

# ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ ОМОНИМИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

© Аксарина Н.А.<sup>\*</sup>

Институт филологии и журналистики  
Тюменского государственного университета, г. Тюмень

В статье осмысливается эффективность традиционных методических подходов к обучению грамматической и лексической омонимии в основной школе, предлагаются способы обучения, ориентированные на развитие навыков декодировки омонимов в каламбурном дискурсе.

**Ключевые слова:** грамматические омонимы, семантические омонимы, декодировка, каламбурный дискурс.

Способность различать, квалифицировать и эффективно употреблять в речи единицы различных лексических категорий рассматривается ФГОС как одна из важнейших лингвистических компетенций обучающихся в области лексики, лексической семантики и стилистики. При этом особую трудность для современного школьника представляет омонимия – в широком понимании этого явления, а более всего – грамматическая омонимия, то есть омонимия частей речи и внутрисловная омонимия форм. Заметим, что в последние годы освоение грамматической омонимии у русскоговорящих обучающихся почти так же затруднено, как у обучающихся из семей мигрантов.

Практика обучения омонимии учащихся основной школы (в том числе работа с одаренными детьми), а также систематический анализ выполнения связанных с омонимией заданий в тестовой части ЕГЭ по русскому языку позволяют говорить о низком уровне практического применения обучающимися теоретических знаний в области этой категории. Сказанное справедливо и в отношении качества выполнения заданий, проверяющих компетенции в области омонимии, участниками школьных предметных олимпиад по русскому языку (муниципальный и региональный уровень). Для школьников проблему представляет не только определение границ омонимии, практическое разграничение омонимии и многозначности, стилистически мотивированное употребление омонимов различных типов (языковая игра) [1, с. 22], но и сама оценка возможности наличия у слова или словоформы омонима. Так, большинство участников олимпиад не справляются или лишь отчасти справляются с заданиями, требующими самостоятельного построения омокомплекса – то есть поиска и лингвистического комментирования всех возможных омонимов к словоформе.

---

<sup>\*</sup> Доцент кафедры Русского языка, кандидат филологических наук, доцент.

В большинстве базовых учебно-методических комплексов для основной школы омонимы, приводимые в пример или включенные в материал заданий, сопровождаются либо лексикографическими и лексикологическими, либо исключительно грамматическими комментариями. При таком способе подачи знаний обучающиеся воспринимают омонимию как случайное явление, а свою неспособность выполнить задания связывают со спецификой личного лексикона («не выполнил задание, потому что не знаю слова» – даже если для анализа в контексте предлагаются такие словоформы, как *месяц, пора, прилив* и пр.).

В этом отношении методически принципиальным является ответ на вопрос о том, какие семантические и семиотические механизмы позволяют нам отличать омонимы друг от друга и иных явлений. Эти механизмы связаны не с лексикографическими и не с собственно лексикологическими компетенциями. В огромном большинстве случаев неспособность обучающихся идентифицировать в тексте или речи омонимы отнюдь не мешает ни употреблению слов этой категории в собственной речи, ни пониманию их в речи других. Таким образом, освоение неидеальности слова как языкового знака, где означаемое и означающее не так тесно связаны друг с другом, как в других семиотических системах, происходит без осознания этой неидеальности.

Большинство обучающихся принимают грамматическую омонимию как языковую данность – без попыток усмотреть и осмыслить в парах и комплексах грамматических омонимов общую семантическую составляющую, без попыток обнаружить принцип выявления и интерпретации таких омонимов. А при работе с полными семантическими омонимами понимание отношений между такими единицами никак не опирается на их общий семантический компонент [2, с. 16].

Следовательно, каждая разновидность омонимов по-разному декодируется из дискурса. При этом речь идет не только о каламбурном дискурсе, в котором чаще всего реализуются омонимы (а омофоны и омографы – только в этом дискурсе), но и вообще о различных типах дискурсов. Однако в первую очередь осмыслим с этих позиций именно каламбурный дискурс.

Каламбурный дискурс – пространство намеренной языковой игры – формирует не только навыки разграничения омонимов, но и навыки такого их стилистического использования, при котором игра омонимами развертывается в текст. Это объективно единственный дискурс, где свойства омонимии полностью востребованы: в других условиях омонимия реализует только часть своих семиотических возможностей. Будучи категорией, в основе которой лежат формальные признаки, омонимия не вступает в особые семантические отношения с контекстом, то есть практически не образует ни антитез, ни отношений уточнения, редко образует сравнения (по образцу «полки выстроились, словно полки») – и только в условиях каламбурного употребления. Для полных омонимов любого происхождения (этимологи-

ческих, семантических и словообразовательных) доступен только один тип каламбурного отношения с контекстом – в составе антанаклазы – например: «Не бойся пучины тряской – спасет тебя черная ряска» (А. Блок), – где ряска употреблено в значениях двух словообразовательных омонимов одновременно (как травянистый покров на болоте и облачение священника). Никаким другим способом, ни в каком ином дискурсе категориальная специфика омонимии до конца не проявляется.

Таким образом, те упражнения в учебниках, где предлагается только идентифицировать лексические и грамматические признаки слова (например, «Найдите слова-омонимы, определите, к каким частям речи они относятся»), при обучении омонимии сами по себе, вне системы заданий, развивающих навыки каламбурного употребления омонимов, низкопродуктивны. Тем более непродуктивно начинать знакомство с этой категорией с заданий подобного типа.

Итак, работа с отдельными словами должна предваряться комплексными текстовыми заданиями в рамках каламбурного дискурса. При этом результатом выполнения задания должен стать самостоятельный вывод о том, что употребление омонимов расширяет образный потенциал фрагмента текста. Формулировки заданий подобного рода могут быть дополнены вопросами о том, как омонимы влияют на тональность текста, как в них выражается отношение автора к сообщаемому, какой подтекст задается каламбурным употреблением омонимии. Приведем пример такого задания:

«Прочитайте стихотворение поэта Олега Григорьева:

*Вечером девочка Мила  
В садике клумбу разбила.  
Брат её, мальчик Иван,  
Тоже разбил – стакан.*

Как вы думаете, с какой интонацией надо читать это стихотворение? Почему? Какие слова следует интонационно выделить?

Как нужно прочитать слова «разбила» и «разбил»? Почему? Как вы понимаете сочетание «разбить клумбу»? Проверьте себя – замените в нем слово «разбить» синонимом.

Одинаковые ли действия Милы и её брата называют слова «разбил» и «разбила» в тексте? Одинаково ли оценивает эти действия автор? Можно ли сказать, что автор относится к поступку Милы уважительно, а к поступку Ивана с иронией? Объясните свой ответ».

Результатом выполнения этого задания должен быть самостоятельный осмысленный вывод о том, что исследуемые слова имеют разные значения и по-разному характеризуют действия персонажей: в первом случае глагол «разбить» называет созидательное действие, а во втором – разрушительное; употребление омонимов создает иронический подтекст.

Таким образом, задания в первой части призваны помочь обучающимся ответить на вопрос о том, чем интересно и ценно для говорящих явление омонимии, как оно используется в речи. Собственно, это и есть главный для детей мотивационный вопрос: **зачем вообще изучать омонимию?**

Вторая часть контента заданий на омонимию отвечает на другой значимый вопрос: **как возникают омонимы и как их можно распознать в речи?** Эффективность самостоятельного каламбурного использования обучающимися омонимов обусловлена развитой способностью понимать процесс порождения омонимов в каждой паре или ряду, осознанно наблюдать за тем, какие словообразовательные, грамматические и лексико-семантические факторы отвечают за уникальность значений омонимов. Для развития этой способности ребенку необходимо научиться распознавать и учитывать специфику структурных типов омонимов и типов по происхождению. Все задания в этой части быть ориентированы на становление навыков поиска признаков омонимии в языке и речи. Например: «Укажите значение каждого из слов-омонимов в представленных ниже парах словосочетаний. Определите, от каких слов и какими способами они образованы.

*Выпороть слугу / выпороть карманы; распечатать конверт / распечатать сто приглашений; заходить по комнате / заходить иногда к другу; отстоять права / отстоять два часа на одном месте...* (и т.п.). Как вы думаете, одинаковы ли значения приставок в каждой паре глаголов-омонимов? Самостоятельно подберите глаголы (2-3 для каждого слова) с такими же значениями этих приставок. Сформулируйте эти значения (желательно предложить образец выполнения задания)».

При освоении семантических (смысловых) омонимов целесообразны задания, предполагающие выявление общего утраченного смыслового признака, свидетельствовавшего о том, что омонимы возникли вследствие расхождения полисемии. Такие задания способствуют и лучшему осознанию различий между значениями многозначного слова и омонимами. Например:

«Обратившись к толковому словарю, определите, вследствие утраты какого общего смыслового признака образовались данные пары смысловых омонимов.

*Заказать костюм (поручить кому-нибудь сделать что-то) / заказать ребенку ходить в лес (запретить); засветить лампу (зажечь) / засветить фотопленку (испортить); охота на волка (выслеживание) / пропала охота гулять (желание)... и др.*

Образец рассуждения:

*Солнце палит нещадно (обжигать): палить<sup>1</sup> – обдавать зноем, очень сильно нагревать, печь; рота палит по мишеням (стрелять): палить<sup>2</sup> – стрелять часто, залпами. В значениях обоих слов наблюдаются общие признаки интенсивного и причиняющего боль действия».*

Одна из основных задач на этом этапе – научить различать полные (особенно семантические) омонимы и значения многозначного слова. Практика

показывает, что начинать с разграничения категорий многозначности и омонимии недостаточно эффективно: так как омонимы осваиваются дискурсивно и в каламбурном контексте, то обучающиеся должны сначала иметь возможность наблюдать семиотическую функцию омонимов «в действии». Работа с каламбурными контекстами на первом этапе обучения омонимии позволяет прийти к базовым знаниям о категории на основе самостоятельных наблюдений и комментариев. Преждевременное обращение к практическому разграничению омонимии и многозначности до выработки опыта семантизации омонимов в ряду и паре только дезориентирует обучающихся, которые не получают объективных четких критериев для дифференциации этих категорий. Это тем более важно, что большинство полных омонимов – семантические.

Процесс образования семантических омонимов зачастую длителен, и потому степень расхождения значений многозначного слова и утраты ими мотивированности друг другом оценивается как незначительная либо серьезная и достаточная для констатации омонимии разными носителями языка по-разному – в зависимости от субъективно развитого чувства языка. Заметим, что обучающиеся из семей с высокой речевой культурой обычно склонны усматривать признаки многозначности во многих случаях семантической омонимии. Это объясняется тем, что их навыки выявления в языковых единицах общих семантических компонентов находятся, в сравнении с навыками ровесников, на качественно ином уровне и нередко позволяют идентифицировать элементы этимологической семантики слова.

Задания на разграничение многозначности и омонимии должны иметь некатегоричные формулировки, побуждающие не к классификационной, а к когнитивной деятельности. Традиционная формулировка обычно такова: «Найдите контекст, в котором представлено не значение многозначного слова, а омоним; объясните свою точку зрения». Методически оправданно заменить её следующей: «Как вы думаете – в каком из приведенных контекстов представлен омоним, а не значение многозначного слова? Почему вы так считаете?» (вариант 1). Вариант 2, содержащий методическую подсказку: «Как вы думаете, в каком контексте слово X употреблено в значении, которые нельзя (трудно) объяснить значениями этого слова в других контекстах?». Вариант 3: «Попробуйте истолковать слово X в каждом контексте, опираясь на его значения в других контекстах. В каком случае это невозможно (затруднительно)? Почему?». Только после подготовительной работы подобного рода целесообразно будет выполнять задания, совмещающие квалификационную и интеграционную задачи: «Укажите, какое словосочетание в каждой из представленных групп содержит не значение многозначного слова, а омоним. Назовите признаки, по которым вы отличаете многозначность от омонимии».

На этом же этапе уместно предлагать задания, требующие самостоятельно вывести знания на основе собственных наблюдений и рассуждений

по опорным вопросам – например: «Подумайте и ответьте на вопрос, омонимы каких структурных типов в словарях омонимов 1) всегда полно представлены, 2) представлены отчасти, 3) не отражаются никогда. Почему? Какие омонимы можно найти в толковом словаре? Как это сделать?».

Третью часть контента заданий в теме «Омонимы» целесообразно посвящать идентификации смысловых отношений, которые способны выражать омонимы в речи (тексте). Эта часть призвана помочь обучающимся найти ответ на вопрос о том, **каковы смысловыразительные возможности омонимов и как их можно осознанно использовать**. В этом отношении продуктивны задания, предполагающие комплексную деятельность – одновременно квалификацию, комментирование и анализ языкового материала – например: «В приведенных фрагментах текстов найдите пары омонимов, которые а) взаимно дополняют; б) уточняют; в) усиливают (и т.д.) друг друга. Объясните, как (по каким признакам) вы это определили. Как вы считаете, зависит ли это от типов омонимов? Объясните ответ».

Следующее задание уже должно предполагать самостоятельное определение смысловых отношений между омонимами в контексте: «Во фрагментах текстов найдите пары омонимов. К каким структурным типам они относятся? Объясните свой ответ. В каких смысловых отношениях находятся? Какие стилистические приемы созданы в тексте на основе омонимии?».

Одной из важнейших методических задач на следующем – четвертом – этапе должно стать обучение поиску возможной омонимии. То есть базовый методической вопрос здесь такой: **где, в каких условиях можно обнаружить омонимию?** Если на первых трех этапах пары и ряды омонимов уже были заданы материалом заданий, то теперь обучающимся нужно эти ряды и пары выстроить самостоятельно – например: «Можно ли без контекста определить, к какой части речи относятся следующие формы слов: *пора, прилив, дома* (и т.п.)? Объясните ответ». Возможные варианты задания: «Можно ли без контекста определить начальную форму слов XXX? Почему? Формами каких слов могут быть XXX? Составьте словосочетания (предложения), подтверждающие ваш ответ»; «Формами слов каких частей речи могут быть XXX? Постройте словосочетания (предложения), подтверждающие ваш ответ». Такие упражнения уместно дополнять творческими заданиями, предполагающими использование получившихся пар и рядов омонимов в языковой игре.

Далее методически оправдывают себя задания, ориентированные на развитие навыков выявления возможной омонимии при работе не со словоформой, а со словом. Такая деятельность требует от обучающихся не только владения грамматическими компетенциями в области словоизменения частей речи, но и пониманием отношений производности между словами в условиях морфолого-синтаксического словообразования. Кроме того, при выполнении таких заданий определяющим становится сложнейший навык соотнесения формы с конкретным словом, формированию которого были подчинены предшествующие задания. Наибольшую эффективность имеет ра-

бота, связанная с самостоятельным выстраиванием омокомплекса: «Из представленного отрывка текста выпишите все слова, имеющие в языке омонимы. К каждому слову постройте омокомплекс, укажите структурные типы всех получившихся пар омонимов (вариант: постройте омокомплекс к приведенным словам). Постройте предложения с каждой из форм омокомплекса слова Х. Укажите, на какие вопросы отвечают и какими членами построенных вами предложений являются омонимичные словоформы». Заметим, что определение внутрисловной омонимии в падежах для словоформ, изменяющихся по адъективному типу, на этапе школьного обучения затруднительно и потому не включается в требования задания.

Общим на всех перечисленных этапах является постоянное обращение к смысловыразительным и каламбурным возможностям омонимии. Поэтому обобщение изученного следует осуществлять снова в рамках каламбурного дискурса – при выполнении комплексных заданий, предполагающих не только определение стилистической и семантической функции омонимов в тексте (фрагменте текста), но и совокупное применение компетенций всех разделов языкознания, связанных с омонимией: лексики и лексической семантики, фонетики, морфологии, синтаксиса и словообразования.

#### **Список литературы:**

1. Аксарина Н.А. Лексико-семантическое поле как диагностическая модель и средство методической коррекции развития лексикона учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 3 (45). – В 3-х ч. – Ч. 1. – С. 19-22.
2. Аксарина Н.А. Методические принципы формирования навыков лексической интерпретации текста у учащихся старших классов в условиях федерального государственного образовательного стандарта / Урал. гос. пед. ин-т. // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Матер. ежегодной междунар. конф., Екатеринбург, 7 февраля 2014 г. – Екатеринбург, 2014. – Ч. II. – С. 10-21.

## **КОГЕЗИЯ КАК ВНУТРЕННЯЯ ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ТЕКСТА**

**© Ибишова В.Н.\***

Мингчевирский колледж туризма,  
Азербайджанская Республика, г. Мингчевир

В статье с помощью антропоцентрического подхода определяются лингвистические особенности когезии как категории и внутренней ло-

---

\* Заместитель директора, аспирант.