

среднего дошкольного возраста от детей младшего дошкольного возраста: в речи младших дошкольников многие слова асемантизированы, ребенок среднего дошкольного возраста стремится к семантизации большинства лексических единиц, реализуемых в процессе коммуникации. При этом в его речевой деятельности прежде всего отражаются способы семантизации значения слова, используемые взрослым: опора на наглядность при определении значения слова, опора на словообразовательные связи слов, использование развернутого толкования.

Интересно, что ребенок опирается на дефиницию при эвфемизации собственной речи, в полном соответствии с правилами использования эвфемизмов приводит дефиницию для прикрытого обозначения какого-либо явления. Например, обращается с просьбой к взрослому, планирующему поход в магазин: «Купи мне кругленькое, сладенькое, с игрушкой...» (М.К.). Безусловно, такое определение можно объяснить влиянием рекламы, но эвфемизм ребенок использует осознанно.

Ранее мы отмечали, что обращение к произведениям фольклора помогает ребенку определить значение слова. В среднем дошкольном возрасте ребенок устанавливает в произведении различные связи и отношения, поэтому контекст, парадигматические связи лексических единиц в тексте могут затруднять понимание значения слова. Например, в процессе чтения произведения Р. Кудашевой «Беда Петушка»: За ним следила зорко, Пугала Петушка... – возник вопрос: Что такое зорко? (М.К.). И долго ребенок не мог принять толкование значения наречия, решив почему-то, что данное слово является названием птицы. Обратим внимание: опора на контекст появляется, когда ребенок пытается определить значение признаков слов: прилагательных и наречий, – единиц, традиционно сложных для лексикографического представления.

В старшем дошкольном возрасте язык становится для ребенка объектом познания, и познавательный интерес к языку реализуется не только на уровне фонетического или морфемного состава слов, но и на уровне детского словоупотребления. В частности, для ребенка становятся актуальными парадигматические связи слов, поэтому в старшем дошкольном возрасте последовательно прослеживается влияние парадигматики в определении значения слова. При обращении к синонимам ребенок демонстрирует установку на разграничение их семантики даже при наличии абсолютных синонимов. Например, гиппопотам больше, чем бегемот (Харченко 2005). При этом комментарий ребенка основывается на словообразовательном потенциале синонимов: нельзя сказать гиппопотамёнок, а бегемотик можно. В.К. Харченко фиксирует множество примеров, связанных с разграничением значений синонимов: Почему у нас цари, а в Индии – короли? У Горбачева на голове карта или атлас? Какая разница: красный или бордовый? (Харченко 2005). Подобные примеры, с одной стороны, свидетельствуют, что процесс семантизации лексемы в языковом сознании дошкольника продолжается, но с другой стороны, показывают, что в этом процессе ребенок пытается опираться не только на опыт речевого коллектива, но и на собственный речевой опыт. В данном случае уместно вспомнить замечание А.А. Леонтьева о том, что при опознании слова используются семантико-грамматические и семантические признаки слова (Леонтьев 1999: 131), заключив, что именно на семантические связи продолжает опираться ребенок при определении значения слов.

Таким образом, можно заключить, что вербально-семантический уровень языковой личности отличается не только пониманием смысла слов и их соединений (Караулов 2010:51), но и стремлением объяснить этот смысл, опираясь на способы определения значения слова, извлеченные из процесса речевого взаимодействия с взрослым.

Литература

- Гридина Т.А.* Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М., 2006.
Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2010.
Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1999.
Харченко В.К. Словарь современного детского языка: ок. 10000 слов: свыше 15000 высказываний / В.К.Харченко. – М., 2005.
Цейтлин С.Н. Введение //Речь ребенка: ранние этапы. – СПб., 2000.
Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.
Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.

© Кусова М.Л., 2013

Никитина Т.В.
Пермь, Пермский институт ФСИИ России

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДОВ**

Значимая для современного образования проблема овладения лексическим богатством родного языка обусловлена изменениями российского образования в сторону гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса, необходимостью формирования личности ученика, который

считает, что он сам может открывать явления, характерные для лексики и осмысливать их. Важнейшей целью модернизации образования является ориентация не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, умений и навыков, но и на развитие личности, его познавательных и созидательных способностей в процессе овладения языком, чему способствует организация исследования на уроке.

Общеизвестно, что язык является национальным достоянием, поэтому необходимо в процессе обучения показать тесную связь языка и культуры, отражающую динамику их взаимовлияния друг на друга, их развития, подтвердить тезис о том, что творческая природа языка определяется духом, точнее – духовностью его представителей.

Культурологическое пространство, на наш взгляд, представляет собой совокупность социально-экономических и культурно-исторических условий существования языка как средства общения определенного языкового сообщества. Лингвистическое пространство – это комплекс явлений, факторов и параметров, обуславливающих специфику и сущностные характеристики того или иного языка как системного образования, функционирующего в речи в реальных условиях культурологического пространства.

Современный подход к изучению языка, в частности его лексикона, предполагает анализ лексических единиц как элементов лингвистического пространства в условиях пространства культурологического, что дает новое измерение изучению языка.

Изучение связи языка и культуры в наши дни является одним из основных направлений современного языкознания и способствует более глубокому пониманию семантических и культурологических процессов, происходящих в языке.

Не подлежит сомнению, что язык как социальное явление находится в зависимости от общего культурного состояния народа. Происходящие в России преобразования неоднозначно отразились на состоянии и путях развития русского языка. Он освобождается от многих искажавших его штампов и стереотипов. В то же время наблюдается снижение уровня общей и речевой культуры, грамотности населения, обеднение словарного запаса школьников.

В этих условиях преподавание учебного предмета «Русский язык» в школе приобретает особую общественную значимость, выступает как стабилизирующий фактор функционирования и развития русского языка, повышения языковой культуры общества. При этом в силу номинативной функции слова особое значение приобретает лексическая работа.

Анализ педагогической практики в аспекте реализации содержания лексической работы в основной школе и использования исследовательских методов на уроках русского языка показал, что далеко не все учителя уделяют должное внимание работе с лексикой. Большинство из них ограничивается программой. Кроме того, результаты анкетирования говорят о том, что не все понимают суть исследования и поэтому не могут сформулировать, как оно организуется. Учителя недостаточно знакомы с приемами организации исследования на уроке, и поэтому редко их применяют, а недостаточное изучение средств выразительности лишает школьников возможности увидеть и продемонстрировать богатство и красоту русского языка.

Все это свидетельствует о необходимости пересмотра методического аппарата учебников, что изменит позицию учащегося и позволит овладеть данным материалом в другом аспекте.

Под исследовательской деятельностью мы понимаем деятельность учащихся, связанную с решением ими творческой исследовательской задачи с заранее не известным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере.

В образовании цель исследовательской деятельности заключается в приобретении учащимися функциональных умений исследования, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для конкретного учащегося).

С учетом существующих подходов к определению исследовательских методов нами выделены в порядке возрастания сложности 5 приемов организации исследования языкового материала:

1. «Ситуации затруднения» создаются при различных условиях, но всегда там, где путем комбинирования известного предполагается раскрытие и нахождение чего-то нового. Оно может быть найдено в результате анализа учебного материала, приобретенного на этом или на предыдущих уроках. Самостоятельный поиск ответа на вопрос учителя и порождает у учащихся переживание известного затруднения (Морозов 1959: 68).

2. *Поисковые задачи*, требующие прохождения всех или большинства этапов процесса исследования: 1) наблюдение и изучение фактов и явлений; 2) выяснение непонятных явлений, подлежащих исследованию (постановка проблем); 3) выдвижение гипотез; 4) построение плана исследования; 5) осуществление плана выяснения связей изучаемого явления с другими;

6) формулирование решения, объяснения; 7) проверка решения; 8) практические выводы о возможном и необходимом применении добытых знаний.

3. *Проблемные задачи* – это те задачи, решение которых предполагает хотя и управляемый учителем, но самостоятельный поиск еще не известных школьнику закономерностей, способов действия, правил. Проблемными могут стать задачи на применение уже известных закономерностей в относительно новых условиях, но таких, которые предполагают значительную перестройку знакомых способов решения, выбор из многих возможных вариантов наиболее рационального способа действия, применение общих теоретических положений, принципов решений в реальных практических условиях, требующих внесения в них конструктивных изменений.

4. *Проблемная ситуация* в отличие от задачи включает три главных компонента: 1) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия; 2) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации; 3) возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации. Для создания проблемной ситуации перед учащимися должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям (Махмутов 1975: 218).

5. При выполнении *исследовательских заданий* обязательна самостоятельность учащихся. Деятельность учителя при этом состоит в построении такой совокупности заданий, которая бы обеспечила творческое применение учащимися основных знаний при решении главных, доступных им проблем курса, овладение чертами творческой деятельности, постепенное усложнение решаемых учащимися проблем. Кроме того, учитель призван, при этом методе, контролировать ход работы учащихся, направлять ее в случае отклонения их от правильного пути, проверять итоги работы и организовывать их обсуждения (Скаткин 1971: 159).

В языковом материале нами вычленены явления, способствующие использованию исследовательских методов: а) омонимия – многозначность;

б) антонимы – конверсивы (без введения понятия); в) фразеологизмы; г) устаревшие слова – современная лексика; д) иноязычная – исконно русская лексика, обозначающая одноплановые явления; е) прямое и переносное значение слова с выходом на тропы; ж) общеупотребительная – необщеупотребительная лексика.

Исследовательский метод способен играть решающую роль в развитии творческих возможностей учеников до уровня, обеспечивающего дальнейшее саморазвитие каждого в зависимости от его природных задатков и усердия. Этот метод, даже при его простых вариантах, предполагает готовность обучающегося к целостному решению исследовательской задачи, к самостоятельному прохождению необходимых его этапов.

Для ориентировки в новой ситуации, что характерно для процесса творчества, существенную роль играет обучение специальным умениям: увидеть новую проблему в языковом материале, определить ее характер; подобрать языковые факты для решения этой проблемы и систематизировать их; построить доказательство в процессе выполнения задания на основе найденных фактов; сформулировать выводы на основе решения проблемы, определить возможное их количество; сформулировать способ решения, т.е. определить операции, осуществление которых в процессе решения проблемы приводит к выводу.

Для формирования этих умений могут быть предложены следующие типы заданий: задания, в вопросе которых отсутствует формулировка проблемы, ее надо найти; задания, в тексте которых отсутствует достаточное количество языковых фактов для обоснования вывода, их надо подобрать; задания на построение доказательства; задания, выполнение которых приводит к одному или нескольким выводам, количество которых следует определить; задания на определение способа решения проблемы (Напольнова 1983: 28).

Структура задания исследовательского характера, построенного на материале русского языка, может быть представлена следующим образом: условия задания – языковые факты, в которых содержится определенная проблема, вопросы задания, направленные на исследование данных языковых фактов. Проблема может быть сформулирована в вопросах задания, или вопросы направляют учащихся на поиски проблемы, составляющей сущность задания. В последнем случае, более сложном, формулировать проблему предстоит самим учащимся.

Исследование на уроках русского языка имеет лишь некоторые признаки данного процесса: закономерности выводятся из языкового материала, а исключения даются репродуктивным методом, поэтому нельзя исследование сделать единой системой. Задать алгоритм такой деятельности принципиально невозможно: любое исследование лишается смысла, как только дан образец поиска и его результат. Организовать учебную деятельность учащихся учитель может, лишь осуществляя

исследование вместе с ними, причем мотивы не исходят от школьников, а к этому ученики побуждаются педагогом.

Итак, исследовательские методы, во-первых, формируют черты творческой деятельности, во-вторых, организуют творческое усвоение знаний, т.е. учат применять известные знания для решения проблемных задач и добывать новые, в-третьих, обеспечивают овладение методами научного познания в процессе деятельности по поиску этих методов, и, наконец, они являются условием формирования интереса, потребности в творческой деятельности (Лернер 1981: 125).

Литература

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.

Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977.

Морозов М. Ф. Воспитание самостоятельной мысли школьников в учебной работе. – М., 1959.

Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. – М., 1983.

Скаткин Н. М. Совершенствование процесса обучения. – М., 1971.

© Никитина Т.В., 2013

Остренкова М.А.

Ярославль, ЯФ ЛГУ им. А.С. Пушкина

ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ СЕМАНТИКИ КОНСТАНТЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ *СЛОВО* НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Занимаясь вопросом методической организации изучения констант русской культуры на роках русского языка, мы разработали лингвокультуроведческие модули, позволяющие проводить эту работу в системе, включающие в качестве дидактических единиц языковые факты как литературного языка, так и народных говоров Ярославской области. Диалектная лексика и фразеология привлекает внимание школьников уже по той причине, что она (цитируем высказывания учащихся) «необычна», «непонятна», «хочется разгадать слово», а также потому, что обладает сильным магнетическим эффектом, обусловленным осознанием того, что это, как отмечают школьники, «родное», «это то, чем мы отличаемся от жителей других областей». И это положительное эмоциональное отношение к *местному наречию* способствует повышению познавательной активности учащихся, стимулирует речь и образное мышление, мобилизует их на выполнение культуроориентированных заданий.

Включенные в данную статью апробированные материалы являются частью лингвокультуроведческого модуля «Слово», состоящего из отдельных упражнений и целостных уроков-исследований, имеющих общую цель – изучить семантику *Слова* как константы национальной культуры. Выбор константы обусловлен тем, что *Слово* – одна из основополагающих констант русской культуры («Доминанта *слово* отражает фундаментальную черту русской культуры – ее словоцентрический характер. Культурологи, объясняя национальный феномен этноса, отмечают: для русских слово выше дела <...>». [А.Т. Хроленко]). И изучение образно-перцептивного, понятийного и ценностного компонентов константы будет не только развивать языковую и культуроведческую компетенции учащихся, но и способствовать формированию уважительного отношения к родному слову, родной культуре, что не может не сказаться на развитии и нравственных качеств личности школьника.

Изучение константы на уроке предполагает обращение как к её репрезентантам – единицам лексико-семантической и тематической групп (*слово, словечко, глагол* (выс.), *слова; речь, обещание* и др.), денотативный и коннотативный компоненты значения которых позволяют эксплицировать тот или иной смысловой признак константы, так и к словам, не репрезентирующим концептосферу **слова-речи-языка**. Это могут быть номинации реалий разных сфер. Так, дидактическую основу наших упражнений составили слова-номинации растений, цветов, животных, птиц, насекомых, метеорологических явлений (заметим, привлечены названия реалий освоенных детьми сфер).

И в таком случае новые признаки константы *Слово* (как составляющие образно-перцептивного, понятийного и ценностного компонентов ее структуры) могут быть сформированы в процессе получения (и осознания) школьниками информации о полифункциональной сущности слова. Выбранные для иллюстрации данного положения упражнения предполагают наблюдения над номинативной, аккумулятивной, магической, экспрессивной функциями слова.

Таким образом, изучение константы *Слово* на примере номинаций и обогащение ее содержания в индивидуальном сознании ученика связано с осмыслением его (слова) роли в жизни человека и культуре нации.

Выше мы намеренно выделили слово *новые* – «новые» в дополнение к тем, которые были эксплицированы в результате проведенного в школьной аудитории ассоциативного эксперимента, заключающегося в ответах на вопросы *Слово – это ... (?) Слово – для чего? Слово – какое оно?*

Осознание школьниками номинативной функции, заключающейся в назначении слова служить