

Е. А. ПЯТОВА  
(МКОУ «Талицкая СОШ №1»,  
Талица, Свердловская обл., Россия)

УДК 372.882.161.1  
ББК 4426.839(=411.2)-271

## МЕТОД КЛАССИФИКАЦИИ СЛОВ КАК КЛЮЧ К ПОНИМАНИЮ ТЕКСТА

**Аннотация.** В данной статье на примере урока, посвящённого анализу рассказа З. Прилепина «Убийца и его маленький друг», выявляется то, как метод классификации слов может способствовать пониманию художественного текста. Автор статьи рассматривает работу над классификацией слов как процесс, в результате которого происходит обретение смысла текста. В статье приводятся примеры составления детьми семантических комплексов на основе группировки слов и выражений и приёмы работы с ними: сопоставление тематических групп по категориальному признаку, обозначение смысловых доминант, выявление повторов и определение их роли в тексте. Автор говорит о том, что когнитивные процессы, происходящие во время классификации и обобщения, позволяют осознать контекстное значение ключевых слов, найти внутренние связи между словами, обозначить противоречия, на основе которых могут быть сформулированы проблемы текста. В статье даётся психолингвистическое обоснование данной методики. На основе психолингвистической диагностики предлагается осуществлять дифференцированный подход к обучению. В выводе говорится о методе классификации как о стратегии понимания текста, в результате использования которой дети учатся понимать замысел автора текста.

**Ключевые слова:** метод классификации, понимание текста, кластер, тематические группы, психолингвистическая диагностика.

Понимание текста – одна из ключевых проблем лингвистики, литературоведения, методики преподавания русского языка и литературы. А.А. Леонтьев трактовал понимание текста как процесс перевода смысла в любую другую форму его закрепления. Смысл текста может быть закреплён в таких формах, как пересказ, перевод на другой язык, смысловая компрессия, построение образа предмета или ситуации, формирование личностно-смысловых образований... [Леонтьев 1997].

Психолингвистические методики являются тем ресурсом, который позволяет актуализировать и стимулировать «языковую интуицию как эвристический вектор» мышления ребенка (см. об

этом: [Гридина 2015]; [Гридина, Пятинин 2003]), диагностировать разные аспекты языковой компетенции ребенка [Коновалова 2015], в том числе текстовой. Представляется интересной, в частности, процедура выявления «креативных стратегий текстопорождения» на основе метода кластеризации (см. [Гридина, Коновалова 2015]). Кластерный анализ может быть использован и как методика интерпретации уже готового текста (в частности, художественного произведения).

На наш взгляд, эта методика способствует тому, чтобы смысл текста закрепился в сознании реципиента (школьника) в лично-относительно-смысловых образованиях, представленных в виде кластеров. Рефлексия над текстом в ходе выделения этих кластеров углубляет его понимание.

Проиллюстрируем сказанное на примере урока, посвящённого анализу рассказа З. Прилепина «Убийца и его маленький друг». На первом этапе предлагается во время чтения учителем рассказа записать слова, словосочетания, предложения, связанные с образами убийцы и его друга. 1 группа выписывает всё, что связано с образом Примата, а вторая – всё, что относится к характеристике Гнома. Данный вид работы позволяет активизировать процесс восприятия, развивать умение отбирать материал в соответствии с задачей.

Далее проводится групповая работа. Учащиеся объединяются в группы для того, чтобы выполнить поставленную учителем задачу: сгруппировать слова по тематике, выделить тематические группы, дать им название на основе общего семантического признака (в зависимости от уровня подготовленности детей можно предложить заранее подготовленные названия нескольких или всех групп). На этом этапе дети учатся моделировать, выбирать основания и критерии для сравнения, классификации, а также подводить под понятие.

В результате работы дети представляют и «защищают» свои варианты тематических групп. Например, в связи с образом Примата выделяются такие тематические группы, как:

- «чистота», «белизна» («белое лицо», «рука была бела и чиста», «белого тела его»...);

- грязь, жестокость, кровожадность («девки», «смертельный ожог в бочину», «добьёт», «отличная пуля в затылок»...);
- зверь («огромная лапа», «большие и жёлтые зубы», «древними запахами пахнущих зверей»...);
- инстинкты («богатая мужская страсть, больше меры»);
- богатырь («тягал на себе железо», «подхватил раненых, сразу двоих на плечи»...);
- воин («пуд патронов, как семечки», «хороший солдат», «ствол будто чесался у него»...);
- муж («была молодая и дородная жена», «жена ударила о крышку гроба», «вдова держала руки на огромном животе»)...;
- отец («праотец ваш», «отец, что с тобой», «ухо к скрытому плоду прижав»...);
- сынок («вынеси меня на свет, сынок»);
- друг («с Гномом они задружились», «сбежал за Гномом, на руках перенёс в вертушку»...).

В процессе обсуждения группы могут укрупняться или, наоборот, дробиться на более мелкие (в зависимости от степени выявления эксплицитной и имплицитной информации отдельными группами учащихся). На наш взгляд, такая работа помогает на основе классификации лексических единиц выявить скрытые смыслы текста. В частности, на основе данных семантических комплексов можно выявить противоречивость героя, а также обозначить смысловые доминанты образа.

В образе Гнома дети выделяют такие смысловые группы:

- маленький («гном и был гном», «ручки», «усики»...);
- большой («больше мужа твоего кажется»);
- отец («шестилетняя дочь», «отец с девчонкой вдвоём», «выдавал себя за отца Примата»...);
- сынок, ребёнок («оставленный женою сынок», «не плакал, а как-то хныкал»...);
- зверёк («словно выхватили маленькими зубками кусок затылка», «зарылся в траву, что твой зверёк»...);
- друг («он друг был Серёжке моему»...);
- несоответствие истинного и скрытого («не было ни царапины», «Гнома представили к награде», «нехорошая улыбка»...).

Через сопоставление смысловых групп, относящихся к разным героям, можно выйти на понимание амбивалентности образов: убийца оказывается настоящим другом, а «его друг» – человеком безнравственным, предателем и вором, не гнушающимся взять «смертные» деньги. Чёрное становится белым, маленькое кажется большим, а богатырь-«сынок» выносит из-под огня отца-гнома.

В процессе работы над классификацией отмечаем повторяющиеся детали, эксплицитно выражающие авторское отношение к героям («белый», «пересыпая зубками»), развёрнутую в контексте метафору «скворечник», уменьшительно-ласкательные суффиксы и оттенки значений в результате сопоставления («зверь» – «зверёк»), многозначность слов «отец» и «сын».

Таким образом, когнитивные процессы, происходящие во время классификации и обобщения, позволяют ученику осознать контекстное значение слов, взаимосвязь между словами и частями текста, выявить противоречия.

В качестве домашнего задания может быть предложено сочинение-рассуждение: «Как выражается авторская позиция в рассказе?» или карта памяти по рассказу. С точки зрения психолингвистики, важно увидеть и способности каждого ребёнка к обобщению, связанные с ведущей модальностью и межполушарной асимметрией, а также с уровнем интеллектуального развития. Учёт этих факторов позволяет индивидуализировать обучение: продумывать задания, связанные с сопоставлением макрогрупп, для тех, кто обладает высокой способностью к категоризации, и, наоборот, для тех, кто не умеет обобщать, – задания на соотнесённость макро- и микрогрупп, родовых и видовых понятий.

Итак, метод классификации можно рассмотреть как одну из стратегий понимания текста (по ван Дейку и В. Кинчу, это стратегия локальной когерентности [Дейк, Кинч]). С помощью классификации понимание текста происходит «изнутри»: дети на основе отнесения лексико-синтаксических единиц учатся извлекать смыслы, важные для выявления авторского замысла.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Гридина Т. А.* Языковая интуиция как эвристический вектор детской речи // Педагогическое образование в России. 2015. №11. – С. 172-179.

*Гридина Т. А., Коновалова Н. И.* Креативные стратегии текстопорождения как отражение процессов кластеризации (экспериментальные данные) // Уральский филологический вестник. – Вып. 4. Материалы Всероссийского семинара с международным участием «Психолингвистика в образовании и аспекты изучения лингвокреативных способностей 27 ноября 2015 г. - Екатеринбург, 2015. – С. 55-64.

*Гридина Т.А. Пятинин А.Э.* Проективная активность личности в речевой деятельности // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2003. № 1. – С. 5-14.

*ван Дейк Т. А. и Кинч В.* Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988.

*Коновалова Н.И.* Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. 2015. №11. – С. 195-202.

*Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М., 1997.

*Прилепин З.* Убийца и его маленький друг // Прилепин З. Ботинки, полные горячей водкой. Пацанские рассказы. – М., 2008.

©Пятова Е.А., 2016