократно в той или иной форме высказывается в работах многих авторитетных ученых, и её справедливость в современной науке вроде бы не вызывает сомнений. В то же время методическая ценность такого представления о слове нередко фрагментарно осмысливается в системах заданий по лексике в современных УМК для школы. Предлагаемые в заданиях пути лингвистического освоения слова или лексической категории часто узконаправленные, жёстко ограничиваются намерением методистов привести учащегося к конкретной – и всегда одной и той же на каждом этапе работы – предметной компетенции. Заметим, однако, что становление предметных компетенций вне других – коммуникативных и экзистенциальных

– при обучении языку всегда фиктивно: ребёнок получает навык, который рассматривает как чисто формальный, не имеющий отношения к реальной речевой практике и обладающий только меркантильной ценностью: сдать тест, контрольную, экзамен и пр.

В действительности же при разработке системы заданий по лексике целесообразнее всего было бы следовать именно живой коммуникативной логике – потому что эта логика естественным образом осваивается ребёнком с рождения, представляется ему понятной и практически востребованной, удобной и нужной.

В учебниках теоретическое описание лексического явления – с уже готовыми выводами о возможностях использования этого явления – часто опережает практическое самостоятельное живое наблюдение. Так, описание синонимов как языковой категории предшествует наблюдению за функционированием синонимичных единиц в речи: сначала – «прочитайте о том, что такое синонимы, как они используются в речи», и только потом – «найдите в тексте слова-синонимы, объясните их функцию», и очень редко – «замените слово *X* синонимом, укажите, что изменилось в содержании предложения». В большинстве учебно-методических комплексов в разделе «Лексика» / «Слово» задания квалифицирующего («найдите», «выпишите», «назовите», «укажите») и комментирующего («объясните», «подумайте, почему...», «определите») типов значительно преобладают над заданиями, требующими наблюдения за «поведением» слова в разных контекстных условиях, за варьированием его семантических, стилистических, прагматических, эстетических, коммуникативных свойств. Наблюдается явный недостаток заданий, требующих реконструктивной, конструктивной и комплексной аналитической деятельности обучающихся. Всё это препятствует воспитанию творческого отношения к слову и к языку в целом, затрудняет становление навыков синонимической замены, языковой игры, ситуативно обусловленного сознательного выбора слов, коммуникативного контроля – то есть в итоге не способствует в должной мере развитию речевой культуры школьников.

Опыт многолетней систематической работы с учителями-словесниками и педагогами начальной школы на курсах повышения квалификации позволил определить круг основных критериев, по которым практикующий учитель оценивает контент учебно-методического пособия с точки зрения удобства и эффективности его использования в учебном процессе при формировании лексических компетенций (не только в рамках раздела «Лексика», но и в ежедневной поурочной практике – независимо от изучаемой темы).

Важнейшим параметром выбора УМК для учителя, заинтересованного в подлинном, а не формальном становлении лексических компетенций обучающихся, является наличие заданий, ориентированных на развитие речевого мышления и речевого сознания ребенка.

Речевое мышление – сложный и многонаправленный процесс и одновременно когнитивный навык, становление и развитие которого требует самостоятельной (прежде всего – самостоятельно мотивированной), активной и разнообразной речевой деятельности. И среди наиболее значимых аспектов такой деятельности в отношении к формированию лексических компетенций стоит назвать 1) преобразование эмпирической информации в вербальную и наоборот, 2) опыты разного рода семантизации слова (в том числе семантизации слова в дискурсе и в семантическом пространстве текста, а также выявления и осмысления внутренней формы), 3) опыты определения дискурсивной отнесенности слов и значений, 4) соотнесение внешней речевой информации с собственной речевой и жизненной практикой. Заметим, что все названные разновидности речевой деятельности требуют от ребенка постоянной опоры на личный коммуникативный опыт – и это представляется обязательным условием успешности в развитии речевого мышления

личности. Кроме того, все эти виды деятельности неизбежно эксплуатируют творческие способности ребенка, проводят обучающегося к проявлениям речевого и речемыслительного творчества.

Каждый из названных видов деятельности может быть обеспечен грамотным выбором систем лингвистических заданий.

Так, взаимное преобразование эмпирической и вербальной информации слабо развивается при работе с отдельными словами и потому требует обращения к коммуникативному целому – тексту. С той же целью может быть использован фразеологизм, развертываемый в ходе творческой деятельности в текст (представляемый как текст или конспект либо идея текста), а также идиоматические выражения.

Проверка экзаменационных сочинений старшеклассников свидетельствует о том, что и выпускники школ зачастую слабо справляются с задачей эмпирически освоить и интерпретировать информацию предложенного для осмысления текста. Дефектность «перевода» вербальной информации в эмпирическую обнаруживается прежде всего в фактических ошибках, обусловленных тем, что часть вербальной информации оказывается игнорированной сознанием обучающегося. Так, выпускники нередко неверно упускают из вида обстоятельственную информацию, сосредоточившись на событийной или эмоциональной. «Не замеченные» сознанием слова и сочетания, указывающие на время, место, причину и т.д. описываемых событий, – это всегда не представленные и не пережитые ребенком образы, неполная наглядно-чувственная картина текста, что неизбежно препятствует семантическому освоению текста и не позволяет обучающимся корректно рассуждать о тексте. Заметим, что экзаменационное сочинение – это только одна из наиболее очевидных форм проявления недостаточности развития навыка преобразования речевой информации в наглядно-чувственную. Этот же недостаток наблюдательный учитель способен обнаружить в повседневной речевой практике ребенка.

Одной из возможностей решения проблемы неадекватного чувственного отражения речевой действительности и неадекватного вербального отражения эмпирической информации является всё активнее используемая учителями-словесниками практика перцептивного чтения. При этом важнейшими обучающими факторами становятся а) осознание ребенком ценности для интерпретации текста его собственных переживаний, его личного эмоционального и перцептивного опыта [2, с. 15]; б) осмысление различий в интерпретации текста при привычном фрагментарном и следующем за ним управляемом учителем перцептивном прочтении текста.

В ходе собственной педагогической практики при работе как с одарёнными детьми, так и с развитыми в речевом отношении слабо на курсах подготовки к Единому государственному экзамену по русскому языку мы нередко используем следующий литературно-художественный фрагмент:

«В середине августа, перед рождением молодого месяца, вдруг наступили отратительные погоды, какие так свойственны северному побережью Черного моря. То по целым суткам тяжело лежал над землею и морем густой туман, и тогда огромная сирена на маяке ревела днем и ночью, точно бешеный бык. То с утра до утра шел не переставая мелкий, как водяная пыль, дождик, превращавший глинистые дороги и тропинки в сплошную густую грязь, в которой увязали надолго возы и экипажи. То задувал с северо-запада, со стороны степи свирепый ураган; от него верхушки деревьев раскачивались, пригибаясь и выпрямляясь, точно волны в бурю, зрели по ночам железные кровли дач, казалось, будто кто-то бежит по ним в подкованных сапогах, вздрагивали оконные рамы, хлопали двери, и дико завывало в печных трубах. Несколько рыбацких баркасов заблудилось в море, а два и совсем не вернулись. Обитатели пригородного

морского курорта - большей частью греки и евреи, - жизнелюбивые и мнительные, как все южане, - поспешно перебирались в город.» (А. И. Куприн, «Поединок»)

После первого самостоятельного медленного прочтения обучающимися приведённого фрагмента им предлагается закрыть текст и ответить на ряд вопросов, призванных оценить имеющийся перцептивный навык (навык так называемого «погружения в текст»): *О каком времени года (вариант – о каком месяце) говорится в этом фрагменте?; Какой географический регион представлен в тексте?; Каково конкретное место действия?; Как названы в тексте жилища людей?; Какая историческая эпоха отражена в тексте?; Каково основное население места действия?; Сколько времени продолжались описываемые в тексте события?*

Выбор именно этих вопросов обусловлен методическим опытом: при попытке обучающихся самостоятельно пересказать и интерпретировать текст обнаруживается, что перцепции подвергаются по большей части эмоционально наиболее насыщенные образы: непогоды (чаще всего только урагана, а не долгого тумана и затяжного дождя) и гибели рыбацких судов. При этом логическую информацию, апеллирующую не столько к эмоциональной, сколько к интеллектуальной сфере читателя, сознание обучающихся систематически не фиксирует. Так, на вопрос о времени года (или месяце) наиболее распространенные ответы не соответствуют лексическим реалиям текста: обучающиеся чаще всего называют осень или первую половину осени (правильные ответы: лето, конец лета, середина августа, вторая половина августа). На вопрос о том, почему выбрана именно осень, обучающиеся отвечают, опираясь на собственный психоэмоциональный эмпирический опыт, отталкиваясь от эмоционально сильного образа: в этом опыте (например, в привычной детскому сознанию мультипликационной интерпретации действительности) типичным временем ураганов и непогоды является осень.

Подобным образом мотивированы и ответы на другие вопросы: в качестве географического региона обычно называют абстрактное морское (реже морское и океанское) побережье (правильный ответ – север Черноморского побережья, то есть территория России); конкретное место действия обычно повторяет ответ на предшествующий вопрос – побережье, какое-то поселение на побережье (правильный ответ – пригородный морской курорт); жилища людей обучающиеся называют домами (правильный ответ – дачи). На оставшиеся вопросы обучающиеся обычно не отвечают, говоря, что в тексте об этом не сказано, в то время как население названо прямо – «большой частью греки и евреи», – о длительном, затяжном характере событий свидетельствуют представленные в тексте обстоятельства времени и образа действия, а указанием на эпоху служит множество лексических единиц, называющих реалии, сочетание которых свойственно России начала XX века: пригородный морской курорт с дачной организацией, при этом возы и экипажи.

Вся дальнейшая работа обычно ориентирована на осмысление значимости правильных ответов для корректной интерпретации текста. Задача педагога при этом состоит в том, чтобы последовательно сосредоточить внимание обучающихся на каждом словообразе, пофрагментно восстанавливая эмпирическую картину текста так, чтобы ранее освоенная школьниками эмоционально мотивированная часть эмпирических представлений дополнилась предметно-логическими представлениями о месте, времени и пр. Обязательным этапом работы является сравнение каждым обучающимся своих исходных и итоговых представлений о содержании текста. В ходе такого сравнения учителю стоит обращать внимание детей на тот факт, что дополнение начального эмоционального образа текста образами наглядно-чувственными, ориентирующими читателя в пространстве,

времени и логике событий, обогащает наши переживания, связанные с текстом, не только интеллектуально, но и эмоционально.

Работа подобного рода оказывается эффективной и при интерпретации отдельных текстовых категорий – универсальных смыслов текста, образных, тематических и логических цепочек, темы и идеи текста и т.д. При этом важно, что в основе всей интерпретационной деятельности лежит внимание к семантической функции слова в речи. Осознание ценности, значимости этой функции – ключевой этап становления дисциплинированности, самоорганизованности речевого мышления ребенка [1, с. 50 – 51].

В начальной школе продуктивны задания, требующие сравнить похожие иллюстрации к одному и тому же тексту, выбрать наиболее подходящую и объяснить, что именно в других иллюстрациях противоречит содержанию текста. Задания такого рода, во-первых, воспринимаются обучающимися как когнитивная игра и, следовательно, выполняются с большим в сопоставлении с традиционными упражнениями интересом; во-вторых, такие задания не только сосредоточивают внимание ребенка на каждом отдельном слове в тексте, но и побуждают к поиску соответствия между словом и называемой им реальией действительности. Иначе говоря, такие задания позволяют ребенку сформировать навык осознанного поиска сигнификативного значения слова.

Обратной, но взаимообусловленной с рассмотренной выше, является деятельность, связанная с преобразованием эмпирической информации в вербальную. Это более сложный вид деятельности, требующий от ребенка творческого подхода и интеллектуальной дисциплины. Начинать развивать, а затем поддерживать навыки такой деятельности целесообразнее всего в ходе выполнения аналитических заданий, предполагающих сравнение речевых интерпретаций одной и той же исходной эмпирической информационной формы. Заметим, что речь идет именно об информационной форме (воспринимаемой зрительно, аудиально и т.д.), а не о самой информации, поскольку возможности эмпирической интерпретации информации, переданной формой, так или иначе зависят от субъективных особенностей перцепции интерпретатора. На ранних этапах такой деятельности уместными оказываются задания, требующие сравнить два-три текста сочинений-миниатюр, описывающие одну и ту же картину. При этом перед обучающимися ставится комплексная задача: определить, какие объекты из изображенных на картине описываются в каждом из сочинений, совпадают ли эти объекты; одинаковое ли внимание одним и тем же объектам уделяется в разных текстах; есть ли на картине объекты, не описанные в одном или нескольких текстах; одинаковые ли слова используются для описания одного и того же объекта в разных сочинениях; какими особенностями взгляда на картину авторов сочинений могут быть вызваны все обнаруженные несовпадения; как избранные разными авторами слова способны изменить представления других людей о картине (здесь предполагается оценка обучающимися изменения под воздействием разных текстов личных переживаний увиденного на картине). В качестве дополнительных и стимулирующих школьников к активной перцептивной деятельности могут быть уместны вопросы, предполагающие более глубокую оценку обучающимися их собственных переживаний – например, о том, оказался ли какой-нибудь из текстов наиболее близким личным переживаниям ребенка, в чём обучающийся усматривает эту близость, чем бы он хотел дополнить текст (или что-то убрать и з текста) и почему – и пр.

Другим значимым фактором развития у обучающихся лексических компетенций является деятельность, позволяющая школьникам получать разнообразный опыт самостоятельной семантизации слова – по контексту, по деривационным связям (в словообразовательной цепочке и парадигме), по семантическим связям внутри лексической

категории (полисемии, синонимии, антонимии, гиперо-гипонимии, однокорневой паронимии), по связям внутри дискурса. Заметим, что качество навыков семантизации по контексту проверяется в заданиях тестовой части ЕГЭ по русскому языку.

Ко всем выполняемым в ходе учебного процесса упражнениям, предполагающим семантизацию любого типа, предъявляются общие требования максимальной детализации каждого этапа рассуждения. При систематическом выполнении заданий, предполагающих разные способы семантизации слова, вырабатывается и проверяется на практике важнейшее – с точки зрения освоения лексической системы языка – знание: значение, актуальные смыслы и содержание любого слова могут быть определены не только при обращении к словарю, но и самостоятельно, то есть выведены из значений других слов, имеющих с исследуемым близкую системную связь.

Деятельность, связанная с дискурсивной отнесенностью слов и значений, может быть организована посредством заданий, предполагающих лексическую (лексико-семантическую) реконструкцию фрагмента речи (текста), а также заданий на конструирование текста.

Задания реконструктивного типа заметно более активно, чем в традиционных учебно-методических комплексах, представлены в УМК, изданных в соответствии с требованиями ФГОС ООО и НОО. Это преимущественно задания, требующие реконструировать (восстановить, дополнить или редактировать) фрагмент речи в соответствии с заданными во фрагменте условиями общения. Определение этих условий – ключевой этап выполнения задания, которым и определяется выбор единиц, восстанавливающих лакуны в контексте или заменяющих то, что неадекватно отражает требованиям коммуникативной ситуации.

Задания на конструирование текста предполагают обратную последовательность речемыслительных операций: это задания, требующие соотнести не слово с контекстом, а возможный контекст со словом и значением. Например, это могут быть задания, требующие составить предложения с многозначным словом так, чтобы во всех предложениях это слово выступало в разных значениях (поэтому целесообразно использовать слова, имеющие 4 и более значений). Начальным этапом работы должно быть знакомство со словарными дефинициями слова с одновременным определением области действительности, для которой характерно и в которой востребовано то или иное значение. В основе такого определения лежит анализ лексического состава дефиниций и соотнесение полученной информации с собственным коммуникативным опытом. Следующим этапом является установление сочетаемости слова в каждом из значений в соответствующих дискурсах.

Всё чаще в новых УМК появляются задания, требующие сопоставить внешнюю речевую информацию с личным опытом общения. Ценность таких заданий для становления лексических компетенций огромна: они, во-первых, способствуют становлению у обучающихся потребности в осознанном выборе слов и фразеологизмов, во-вторых, приучают школьников воспринимать услышанное или прочитанное слово семантически адекватно и способствуют предупреждению лексических ошибок, связанных с гипо- и гиперсемантизацией слова, в-третьих, такие задания неизбежно расширяют лексический кругозор и словарный запас личности.

Обычно это задания аналитического либо реконструктивного типа. Аналитические задания почти всегда предполагают оценку стиле-жанровых и коммуникативных условий, позволяющих использовать ту или иную лексическую или фразеологическую единицу, а также задания, требующие осмыслить информационные возможности слова (например, характеризующие, если слово – показатель идиостиля личности либо персонажа литературного произведения).

Задания конструктивного типа преимущественно требуют построения текста с определенной коммуникативной задачей – с учетом информационных возможностей слова. При этом акцент может быть сделан на информации любого типа: предметно-логической, эмоциональной, эстетической, дидактической.

Таким образом, формируемые в последние годы методические стратегии в обучении лексике в общеобразовательной школе исходят из представлений о полифункциональности слова: задания, направленные на формирование лексических компетенций, стремятся представить обучающимся слово целостно – не только как номинативную, но и как коммуникативную, прагматическую, эстетическую и когнитивную единицу.

Список использованной литературы:

1. Аксарина Н.А. К вопросу о перцептивном методе анализа текста в школе // Русский язык как фактор стабильности государства и нравственного здоровья нации: Труды и материалы Всероссийской научно-практической конференции. 19 – 20 февраля 2008 г.: в 2-х частях / Под ред. О.В. Трофимовой, И. Р. Смирновой. Тюмень, 2008. – Часть 2. С. 49 – 54.
2. Аксарина Н. А. Методические принципы формирования навыков лексической интерпретации текста у учащихся старших классов в условиях Федерального государственного образовательного стандарта // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 7 февраля 2014 г. / Урал. Гос. Пед. ин-т. – Екатеринбург, 2014. – Ч. II. С.10 – 21.

© Н. А. Аксарина, 2015

УДК 81

Наволока Юлия Сергеевна
ассистент ИФЖ и МКК ЮФУ,
г. Ростов-на-дону, РФ
E-mail: Julkanaw@mail.ru

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РОЛЬ НЕПОЛНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ЗАГОЛОВКАХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ

(Структурно-семантические и функциональные разновидности неполных предложений в заголовках газетных текстов общественно-политической прессы)

На современном этапе развития науки о языке важную роль играет коммуникативно-функциональный подход к исследованию языковых структур, так как именно он позволяет принимать во внимание стилистические и синтаксические особенности неполных предложений, используемых в СМИ. Воздействие является неотъемлемым содержательным и функциональным компонентом газетной публицистики. Речевое воздействие непосредственно соотносится с психологическим воздействием (т.к. влияет на подсознание) и коммуникативным воздействием (т.к. предполагает наличие субъекта и объекта речевой деятельности). В современных газетных публикациях речевое воздействие очень часто выступает в комбинации с невербальными средствами (фотографии, карикатуры, рисунки). С этим же связаны и особенности заголовков газет, целью которых является привлечь внимание читателя.