

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНТЕНТА РАЗДЕЛА «ЛЕКСИКА» В НЕСПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УМК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ОСНОВНОЙ, СРЕДНЕЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Введение нового Федерального государственного образовательного стандарта не только обозначило смену приоритетов в филологической подготовке школьников и студентов, но и сделало более очевидными некоторые методические противоречия, в течение многих лет игнорировавшиеся и методистами, и педагогами-практиками.

Так, с одной стороны, ФГОС на любой ступени обучения определяет лингвистические компетенции, большая часть которых обусловлена коммуникативно, а следовательно, в весьма значительной степени зависит от характеристик лексикона учащегося. Например, успешность выполнения заданий частей А и С Единого государственного экзамена по русскому языку непосредственно определяется уровнем лексических знаний, умений и навыков выпускника. С другой стороны, как в учебно-методических комплексах по русскому языку для основной школы, так и в неспециализированных УМК по русскому языку и культуре речи для вузов и ссузов (СПО) раздел, посвященный формированию лексических компетенций, менее других разделов состоятелен в структурном и содержательном отношении. Указанный раздел имеет самый незначительный объем и, независимо от задач различных УМК в целом, предлагает один и тот же минимальный набор (не комплекс!) формализованных сведений об отдельных частях лексической системы языка. Примечательно, что этот набор практически не различается в основной и высшей школе.

Следствием несистемности в подаче лексических знаний становится, например, неспособность разработчиков заданий предметных олимпиад по русскому языку (как в средней, так и в высшей школе) предложить задания по лексике, соответствующие принятым олимпиадным требованиям, то есть, во-первых, проверяющие системные, а не случайные знания, во-вторых, имеющие не только контрольный, но и обучающий потенциал. Необходимость опираться на контент УМК существенно ограничивает возможности разработчика и неизбежно снижает качество предлагаемых заданий.

Принципы выбора и подачи материала раздела «Лексика» в УМК для разных ступеней образования как будто представляются логичными и подчиненными прямым практическим задачам: научить определять стилистическую окраску и сферу употребления слова, относить слова к активному либо пассивному запасу языка, находить категориальные пары и ряды и пр. В действительности же при таком подходе лексические компетенции, предполагающие способность обучающегося осознанно использовать слово, подменяются лексикологическими умениями описывать слово в соответствии с классификационными признаками. Несомненно, лексические компетенции во многом обусловлены лексикологическими умениями, однако не так непосредственно, как представляется в современных УМК: методический путь от одного к другому включает в себя множество компетентностных этапов, он значительно длиннее отраженного в формулировках заданий раздела «Лексика». Методическая логика заданий традиционных УМК вынуждает обучающихся преодолевать всю компетентностную дистанцию между лексикологическими и лексическими знаниями, умениями и навыками в один этап, что само по себе уже исключает формирование стойких представлений о коммуникативных — то есть важнейших, самых значимых — возможностях слова в различных контекстных условиях.

Явное преобладание в разделах, посвященных лексике, упражнений квалифицирующего типа неизбежно увеличивает разрыв между лексикологическими и лексическими компетенциями — между теоретическим знанием и его практическим применением. Так, практика работы показывает, что большинство обучающихся и в школе, и в вузе безошибочно выполняют тестовые задания, предполагающие стилистическую квалификацию слова. Однако почти все они регулярно допускают грубые ошибки в определении стилистической валентности слова в тексте, в собственной устной и письменной устойчиво продуцируют дефектный стилистический оксюморон.

Еще менее востребованным оказывается прикладной потенциал квалифицирующих заданий, предполагающих освоение лексических категорий. Разграничение либо подбор синонимов, антонимов, омонимов и пр., определение их типов осознается обучающимися как отвлеченное формализованное задание, не имеющее прикладного значения и потому столь трудно осваиваемое. Так, возможность практического применения знаний, полученных в ходе изучения многозначности, даже хорошо успевающие учащиеся усматривают преимущественно в области анализа художественного текста, никак не проецируя эти знания на оформление собственной речи. Это, как представляется, одна из основных причин неразличения значений синонимов, столь распространенное в речи школьников и студентов («он работал офицером»).

Таким образом, компетенции в сфере лексики деактуализируются уже в процессе их формирования. И в этом обнаруживается не только упрощение методической задачи, которую ставят перед собой составители учебных пособий и практикумов, но и весьма схематизированное понимание разработчиками УМК лексических структур и их функций в языке. Регулярная примитивизация сведений о роли лексического уровня в системе языка неизбежно приводит к утрате у обучающихся представлений о функции и возможностях каждого конкретного слова в тексте.

Избыток упражнений квалифицирующего типа при отсутствии заданий, требующих лексической реконструкции текста или фрагмента речи, таким образом, отделяет в сознании обучающихся слово от его функции и от самой его сути — быть основой и фрагментом мысли. В тех случаях, когда упражнения реконструктивного типа все же используются, они обычно оказываются низкопродуктивными, поскольку посвящаются совершенствованию одного частного навыка вне его связи с другими навыками и умениями. Например, задания, где к слову (особенно если слово представлено вне контекста!) требуется подобрать синоним или антоним, сами по себе методически бессмысленны, если эту работу не предварять формулированием и контекстной иллюстрацией значений исходного слова, не сопровождать объяснением различий в значениях подобранных синонимов либо антонимов и не завершать встраиванием получившихся пар слов в смыслоразличительные контексты, демонстрирующие смысловыразительные возможности изучаемых лексических категорий [Аксарина 2014: 15]. Так, слова всех лексических категорий, связанных и формальными, и семантическими признаками, в равной мере способны выражать в речи не менее семнадцати разновидностей семантических отношений, регулярно востребованных в речи (например, отношения уточнения, противоречия, нейтрализации, замещения, взаимодополнения и др.). И этот богатый коммуникативный потенциал лексических категорий остается невостребованным.

Отсутствие системности в изучении лексических категорий наблюдается также и в теоретическом игнорировании паронимии: эта категория рассматривается только как потенциальный источник лексических ошибок и никак не осмысливается в контенте пособий как стилистический ресурс с богатыми смысловыразительными возможностями.

Неполнота изучения лексических категорий обнаруживается и в отсутствии как в базовых учебных программах, так и в контенте пособий гиперо— и гипо-гипонимии. Это представляет серьезной методической ошибкой, поскольку гиперо-гипонимические и гипо-гипонимические отношения лежат в основе структуры любых лексико-семантических полей, тематических и лексико-семантических групп и, таким образом, отражают базовые зависимости как внутри лексической подсистемы языка, так и в лексиконе отдельной личности. В художественной и пу-

блицистической речи слова, находящиеся в родо— и видо-видовых отношениях, как стилистический ресурс нередко оказываются востребованными чаще, чем синонимы и антонимы. Кроме того, гиперо-гипонимические отношения лежат в основе одного из ключевых способов семантизации незнакомого или малознакомого слова — как для носителей языка, так и для иностранцев, осваивающих русский язык [Слесарева 2010: 140]. Обращение к этому способу семантизации рассматривается наукой как одна из базовых лингвистических компетенций личности — так, логопедическое и психологическое тестирование перед поступлением в начальную школу предполагает обязательное выполнение заданий, проявляющих гиперо— и гипо-гипонимические компетенции будущего первоклассника, поскольку от этих компетенций непосредственно зависит способность ребенка логически оперировать понятиями, то есть сравнивать их, противопоставлять и обобщать [Седов 2008: 81-83]. При этом, однако, в УМК как для основной, так и для высшей школы не включены не только задания, предполагающие использование этого способа семантизации, но и начальные теоретические сведения о гиперо— и гипо-гипонимии как о лексической категории. Нет и упражнений, ориентированных на развитие умений и навыков использования ресурсов этой категории в речи в различных коммуникативных условиях.

Всем указанным, как представляется, во многом обусловлено большинство затруднений, связанных с освоением и употреблением учащимися слов, связанных родо-видовыми и видо-видовыми отношениями. Так, неспособность различать семантические признаки, относящиеся к разным уровням иерархии в семной структуре слова, провоцирует лексические ошибки, связанные с гипосемантизацией по архисеме, по ядерному компоненту тематической группы и лексико-семантического поля, по эксплицитным дифференциальным семам и пр. [Аксарина 2009: 5-7]. В речи это проявляется как дефектное объединение в однородном ряду родовых и видовых понятий («все мои родители и родственники»), а также видовых понятий, соотносимых с разными родовыми (дефектная зевгма: «читаю не только писателей, но и разные журналы»), «обратное» комментирование («салат — это, например, оливье, цезарь...»), неразличение слов, находящихся в родо-и видо-видовых отношениях, и слов других категорий — синонимов и антонимов (например, слова *лоб* и *затылок* квалифицируются как антонимы, и *бра* и *торшер* как синонимы).

В то же время сама структура лексического уровня языка предопределяет возможные эффективные пути и способы обучения лексике и формирования лексикона обучающихся на всех ступенях образования. Например, всё множество разновидностей семантических отношений, выражаемых словами различных лексических категорий и обусловленных типом синтаксической конструкции, даёт широкие методические возможности разработки заданий, предполагающих не только квалификацию и комментирование лексических единиц, но и активную речетворческую деятельность учащихся. Это в первую очередь задания конструктивного и реконструктивного типа, требующие построения текста в соответствии с самостоятельно осмысленными семантическими и стилистическими возможностями слов. Упражнения такого рода создают условия для становления у учащихся текстологических и стилистических умений и навыков, предоставляют возможность для обширной практики как в создании собственной языковой игры, так и в декодировке в чужой речи изобразительных средств и приемов, основывающихся на семантическом потенциале составляющих их слов. Не менее состоятелен и методический потенциал упражнений, в основе которых лежит конструктивная и реконструктивная работа с лексико-семантической структурой: лексико-семантическими и тематическими группами, лексико-семантическими полями.

Литература

1. 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 кон-

- ференции. Екатеринбург, 7 февраля 2014 г. / Урал. Гос. Пед. ин-т. Екатеринбург, 2014. Ч. II. С. 10-21.
2. Аксарина Н.А. О некоторых особенностях формирования лексикона современного носителя языка // Естественный и виртуальный дискурс: когнитивный, категориальный и семиолингвистический аспекты: Дорполнительные материалы междунрадоной научной конференции 16-17 октября 2009 г. Тюмень: Вектор Бук, 2009. С. 5-7.
 3. Седов К.Ф. Онтопсихолингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. М.: Лабиринт, 2008.
 4. Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики: Учебное пособие. Изд. 3-е, испр. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.

А. Ю. Асинская, г. Тюмень

ГРАДУАЛЬНОСТЬ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РУССКИХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ РАССКАЗАХ XIX-НАЧАЛА XX вв.

В художественных текстах, и прежде всего в юмористических произведениях, широко употребляются имена прилагательные, выражающие градуальную семантику.

Значение качественных прилагательных определяется в результате взаимодействия операции оценки и операции сравнения, а также от когнитивной семантики, которая основана на образных, зрительных представлениях о самом объекте высказывания. Благодаря этому качественные имена прилагательные, выражающие изменяемый и измеряемый признак, являются основным лексическим средством выражения категории градуальности.

По словарю С.И. Ожегова мы можем обозначить понятие градации как «последовательность, постепенность в расположении чего-нибудь, при переходе от одного к другому» [Ожегов 1984: 146].

Градуальные имена прилагательные непостоянны в употреблении. Это непостоянство связано со стилистическими особенностями — переносным употреблением слова. Например, семантическая структура градуальных слов «большой» или «маленький» состоит из многих мыслительных определений данного слова. Выделим основные из них:

— «значительный по размерам», например: *«Кругом, в воде, все **большие** рыбы плавают, а он всех меньше; всякая рыба его заглотать может, а он никого заглотать не может»* [Салтыков-Щедрин 2006: 80].

— «значительный по величине», например: *«Моя маленькая Москва при мне, а в **большую** Москву ... дай, господи, хоть под старость вернуться»* [Черный 1990: 256].

— «значительный по силе», например: *«Морозы-то **большие**, а ему, слышь, ехать нужно музыкарить»* [Аверченко, Тэффи 1990: 119].

— «значительный; выдающийся» (*большой* поэт);

— «обладающий в высокой степени тем качеством, которое заключено в значении определяемого существительного», например: *«Евстрат Спиридоныч **крякнул**, как человек, сделавший нечаянно **большую** глупость»* [Чехов 1983: 51].

— «имеет усилительный смысл: в высокой степени, чрезвычайный» (*большой* добряк);

— по физиологическому возрасту, например: *«Нянька присматривала за всем в доме и не стовала **маленького** Сережу»* [Салтыков-Щедрин 2006: 66].