

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 378.147:811.161.1'243

А. Ф. КУРИННАЯ

ВЕДУЩИЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С УЧЁТОМ СЛОВОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Статья посвящена вопросу поиска путей реализации словоцентрического подхода в языковой практике основной школы.

Ключевые слова: слово как дидактическая единица, словоцентрический подход, собственная речевая деятельность школьника.

В отечественном лингводидактическом наследии представлены разнообразными исследования, посвященные работе над словом в контексте школьного языкового образования, а именно: М. Т. Баранова, Л. И. Величко, А. Д. Дейкиной, Н. Д. Зарубиной, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова, С. И. Львовой, А. В. Прудниковой, Ю. Г. Федотовой, Н. М. Шанского и др.

Необходимость совершенствования подходов к изучению лексической системы русского языка диктуется межпредметной тенденцией перехода от знаниецентрической школы к поликультурной, а в языковом обучении – развитием компетентностного, текстоцентрического и наметившегося в последнее десятилетие словоцентрического подходов в практике школьного образования. Изучение проблем усвоения лексических единиц продиктовано важностью совершенствования лексических, речевых, коммуникативных умений школьников, являющихся плацдармом для формирования коммуникативной компетенции как конечной цели школьного языкового образования, включающей такие составляющие, как: лингвистическая компетенция (способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами языка; использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции); социолингвистическая компетенция (умение выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, социальной и функциональной роли коммуникантов, взаимоотношений между ними и т.п.); дискурсивная компетенция (способность использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста); социокультурная компетенция (знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, с теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, страноведческие

знания и т.д.); социальная компетенция (желание и умение вступать в коммуникативный контакт с другими людьми, обуславливаемый наличием потребностей, мотивов, определенного отношения к будущим партнерам по коммуникации, а также собственной самооценкой).

Таким образом, *актуальность темы* статьи обусловлена усиливающимся в последнее время интересом к проблемам целостного гуманитарного образования; недостаточной исследованностью вопросов, касающихся организации словоцентрической работы; отсутствием исследований по развитию лексических умений при интегративном изучении лексики русского языка.

Цель статьи – обозначить пути реализации словоцентрического подхода на уроках русского языка в основной школе.

Ведущие формы работы на уроках русского языка с учётом словоцентризма имеют интерактивный характер, предполагающий активное творческое речемыслительное самовыражение школьников, идущее через развитие их ассоциативного мышления, представляющее собой педагогически мотивированный процесс развития способности языковой личности к продуцированию собственных текстов на ассоциативной основе.

Ещё И. И. Срезневский с горечью отмечал, что “не достаёт детям понимания многих слов”, именно поэтому ученый настаивал на необходимости приучать детей “вдумываться в оттенки значения всякого основного слова, и в значения слов, из них произведенных... и в отличия значений слов, сходных по смыслу” [2]. Словоцентрический же подход к обучению русскому языку предполагает системную работу над словом, которое в рамках лексической системы языка существует не изолированно, а в тесной связи с другими словами, образуя системы, построенные на различных основаниях: семантико-грамматических (части речи), словообразовательных (словообразовательные гнезда), семантических (синонимы, антонимы, омонимы, семантические поля, лексико-семантические группы и т.д.).

Системная работа над словом делает возможным и необходимым многократное, концентрическое возвращение к одному и тому же слову в различных ситуациях обучения с учётом эстетики слова, которая, по мнению Н. Е. Миропольской, должна охватывать всю речетворческую языковую деятельность как на уроке, так и за его пределами, и отвечать определённым требованиям: языковая грамотность; эстетическое чувство языка (понимание функций искусства слова, образности слова и умение им творчески пользоваться; самостоятельная языковая деятельность, которая может носить как репродуктивный, так и творческий характер); вдохновение, которое мобилизует интеллектуальные и эмоциональные возможности (благодаря вдохновению происходит не только восприятие и понимание художественного текста, но и интерпретация, развитие этого понимания в иных формах); ассоциативность эстетического восприятия, которая позволяет углубить восприятие образности слова, понять его многообразие; творческое воображение, способствующее созданию содержательной фор-

мы (творческое продуктивное воображение способствует созданию новых идей и их воплощению в какой бы то ни было сфере деятельности); развитость форм эстетического сознания: идеала, вкуса, потребности, оценки и т.п., проявляющаяся в способности точно и образно высказываться; проявление индивидуальности, которую мы связываем со становлением личности [1, с. 24].

Для словоцентрической работы является важным именно тот факт, что осуществление многократно повторяющихся операций с учётом обозначенных выше положений предопределяет возвращение к одному и тому же слову на лингвистическом, речевом, коммуникативном, социокультурном уровнях с целью более глубокого его изучения и обоснования лингвосинергетического характера процесса формирования лексических умений (от слова-стимула к слову-интерпретанту, от слова-интерпретанта к слову-стимулу). Схема речевого действия средствами семантического отбора слов в соответствии с контекстом и речевой ситуацией (раскрытие значений многозначного слова, использование синонимов и антонимов, слов с разнообразными смысловыми оттенками на уровне слова, словосочетания, предложения, микро- и макротекста) способствует осознанию явлений языка и речи. Информация о слове и его окружении, полученная при разноуровневом погружении слова в поток речи, это то, что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах и зависит от развития у школьников долговременной и оперативной памяти.

Отсюда и выбор ведущих форм работы над словом с учётом схемы словоцентрической деятельности, предполагающей акцентуальное изучение слова на всех уровнях школьного языкового образования в контексте лингвистического тренинга, лингвистического тренажёра. “Речевая разминка”, “Лингвистический рисунок”, “Словесный коллаж”, “Лингвистический эксперимент” как виды лингвистического тренажёра отрабатывают умения школьников определять лексическое значение слова, его ассоциативные связи, этимологию, символику, мифологические представления, образное индивидуально-авторское употребление – как почерпнутое из произведений художников слова, так и свойственное текстам, создаваемым самими учащимися. Основой образного мышления учащихся являются самостоятельное наблюдение школьников и сведения, добытые из разных словарей (толкового, этимологического, мифологического, словарей символов, этикетов и др.).

“Речевая разминка” продуцирует функционирование слова в речи в составе словосочетания, предложения и связного текста. Учащиеся рассматривают слово в связи с грамматикой и его синтаксической функцией в предложении. При этом стилистическая окраска слова непременно должна учитываться, так как лингвистический контекст, речевая ситуация, индивидуальные особенности говорящего и воспринимающего создают специфику смысла слова, а смысл – это содержание слова, функционирующего в речи (Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова).

“*Лингвистический рисунок*” как один из видов лингвистического тренажёра предполагает лингвистическое аналитическое рисование, работу со словами-карточками, словами-рисунками, своего рода иллюстрациями к внутренней речи ребенка. С помощью цвета, формы, композиции образов слова учитель предлагает детям зафиксировать полученную информацию или порожденные этой информацией ассоциации, а затем обязательно прокомментировать свою работу. При этом очень важно, чтобы ребенок старался не просто рассказать о том, что он изобразил, но и доказать, убедить, что его иллюстрация верна и отображает суть слова, словосочетания, предложения, связного текста в потоке речи.

Постигая специфику цветозвуковых сочетаний, школьники начинают использовать цвет в качестве отражателя звуковой партитуры речи, применять его уже сознательно с целью подчеркнуть ту или иную характеристику звука, слова, целого предложения или рассказа. Цвет и форма в лингвистических рисунках передают целый спектр выразительных средств речи: это и сила звука, и темпоритм, и тембральная окраска, и логически выдержанные размеры слов и звуков, и даже нечто большее – подсознательное, ассоциативное ощущение семантики слова и речи.

“*Лингвистический рисунок*” часто на уроках сочетается или предвзряет “*Словесный коллаж*”, который, как ведущая в ходе словоцентрической деятельности форма работы, способствует формированию богатого воображения и пространственного мышления. Здесь, естественно, критерием оценки служат оригинальность и неожиданность, сопутствующие точному образу слова. В этом варианте лингвистического тренажёра полезно требовать от учеников сопровождать характеристики предмета простыми речемыслительными действиями изобразительного порядка. Как правило, характер действия соответствует характеру найденной ассоциации, а, следовательно, характеру фонетического образа слова, обозначающего эту ассоциацию.

“*Лингвистический эксперимент*” – проверка условий функционирования того или иного языкового элемента для выяснения его характерных особенностей, пределов возможного употребления, оптимальных вариантов использования. “<...> в языкознание вводится принцип эксперимента. Сделав какое-либо предположение о смысле того или иного слова, той или иной формы, о том или ином правиле словообразования или формообразования и т.п., следует попробовать, можно ли сказать ряд разнообразных фраз (который можно бесконечно множить), применяя это правило. Утвердительный результат подтверждает правильность постулата <...>. Но особенно поучительны бывают отрицательные результаты: они указывают или на неверность постулированного правила, или на необходимость каких-то его ограничений, или на то, что правила уже больше нет, а есть только факты словаря, и т. п.” [3, с. 110–129]. Важность применения лингвистического эксперимента, особенно в области стилистики, отмечали Л. В. Щерба, А. М. Пешковский, А. Н. Гвоздев.

Лингвистический эксперимент также предполагает разбор текстов-речей (мини-проб выступлений): выявление точной схемы развития авторской мысли, определение темы, идеи, сверхзадачи, сквозного действия речи, членение текста речи на смысловые куски, эпизоды, части (определение их задач); наполнение авторских слов своим “видением”, отношением; накапливание в себе желания “полюбить” свою сверхзадачу, “пропустить ее через себя”.

Часто используемой формой работы над словом на уроках русского языка с учётом словоцентрического подхода является речевая разминка, так как именно этот вид лингвистического тренажёра наиболее подвижный (может быть использован на любом этапе урока в зависимости от темы, целей урока, его содержательного наполнения и мотивации речетворческой деятельности), не требует много рабочего времени (до 5–7 минут), многофункциональный (концентрическая работа над одним словом от определения лексического значения слова с использованием толковых словарей до его дальнейшей семантизации в выбранном учеником речевом жанре, например, письме, рассказе, монологе, диалоге, анекдоте, афоризме, объявлении и т.д.).

В зависимости от степени лингвистической подготовленности ученика, его возрастных, психофизиологических и интеллектуальных способностей, обучающийся может выбрать в ходе речевой разминки один или несколько речевых жанров.

Ниже приводятся в качестве примера фрагменты речевой разминки.

Черных А. (6 кл.)

Слово

Снег

Письмо

Снегу привет! Пишу тебе уже двадцатое письмо. Отзовись! Обижусь и не буду тебя ждать. Скучно и тебе будет!

Рассказ

Снег выпал рано утром. Дети сразу выбежали и начали играть в снежки, лепить из *снега* Снежную бабу. Ярко светило солнце, *снег* сверкал в его лучах, каждая снежинка сверкала, как бриллиант, украшая собою и Снежную бабу, и шапки детей! Какой красивый *снег*! Какое веселье! Скорее бы наступили каникулы!

Диалог

Спросила одна Снежинка другую:

- Я ли на свете всех милее?!
- Всех милее Зима.
- А чтобы делала Зима без нас, снежинок?
- Была бы Зимой без *снега*, такое тоже бывает.
- А чтобы делал *снег* без снежинок?
- Не был бы!!!
- Вот я и говорю: кто на свете всех милее?!

Визитка

Снежная королева.

Живу в снежном замке № 2013.

Продаю *снег* и санки.

Стихотворение

Снег кружится, *снег* ложится,

Снег!

Рады *снегу* зверь и птица,

И, конечно, человек!

Объявление

ВНИМАНИЕ!

Снег продаётся только 31 декабря!

Спешите!

Всегда ваш, Дед Мороз

Власов В. (8 кл.)

Слово

Искусство

Письмо

Здравствуй, *Искусство* писать письма! Много ли к тебе обращается ребят с просьбой научить писать письма? Наверное, много... Куда удобнее написать письмо маме о том, что ты разбил её любимую вазу, чем сказать ей об этом в разговоре, или объяснить в любви. Это *искусство*! Научи! С уважением, твой поклонник.

Рассказ

Плывёт по морю кораблик с разноцветным флагом. В небе – солнце, чайки, в море – киты и дельфины. А на кораблике рядом с флагом маленький белый флажок (на всякий случай). Посмотрели ребята на такую морскую картину и подумали: “Кто написал эту картину? Природа и человек создали *искусство* живописи. Это у них получилось искусно!”.

Диалог

В кинотеатре встретились друзья.

– Вася, ты тоже потянулся к кинематографическому *искусству*? Это на тебя не похоже.

– Сам удивляюсь. Надоело читать книжки.

– Наверное, хочешь стать кинорежиссёром?

– Над этим надо подумать. Создавать фильм – увлекательное *искусство*.

Визитка

“*Искусство* создавать свадебные букеты”. Расскажем. Поможем. Научим. Продадим. Дарите радость своим любимым вместе с “*Искусством* создавать свадебные букеты”. Звонить по телефону 22-22-22. Ждём!

Стихотворение

Мне говорить искусно сложно.

Искусство красно говорить

Не из простых, но всё возможно,
Когда оратор мастерит!

Монолог

Искусство... Сразу приходят мысли о музыкальном искусстве, изобразительном *искусстве*, театральном *искусстве*. Все виды *искусства* хороши! Но есть самое важное – *искусство* толково говорить. Этому *искусству* учатся всю жизнь! Желаю всем в этом трудном деле успехов!

Объявление

Куплю фабрику “*Искусство* сладостей”! Дорого! Желающим звонить по телефону “Белочка”-“Трюфель”-“Прометей”. Спросить Ням-ням.

Лобода П. (9 кл.)

Слово

Зависть

Письмо

Здравствуй, Чёрная Зависть! Пишет тебе Зависть Белая! Хочу тебе рассказать о том, что говорят о тебе люди. Чёрная Зависть – греховное, разрушительное чувство. Завидующий изводит себя, исходит желчью, сходит с ума и постепенно превращается в монстра. Монстр ненавидит себя и окружающих. Отсюда и войны, и предательство, и подлость. Зависть Чёрная – удел неудачников. А я – Зависть Белая! Это обо мне: “Я рада за тебя”, “Мне нравится в тебе это”, “Я добьюсь этого”. Я, Зависть Белая, всегда готова к движению вперёд, к новым свершениям: “И я так хочу, и у меня всё получится!”. Зачем тебе всё это пишу? Да, и сама не знаю. Наверное, чтобы что-то изменить в твоей жизни, мне тебя жаль. Захочешь перемен – пиши. Чем могу, помогу.

Визитка

Злой плачет от *зависти*, добрый – от радости. Можем помочь стать добрыми людьми. Мы вас всегда рады приветствовать в нашем Центре “Судьба улыбнётся!”

Стихотворение

Царят на свете три особы,
Зовут их: *Зависть*, Ревность, Злоба.
Нет им погибели и гроба!
Глупцов рождают нам всегда
С избытком *Зависть* и Вражда.
Желая вас предостеречь,
О них веду сегодня речь.
В словах “твой”, “мой” находим завязь
Того плода, чье имя *Зависть*.
Хуля мое, ты им прельщен,
Чем я, конечно, возмущен.
Чуть *Зависть* нас однажды ранит,
Смертельной эта рана станет.
Природа *Зависти* одна:

Наметит цель себе она –
И чтоб достичь ее верней,
И день, и ночь стремится к ней.
Ни сна, ни отдыха ей нет,
А сердцу – боль, а сердцу – вред.

Монолог

Поговорим о *Зависти*. На что похожа *Зависть*. *Зависть* – это рябь на воде. Когда ты обращаешь свой взгляд внутрь себя, ты становишься океаном, на поверхности которого может быть рябь. Но это не важно, потому что под ней находится мощь. Обратись к себе, и ты найдёшь свою мощь. Отвлекись от ряби. Стань океаном. Ты не будешь больше завидовать, ты будешь восхищаться тем, что раньше было объектом твоей зависти. Восхищайся людьми, которые делают что-то лучше тебя. Люби людей, которые идут впереди тебя, стремись быть таким и лучше. Это единственное спасение от *Зависти*. Не завидуйте, люди, и судьба вам улыбнётся!

Объявление

Отдам *Зависть* в крепкие надёжные руки на исправление.
Беспокоить в любое время дня и ночи по адресу:
г. Радости, ул. Счастливая, 13.
Спросить Ваше Благородие.

Выводы. В ходе исследования вопроса ведущих форм работы на уроках русского языка с учётом словоцентризма была выявлена педагогическая эффективность организации работы над словом с использованием лингвистических тренажеров с целью повышения орфографических навыков, которая позволяет говорить о продуцировании собственной речевой деятельности школьников; о формировании устойчивых орфографических навыков учащихся, внимания, наблюдательности; о повышении познавательного интереса и положительного эмоционального фона лингвистического обучения; о развитии мышления, речи учащихся, их речетворческих способностей.

Список использованной литературы

1. Миропольская Н. Е. Вслушиваясь в слово : пособ. для учителя / Н. Е. Миропольская. – Киев : Рад. шк., 1989. – 195 с.
2. Срезневский И. И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / Измаил Иванович Срезневский. – Санкт-Петербург : Тип. Имп. Акад. наук, 1899. – 185 с.
3. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Лев Владимирович Щерба. – Москва, 1957. – С. 110–129.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.

Курінна А. Ф. Провідні форми роботи на уроках російської мови з урахуванням словоцентричного підходу

Стаття присвячена питанню пошуку шляхів реалізації словоцентричного підходу в мовленнєвій практиці основної школи.

Ключові слова: слово як дидактична одиниця, словоцентричний підхід, власна мовна діяльність школяра.

Kurinna A. Leading Form of the Russian Language in the Classroom Based Words-Centrism Approach

The article is sanctified to the question of search of ways of realization of words-centrism approach in language practice of basic school.

In methodical science on this stage there are not researches, in that theoretical bases would be described and the integral system prosecution of word, assisting forming of lexical abilities students basic school at linguistic, speech, communicative, sociocultural level taking into account words-centrism approach, is presented. Coming to designate the ways of development of speech work activity of schoolchildren in the process of capture by a word on all language tiers in the school course of Russian.

Modern state of problem of the words-centrism educating, as an analysis of the special literature, supervision above an educational process, questionnaire of teachers, shows, it is possible to define as beginning of the realized attitude toward forming of own speech activity of schoolchildren, basis for that is free possession by them by a word. Leading forms works on the lessons of Russian taking into account words-centrism have interactive character, supposing the active creative own speech activity of schoolboy self-expression of schoolchildren, through development of their associative thinking, being pedagogical the motivated process of developing a flair of language personality to producing of own texts on associative basis.

Starting him going is possible only through “starting mechanisms” it is possible to take to that: interest and novelty, brightness and surprise of serve of material; design of different speech situations and exposure of the collective associative field of word on the basis of the directed associative experiment; stimulation of text activity (writing of texts within the framework of pedagogical diagnostics); creation of situation of success (writing of individual creative work); use of games with a word on purpose to show the variety of associative connections of words.

Key words: *word as didactic unit, words-centrism approach, own speech activity of schoolboy.*