



Личность в контексте культуры

Лариса Новикова

ПУТЬ К ДУШЕ СЛОВА

«Не достает детям понимания многих слов»

Если задать современному школьнику вопрос: какое слово является его любимым словом, то такой вопрос многим покажется провокационным и неправомерным. У многих детей этот вопрос вызывает искреннее недоумение: а что, мол, здесь любить-то? Но ведь мир для человека зачастую «поделен» на любимое, нелюбимое и безразличное. Вполне естественно, что у человека есть любимая книга, любимый фильм, любимый цвет, любимая одежда... И только слов любимых нет. И такая ситуация сложилась не сегодня. И. Срезневский сто лет назад с горечью отмечал, что «не достает детям понимания многих слов», а потому, считал ученый, необходимо заставлять детей «вдумываться в оттенки значения всякого основного слова, и в значения слов, из них произведенных... и в отличия значений слов, сходных по смыслу» [1].

Равнодушие к слову

Современные ученые и методисты обращают внимание на достаточно распространенное явление – «равнодушие школьников к незнакомым словам, отсутствие стремления понять их смысл». Это равнодушие не только к слову, но и к мысли, к ее оттенкам [2]. Сегодняшние школьники равнодушны как к знакомым словам, так и к неизвестным. Те слова, которые давно известны, для учеников естественны, как сон, еда, воздух, а привычного не замечаешь и не задумываешься над ним. Слова неизвестные порой и остаются незнакомцами, мимо которых проходишь в житейской суете, не замечая и не обращая внимания на существование их неповторимого мира, на уникальность каждого слова. Школьники зачастую остаются глухи к интонациям, переливам, мелодичности родного слова. Но ведь детей и не учат радоваться слову, удивляться ему, восхищаться им.

Когда родители воспитывают в своих маленьких детях любовное, бережное отношение, например, к природе, они обращают их внимание на многие детали, на то, как красив цветок или бабочка, какое удивительное небо, как замечательно в березовой роще. Но мало кто скажет ребенку: «Послушай, какое удивительное слово! Как оно красиво!»

«Но скажут ли достаточно в школах о красоте своего языка?»

Приходя в школу, ребенок, так и не получив представления о красоте слов, сразу вступает в мир науки с ее классификационными категориями и строгими законами. Живые созвучья слов укладываются в скучные характеристики-диагнозы: это существительное... прилагательное... одушевленное... неодушевленное... Но еще В.А. Сухомлинский предупреждал: «До тех пор, пока ребенок не почувствовал аромат слова, не увидел его тончайших оттенков, – нельзя вообще начинать обучение грамоте» [3]. А Н.К. Рерих в начале XX века беспокоился: «Но скажут ли достаточно в школах о красоте своего языка? Скучные правила пусть придут после, а сначала, от первого дня, пусть будет сказано о красоте русской речи, ее богатстве, о вместимости, о подвижности и выразительности своего языка» [4].

Помочь увидеть значимость слова

Между тем понимание того, что к слову необходимо формировать ценностное отношение, работать более глубоко и системно, в методике преподавания русского языка существовало давно. Появление новой лингвистической категории – концепта – и проблема использования последних достижений лингвистики в школе сегодня диктуют необходимость пересмотра существующего арсенала методов и приемов работы, иные подходы к работе со словом, нацеленные на вдумчивое к нему отношение. Умения ученика определять необходимые категории у слова (род, число, падеж у прилагательных; спряжение, вид у глагола и т.д.) при таком подходе не являются самоцелью, а служат лишь необходимым звеном в формировании позитивного ценностного отношения к слову как артефакту культуры. Поскольку концепт – это в большей степени понятие логики, чем языкознания, считаем целесообразным работать на уроке со словом, учитывая при этом различные системы связей и точки отсчета – и языковые, и логические, и культурные, пересматривая работу со словом в соответствии с последними достижениями лингвистики, психолингвистики, лингвокультурологии.

От переживания слова к его познанию

Если мы хотим помочь школьникам увидеть значимость слова, почувствовать его уникальность, распознать целительную или разрушительную силу слов,

увидеть мир, в котором обитают слова, для этого необходимо самому учителю знать о том, что такое концепт, знать пути его формирования в сознании, уметь воспитывать интерес к слову как языковой единице, как к индивидуальности, имеющей свою биографию, своих родственников, друзей, врагов и т.д. Существуют пути, посредством которых мы можем формировать интерес к слову как историко-культурному феномену, идти от переживания слова к его познанию. Таковыми будут являться новые подходы, новые методы работы со словом, позволяющие учитывать достижения лингвистики последних десятилетий и в то же время доступные школьникам, способные в первую очередь вызвать эмоциональные переживания слова, так как «...слово и непосредственно связанное с ним переживание вызывает последствия иного рода, а именно глубоко волнующие эмоции...» [5].

Опора на языковую личность

При проектировании методов работы со словом мы опирались на языковую личность учащегося и учитывали степень известности им слова и уровня информированности о нем. Данная точка отсчета позволила увидеть, что в сознании обучающейся языковой личности слова представлены по-разному. Одни слова хорошо известны и школьники самостоятельно могут многое рассказать о них. Другие кажутся ученикам знакомыми (их часто употребляют окружающие, они на слуху), но на самом деле информация о них у школьников мала, обрывочна, фрагментарна. Наконец, есть слова, не известные ученикам, которые они ни разу не использовали в речи, а иногда даже не слышали.

Методы работы со словами

Следовательно, если слова в сознании языковой личности представлены по-разному, то и методы работы с разными группами слов должны различаться. Условно методы можно разделить на:

- методы, используемые для работы со словами, хорошо известными учащимся;
- методы, используемые для работы со словами, относительно известными учащимся;
- методы, используемые для работы с не известными учащимся словами;
- методы, используемые для работы со всеми группами слов.

Многоаспектная работа со словом

Для формирования культуроведческого концепта значима комплексная (многоаспектная) работа со словом. Традиционно слово рассматривалось в рамках тех или иных разделов русского языка, «растворяясь» в сведениях по фонетике, словообразованию, лексике, грамматике. Изучается фонетика – учитель работает

над фонетической стороной слова; изучается морфология – слово анализируется с точки зрения наличия у него тех или иных грамматических признаков. При изучении лексики слово рассматривается со стороны его лексического значения и т.д.

Иначе говоря, по отношению к слову проявлялась «узкая специализация». Возможно, в этом сказывались последствия выдвинутого в свое время Ф.де Соссюром принципа: «Язык в самом себе и для себя». Он сознательно отграничивал лингвистику от других наук: психологии, антропологии, нормативной грамматики, физиологии, считая, что, связав эти науки, объект лингвистики выступит «как беспорядочное нагромождение разнородных, ничем между собою не связанных явлений» [6]. Однако лингвистика последних десятилетий XX века преодолела этот принцип-барьер, что нашло отражение в рождении новой лингвистической категории – в концепте. Следовательно, и методика должна найти новые приемы работы со словом, или, шире, концептом.

Понимая сложность проблемы, Н.Л. Аринина указала, что «необходимые в учебных целях анализ, разложение слова на составные части не должны убивать живую душу значения слова» [7]. Любой вид языкового анализа в школе, бесспорно, необходим. Но слово не должно превращаться в абстрактные глаголы, существительные, частицы, а сам анализ не должен становиться самоцелью, так как слово – единое целое. Если подходить к слову как концепту, то следует работать, понимая, что в слове заключен целый мир, закодированный в звуках и буквах. Суть метода – рассмотрение слова в единстве его различных характеристик, в комплексе. Цель подобной работы совпадает с целевой установкой Л. Успенского, который в книге «Слово о словах» писал, что радость и удача его работы заключаются в том, чтобы не только «думать словами», но и «думать о словах» [8].

В одной из былин об Илье Муромце есть образная характеристика слова: «Слово, оно что яблочко: с одного-то боку зеленое, так с другого румяное, ты умей его... повертывать». Комплексный подход к слову предполагает, что слово «повертывается», рассматривается с различных сторон. Причем традиционные виды анализа включаются в комплексное рассмотрение слова не как сумма отдельных «школьных» видов разбора, но преодолевают определенные изменения.

Так, фонетический анализ заключается не только и не столько в установлении качественных и количест-

Мир,
закодированный
в звуках

«Слово, оно что
яблочко... ты умей
его повертывать»

венных характеристик отдельных звуков, но в анализе фоносемантического ореола* слова в целом.

Рассматривая словообразовательные возможности слова, мы оцениваем насколько продуктивно образование новых слов, какие новые значения приобретают образованные от базового слова однокоренные слова, какие новые «способности» оно приобретает или какие из имевшихся в базовом слове утрачивает, выявляем значения, которые совпадают или различаются у однокоренных слов.

Анализируя слово с учащимися, мы рассматриваем его не только в синхронной реальности, но и в диахронной, обращаясь к этимологии слова, к тем изменениям, которые произошли со словами в течение их «жизни» в языковой системе. Есть слова, в которых все понятно, в них все как на ладони, а есть слова-загадки, и, думая об этих словах, мы можем только высказывать те или иные догадки, гипотезы. В любом случае, «историческая память», заключенная в слове, обогащает учащихся, расширяет их видение слова и формирует особое мировидение.

Ассоциативные
связи слов

Выполняя комплексную работу, необходимо выявлять ассоциативные связи слов. Вводя подобный вид работы при формировании концепта, мы опираемся на мысль Н.В. Крушевского о том, что «представление о вещи и представление о слове, обозначающем эту вещь, связываются законом ассоциации в неразлучную пару». Однако слово не только связано теснейшими узлами с вещью, но и неразлучно с различными рядами слов, «оно всегда член известных гнезд или систем слов и в то же время член известных рядов слов» [9]. В лингвистике концептуальный анализ невозможен без обращения к ассоциациям, механизмам ассоциирования. Вопросы, связанные с образованием ассоциаций, взаимосвязь их с глубинными структурами памяти, мышления накладываются на проблемы исследования процессов порождения речи и ее восприятия. На уровне, доступном учащимся, в методике преподавания русского языка следует использовать приемы, позволяющие актуализировать и проявить ассоциации учеников.

Необходим и анализ значений слов, как основных, так и дополнительных, как прямых, так и перенос-

* В данном случае под фоносемантическим ореолом мы понимаем ореол звуковой, или семантической, значимости, дополняющий представление о значении слова посредством своеобразия набора звуков в слове.

ных. Но данный анализ не заключается только в констатации тех значений, которые зафиксированы в словарях, но предполагает сопоставление, сравнение значений, которые определяются у одного и того же слова в различных словарях.

Важна работа
с контекстами

Особенно важна работа с контекстами (словосочетаниями, пословицами, поговорками, фразеологизмами, стихотворными и прозаическими текстами и т.д.). Задача учителя в данном случае заключается в том, чтобы помочь ребятам увидеть слово в мире других слов, почувствовать, какие взаимоотношения существуют между ними, каким мерцанием смысла наполняется слово, так как, по верному замечанию Ц. Тодорова, в контекст «слово приходит из другого контекста, пронизанное чужими осмыслениями», и наша «собственная мысль находит слово уже населенным» [10].

«Слова должны
удивляться своему
соседству»

Особенно интересно в этом плане рассмотрение слова в поэтическом контексте, так как «участвуя в жизни нового поэтического сообщения, слово тянет за собой все свое прошлое, свою роль и обычаи, связанные с принадлежностью к данной языковой системе и определенным сферам социального функционирования». Отношения слов в контексте становятся весьма драматическими: бывшие противоположности стираются, а связи рвутся. Этот драматизм их отношений имел в виду Гораций, когда отмечал, что слова должны удивляться своему соседству. Важно в этой работе сделать так, чтобы удивились и учащиеся, заметив, что в контекстах часто происходит переосмысление одного слова под влиянием другого или других, высвобождается поэтическая энергия слова.

При рассмотрении слова крайне важна сочетаемость слов, особенно учет несвободной сочетаемости, которая обусловлена «ассоциативным потенциалом» слов. В русском языке обстоятельства складываются, а события разворачиваются; конфликт может вспыхнуть, а может и погаснуть; угроза способна нависать и нарастать; в русском языке (и в русском сознании) проблему ставят, а приговор выносят; победу одерживают, а поражение терпят; интриги плетут, а козни строят. Именно через сочетаемость слов «осуществляется символизация умопостигаемой... сущности» [11].

«Нам не дано
предугадать,
как слово наше
отзовется...»

Поскольку культуроведческий концепт предполагает формирование зрительного образа слова, то один из видов работы с детьми заключается в том, чтобы каждый из них создал и проанализировал свой собственный образ слова. Учащиеся рисуют слово на бумаге с помощью карандашей или устно через посредство

приема словесного рисования, объясняя при этом свое восприятие слова. Школьникам интересна работа по сопоставлению зрительных образов, когда они наглядно видят, что слово произносим одно и то же, а «видим», воспринимаем мы его по-разному. Именно в результате этой работы ученикам становится понятно, почему известный поэт в свое время сказал: «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется...».

Значение слов

Важен при формировании концепта анализ грамматических значений слова и их роли в контексте. Этот анализ также не тождествен традиционному для школы морфологическому анализу. В данном случае внимание учащихся аккумулируется на тех грамматических категориях и значениях, которые актуальны именно в данном случае, в конкретном контексте, в конкретном окружении. Интересны для школьников наблюдения над грамматическими «аномалиями» рода, числа, падежа и т.п. Главное при проведении этого вида анализа «вычерпать» информацию о слове, передаваемую на уровне грамматических значений.

Национальная специфика слова

Необходим в ряде случаев и такой вид анализа, как сопоставительный анализ слова в русском языке со словами других языков. С помощью такого анализа школьники могут увидеть национальную специфику слова, выявить общее и различное в лексических и грамматических значениях слов родного и неродного языков.

Наконец, многое может дать учащимся анализ синонимов, антонимов, омонимов, паронимов. Этот анализ не сводится к традиционному для школы подбору указанных категорий слов, но дает возможность увидеть место слова в ряду других, понять его «изюминку», почувствовать, какие сложные взаимоотношения существуют между словами в языке, выявить слова «друзья», «враги», «близнецы» и т.д.

Нет пределов познанию слова

Работа, проводимая комплексно, многосторонне, не должна пониматься только как совокупность предлагаемых методов и приемов, изложенных выше. Нет пределов познанию слова, а потому этот метод открыт для дальнейшего обогащения его другими сторонами, нюансами. Об этом мы читаем у В. фон Гумбольдта: «...невозможно представить подлинный смысл, совокупность всех объединенных признаков слова как определенную и завершенную величину» [12]. И уж если это представляется невозможным сделать в рамках досконального, детализированного научного исследования, то понятно, что школьный вариант анализа во-

Множественное
возвращение
к слову

все не претендует на всеобъемлющий охват всех сторон концепта.

Это означает, что при исследовании слова на уроке всегда будет оставаться множество сторон, которые в данном конкретном уроке ускользнули от внимания учителя и учащихся, следовательно, возможно и необходимо многократное, концентрическое возвращение к одному и тому же слову в различных ситуациях обучения. Например, при работе с концептом «дорога» возможны следующие концентры:

5-й класс: рассмотрение слова на примере произведений устного народного творчества (дорога в сказках, былинах, народных песнях, пословицах и т.д.);

6-й класс: анализ слова на поэтических примерах, изучаемых по программе литературы или специально подобранных учителем;

7-й класс: многоаспектный анализ слова с привлечением широкого, разнообразного материала;

8-й класс: обогащение видения слова рассмотрением отдельных его сторон («дорога» в лирике военных лет; «дорога» в творчестве отдельных писателей и т.д.);

9-й класс: углубление знаний и представлений о слове при анализе образного и символического смысла этого слова в произведениях А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя.

Концентрические возвращения выделяются индивидуально по отношению к каждому концепту. Учитываются при этом различные факторы: насколько концепт известен школьникам (первичный объем знаний ученика); как он представлен в смежных дисциплинах; насколько сильна необходимость работы с данным концептом в конкретном классе и т.д.

При неоднократном возвращении к слову (при концентрическом подходе к рассматриваемому слову), на каждом этапе актуализируются и обостряются наиболее важные и ценные представления о слове, которые постоянно углубляются и обогащаются посредством рассмотрения новых сторон одного и того же слова.

Рассмотренный метод имеет парадоксальный характер, поскольку при накоплении некой суммы знаний о том или ином слове учащиеся понимают, сколько еще не познано, ощущают бесконечность слова.

Рисование образа
слова

Отдельные методы и приемы в рамках многоаспектного анализа слова могут выступать в качестве самостоятельных методов, например, рисование образа слова. Этот метод ориентирован на актуализацию и активизацию воображения учащихся, на перевод мысленных образов, возникающих при восприятии слова,

в зримые, наглядные, с помощью создания рисунка слова. Данный метод – эффективный способ не только преодоления своих страхов и опасений, но и возможность раскрыть творческие (в том числе и речевые) способности ученика, подключить образное мышление и, как следствие, повысить общую интеллектуальную культуру школьника, способствовать его умственному развитию. Этапы работы в этом случае таковы: 1 – презентация слова; 2 – формирование эмоционального отношения к слову (прочтение учителем отрывков поэтического или прозаического текста, высказываний о слове и т.д.); 3 – внутреннее переживание и осмысление слова; 4 – рисование своего видения слова; 5 – анализ собственных образов и сопоставление их с другими зрительными образами.

Спектры
ассоциаций слов

Одним из самостоятельных методов может быть ассоциативный эксперимент. Цель метода – выявление спектра ассоциаций к тому или иному слову, объяснение этого ряда или мотивировка появления одного из слов-реакций. К тому же, как показывает опыт, использование этого метода при работе со словом позволяет подготовить учащихся к выявлению ассоциативных связей слов в контекстах, помочь в проявлении имплицитного (невербализованного, скрытого) смысла текста. Методика ассоциативного эксперимента при работе со словом такова: 1 – объяснение или восстановление учителем в памяти учащихся представлений о том, что такое ассоциации, слово-стимул, слово-реакция; 2 – презентация слова-стимула; 3 – произнесение или запись слов-ассоциаций; 4 – анализ собственных слов-реакций; 5 – сопоставление собственных ассоциаций с ассоциациями других учеников, принимавших участие в эксперименте, выявление общего и индивидуального; возможно сопоставление с данными ассоциативного словаря.

Такая работа в целом представляет собой прорыв в микрокосм слова, в процессе выполнения работы у школьников вырабатывается синестезия (соощущение), поскольку он дает возможность ощутить слово зрительно, на слух, на вкус и т.д.

«...как прекрасно
слово само по себе!»

Разнообразные методы работы со словом помогают воспитывать в ребенке бережное, чуткое отношение к слову, раскрывают внутренние ресурсы слова, показывают путь к душе слова. Благодаря подобной работе, у детей формируется интерес к слову, они начинают относиться к нему как к ценности, видеть его красоту и своеобразие. И слова становятся не просто фразой, но внутренним чувством слова. Совершенно правильно

писал В. Солоухин: «Эпитеты – одежда слов. Они лишают слово его первозданного звучания. Они избаловали нас. Мы уже плохо воспринимаем слово как такое: осень, море, трава. Нам необходимы подпорки: трава зеленая, сухая, прелая, душистая; осень ранняя, ненастная, серая, теплая...

А между тем как прекрасно слово само по себе! Осень. Море. Трава» [13].

1. *Тростников М.А.* Введение в методику русского языка как учебного предмета // *Русская школа.* 1904. № 1. С. 149.

2. *Аскольдов С.А.* Концепт и слово // *Русская словесность. Антология.* М., 1997. С. 267.

3. *Сухомлинский В.А.* О воспитании: Выдержки из работ / Сост. С. Соловейчик. М., 1988. С. 90.

4. *Рерих Н.К.* Избранное. М., 1979. С. 291.

5. *Аскольдов С.А.* Концепт и слово // *Русская словесность. Антология.* М., 1997. С. 267.

6. *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики // *История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях.* Изд. 3-е / Сост. В.А. Звегинцев. М., 1964. С. 362.

7. *Аринина Н.Л.* Уроки прекрасного: Из опыта работы. М., 1983. С. 31.

8. *Успенский Л.В.* Слово о словах. М., 1997. С. 23.

9. *Крушевский Н.В.* Очерк науки о языке // *История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях.* Изд. 3-е / Сост. В.А. Звегинцев / М., 1964. С. 291.

10. *Тодоров Ц.* Поэтика // *Структурализм «за» и «против»:* Сб. статей / Под ред. Е.Я. Басина и М.Я. Полякова. М., 1975. С. 364.

11. *Успенский Л.В.* Слово о словах. М., 1997. С. 23.

12. *Гумбольдт В. фон.* Язык и философия культуры. М., 1985. С. 365.

13. *Солоухин В.В.* Камешки на ладони. М., 1977. С. 157.

