ISSN:3030-332X
Impact factor: 9,493
International journal of scientific researchers

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ

Казакова Шоирахон Волижановна
учитель русского языка и литературы
академического лицея ФерГУ, Фергана, Узбекистан
https://doi.org/10.5281/zenodo.23951108

Аннотация. Рассматриваются лингводидактические основания и приёмы лексико-семантической работы на занятиях по русскому языку в академическом лицее. Цель исследования - определить, каким образом анализ значения, сочетаемости и контекстного функционирования слова может обеспечивать переход от узнавания лексической единицы к её самостоятельному и уместному употреблению. Материалом служат научно-методические труды по лексической семантике и развитию речи, а также специально сконструированные учебные контексты. На основе качественного анализа предложена последовательность заданий, объединяющая семантизацию, установление смысловых отношений, контекстуальный выбор и речевое применение. Показаны диагностические признаки осмысленного усвоения лексики и ограничения механического заучивания словарных толкований. Работа носит теоретико-методический характер; результаты педагогического эксперимента в ней не заявляются.

Ключевые слова: лексико-семантическая работа, словарный запас, семантизация, лексическая сочетаемость, полисемия, синонимия, контекст, речевая компетенция, академический лицей.

Введение (Introduction)

Обогащение словарного запаса учащихся относится к числу устойчивых задач преподавания русского языка, однако количественное расширение известной лексики само по себе не гарантирует развития речи. Учащийся может воспроизвести словарное толкование, распознать слово в учебном тексте и вместе с тем испытывать затруднение, когда требуется выбрать нужную единицу для собственного высказывания. Причина подобного расхождения заключается в том, что усвоение слова предполагает овладение не только его предметно-понятийным содержанием, но и сетью смысловых, стилистических и синтагматических связей. Поэтому вопрос о методах словарного обогащения целесообразно рассматривать прежде всего как вопрос о формировании способности осмысленно распоряжаться лексическими ресурсами языка.

Для учащихся академического лицея данная задача приобретает дополнительную значимость в связи с необходимостью понимать тексты разных функциональных стилей, аргументированно излагать собственную позицию, интерпретировать художественное произведение и строить развернутые устные и письменные сообщения. При этом состав учебной группы может быть неоднородным с точки зрения языковой практики: знакомая в бытовом общении лексика не всегда употребляется свободно в учебно-научной речи, а освоение новых слов затрудняется различиями между смысловым объёмом близких обозначений. Универсальной мерой решения проблемы не может быть простое увеличение числа слов для запоминания; необходима работа над условиями выбора и употребления лексической единицы.

Теоретическая постановка проблемы опирается на понимание значения слова как системного образования. В исследованиях Ю. Д. Апресяна семантическое описание связано с отношениями

между лексическими единицами и возможностью разграничивать близкие значения [1]. Д. Н. Шмелев рассматривает семантическую организацию лексики с учётом контекстных и системных характеристик слова [6]. Для методики принципиально, что семантическая связь не исчерпывается общим признаком: именно различия между синонимами, допустимые сочетания и выбор значения в определённой ситуации становятся объектом обучения. На речевой аспект словарной работы обращают внимание М. Т. Баранов, М. Р. Львов и авторы методических пособий [2; 4; 5].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления разрыва между рецептивным знанием лексики и продуктивным владением словом. Цель статьи состоит в обосновании последовательной модели лексико-семантической работы, ориентированной на развитие активного словаря учащихся академического лицея. Объект исследования - процесс словарного обогащения при обучении русскому языку; предмет - дидактический потенциал операций семантического анализа, контекстуального сопоставления и речевого применения лексических единиц. Исходное предположение заключается в том, что система взаимосвязанных заданий обеспечивает более содержательное освоение слова, чем изолированное ознакомление с толкованием, поскольку воспроизводит условия реального речевого выбора.

В рамках поставленной цели решаются три задачи: конкретизируется содержание лексико-семантической работы применительно к возрастным и образовательным запросам лицеистов; описываются упражнения, позволяющие последовательно перейти от понимания значения к употреблению слова; определяются критерии, по которым преподаватель может судить о качестве такого усвоения. Под эффективностью в настоящей статье понимается методически обоснованная возможность формировать конкретные речевые действия, а не статистически установленное превосходство одной технологии над другой: для последнего необходим самостоятельный педагогический эксперимент.

Материалы и методы (Materials and Methods)

Материал исследования составили положения лексической семантики, психолингвистики и методики преподавания русского языка, представленные в работах Ю. Д. Апресяна, М. Т. Баранова, А. А. Залевской, М. Р. Львова, Д. Н. Шмелева, А. Н. Щукина и в коллективном пособии под редакцией Т. А. Ладыженской [1–7]. В качестве иллюстративного материала использованы специально составленные предложения, минимальные контексты, тематические группы слов и образцы учебных упражнений. Эти примеры не являются записями ответов реальных учащихся или фрагментами собранного экспериментального корпуса; их функция - демонстрировать, какие смысловые операции могут быть предметом педагогического наблюдения.

Основными методами выступили аналитическое сопоставление научно-методических подходов, лексико-семантический анализ единиц в контексте, классификация учебных действий и моделирование заданий. Сопоставительный анализ позволил разграничить несколько уровней освоения: опознание слова; объяснение его значения; выявление парадигматических и синтагматических отношений; выбор лексемы с учётом ситуации и коммуникативного намерения. При моделировании заданий учитывались семантическая прозрачность контекста, возможность проверки ответа, различимость правильного и формально допустимого, но неуместного употребления.

Методологически важным является различение пассивного, или рецептивного, и активного, или продуктивного, словаря. Узнавание единицы при чтении и понимание её приблизительного смысла ещё не позволяют заключить, что она включена в индивидуальную речевую практику. Психолингвистический подход к слову как элементу внутреннего лексикона предполагает

внимание к ассоциативным и смысловым связям, актуализируемым в процессе речевой деятельности [3]. В дидактическом отношении это означает необходимость неоднократно возвращаться к слову в изменяющихся задачах: первоначальная семантизация должна дополняться сравнением, комбинированием и самостоятельным использованием.

Для построения модели выделены четыре взаимозависимых этапа: контекстное обнаружение значения; дифференциация близких единиц; установление сочетаемостных и стилистических ограничений; включение изучаемой лексики в собственное высказывание. Такое членение условно: на одном уроке этапы могут взаимно перекрываться, а отдельное слово требует неодинаковой глубины анализа. Тем не менее последовательность помогает избежать методического скачка от объяснения новой единицы непосредственно к творческому сочинению, когда необходимые для выбора слова действия ещё не сформированы.

Критериями анализа учебных примеров служили семантическая точность (соответствие употреблённого слова предполагаемому значению), контекстуальная адекватность (учёт ближайшего и более широкого речевого окружения), нормативная сочетаемость, стилистическая уместность и степень самостоятельности выбора. Сами по себе эти критерии не являются готовой стандартизированной измерительной шкалой. Они представляют качественные ориентиры для анализа письменных работ, устных ответов и корректировки программы упражнений.

Особое внимание уделено различию между заданием на узнавание и заданием на производство речи. В первом случае контекст и предлагаемые варианты сужают пространство выбора; во втором учащийся должен самостоятельно отобрать единицу, соотнести её с коммуникативной задачей и согласовать с окружением. Поэтому при оценке методического потенциала упражнений преимущество отдавалось тем заданиям, в которых можно проследить переход от внешней подсказки к самостоятельной речевой операции, а не только увеличение объёма выполненной лексической работы.

Результаты (Results)

Анализ материала позволяет выделить основную методическую закономерность: содержательное усвоение лексической единицы обеспечивается включением её в систему отношений, а не накоплением отдельных словарных соответствий. В результате разработана модель занятий, в которой значение слова рассматривается одновременно как объект понимания, как основание для сопоставления и как инструмент решения речевой задачи. В отличие от традиционного упражнения «объясните значение слова» такая модель предусматривает проверку того, сумеет ли учащийся изменить формулировку, выбрать подходящий синоним, распознать переносное значение или скорректировать неудачное словосочетание.

Первый блок образуют задания на контекстную семантизацию. Например, значение прилагательного «тонкий» различается в словосочетаниях «тонкая нить», «тонкий слух», «тонкая ирония», «тонкое различие». Предложение дать единое словарное толкование для всех четырёх случаев приводит к семантическому упрощению. Более продуктивен вопрос о том, какой признак актуализируется в каждом контексте и почему замена на «узкий», «чуткий» или «едва заметный» возможна лишь в определённых условиях. Учащийся должен обнаружить, что полисемия предполагает связь значений, но не допускает их механического отождествления. При обсуждении целесообразно сопоставлять не только удачные замены, но и причины их ограниченности.

При работе с полисемией полезен приём последовательного расширения контекста. Сначала предлагаются словосочетания «корень дерева», «корень слова», «корень проблемы», затем - предложения, в которых необходимо объяснить основание переноса. В выражении «найти корень

проблемы» речь идёт не о материальном предмете, а об исходной причине. Семантическое наблюдение становится особенно значимым, если учащиеся формулируют собственные контексты, различающие буквальное и переносное употребление. Переход к предложению препятствует формированию иллюзии, будто любое значение можно адекватно представить единственным словом-эквивалентом.

Второй блок связан с парадигматическими отношениями, прежде всего синонимией и антонимией. Слова «смелый», «храбрый», «отважный», «дерзкий» демонстрируют необходимость учитывать оценочный компонент. Если первые три единицы могут употребляться для положительной характеристики поведения, то «дерзкий» во многих контекстах несёт отрицательную оценку или указывает на нарушение допустимых границ. Задание «выберите лучший синоним» приобретает аналитическую направленность, когда учащиеся должны обосновать выбор в конкретной фразе: «Он решился открыто возразить несправедливому обвинению». Именно аргументация позволяет понять, осознано ли различие смысловых оттенков.

Работа с глаголами речи позволяет соединить семантическую и коммуникативную составляющие. В предложениях «учёный сообщил о результатах исследования», «собеседник возразил оппоненту», «автор утверждает, что вывод преждевременен» глаголы не сводятся к нейтральному «сказал». Они кодируют характер речевого действия, отношение говорящего к содержанию, а иногда - структуру аргумента. Учащимся можно предложить заменить глаголы нейтральным обозначением, сопоставить смысловые потери и восстановить исходный вариант по контексту. Такая операция направлена не на стилистическое украшение высказывания, а на смысловую точность.

Системность анализа особенно заметна при построении тематических и лексико-семантических групп. Так, объединение слов «чтение», «книга», «библиотека», «писатель» по тематическому признаку отличается от сопоставления глаголов «читать», «перечитывать», «просматривать», «изучать», различающихся способом действия и целью обращения к тексту. В учебной практике эти виды группировки нередко смешиваются. Предложение объяснить принцип объединения слов формирует элементарное представление о семантической классификации: тематическая близость отражает общность предметной области, тогда как лексико-семантическая - общность существенного компонента значения при наличии различительных признаков.

Третий блок составляют упражнения на лексическую сочетаемость. Ошибочные конструкции типа «играть значение» или «сделать вопрос» особенно показательны: значение каждого компонента может быть понятно, но совместное употребление нарушает языковую норму. Сопоставление «играть роль - иметь значение», «задавать вопрос - принимать решение», «одержать победу - потерпеть поражение» позволяет показать, что словосочетание не всегда строится свободным сложением смыслов. Эффективным оказывается требование не просто исправить ошибку, но и объяснить, почему исправленный вариант является нормативным и можно ли построить другое сочетание с тем же существительным.

Для расширения самостоятельности предлагается упражнение с пропусками: «Докладчик ___ внимание на неточность», «Учащиеся ___ вывод на основе наблюдений», «Проблема ___ особое значение». Обсуждение вариантов «обратил», «сделали», «приобретает» должно сопровождаться проверкой их синтаксического окружения и грамматического согласования. Затем слова «внимание», «вывод», «значение» переносятся в новые контексты без подсказок. В результате объектом освоения становится не отдельный глагол, а устойчивое сочетание и условия его употребления. Для учащихся, использующих русский язык наряду с другими языками, подобная

работа помогает снижать риск дословного переноса моделей сочетаемости, хотя конкретные источники интерференции требуют отдельной диагностики.

Четвёртый блок ориентирован на перенос значения и выразительные возможности слова. Для анализа предлагается небольшой авторский учебный фрагмент: «К вечеру город притих. В окнах постепенно зажигался свет, и улицы словно просыпались после долгого молчания». Вначале учащиеся определяют, какие слова употреблены буквально, а какие создают образность, затем объясняют несоответствие обычного физического смысла глагола «просыпаться» неодушевлённому субъекту. Следующий шаг - преобразование текста в нейтральное сообщение: «Вечером на улицах стало спокойнее; в домах включили освещение». Сравнение двух вариантов позволяет выявить не только изменение словаря, но и потерю эмоционально-образного плана.

Лексическая работа с художественным текстом требует осторожности: не каждый перенос следует сводить к готовой формуле «олицетворение», поскольку формальное называние тропа ещё не означает понимания его функции. Более содержательно задание, в котором учащийся должен объяснить, какой образ создаётся, почему автор предпочитает данное слово нейтральному обозначению и изменится ли впечатление от текста после замены. В отличие от стилистического перечня выразительных средств, такой анализ связывает лексический выбор с интерпретацией художественного смысла. Он может быть встроен в совместную работу преподавателей русского языка и литературы.

Отдельную группу формируют упражнения на стилистическое разграничение. Сопоставление предложений «Исследователь установил причину явления», «Учёный выяснил, почему это произошло» и «Он разобрался, в чём дело» показывает, что близость содержания не отменяет различий в коммуникативной сфере и степени официальности. При редактировании учебно-научного текста учащийся должен выбирать не «самое сложное» слово, а единицу, отвечающую предмету сообщения, адресату и жанру. Поэтому полезны парные задания: сначала написать краткое объяснение понятия для одноклассника, затем переработать его в фрагмент доклада, сохранив основные факты.

Методическую ценность представляет работа над семантической недостаточностью высказывания. Сравним предложения «Книга интересная» и «Автор последовательно раскрывает внутренний конфликт героя, избегая прямых оценок». Второе высказывание содержательнее не вследствие простой замены прилагательного «интересная» редким синонимом, а благодаря введению слов, уточняющих предмет анализа и характер наблюдения. Учащимся предлагается развернуть общую оценку, употребив тематически релевантные обозначения («конфликт», «мотив», «деталь», «позиция автора») только при условии, что они соответствуют анализируемому произведению. Тем самым словарное обогащение связывается с интеллектуальной конкретизацией мысли.

Наблюдение над антонимией даёт возможность организовать работу с градуальными и несимметричными противопоставлениями. В паре «горячий - холодный» существует промежуточная зона, которую могут обозначать слова «тёплый» и «прохладный»; пары же «живой - мёртвый» или «истинный - ложный» не образуют той же шкалы в своих основных употреблениях. Упражнения на упорядочение слов по степени признака позволяют избежать механического подбора антонима и уточнить, в каких случаях противоположность определяется системой значений, а в каких - конкретным контекстом. Принципиально, чтобы учащиеся объясняли критерий построения шкалы, а не ограничивались расположением карточек.

Переход к собственному высказыванию завершает цикл заданий. После анализа групп «убеждать - доказывать - объяснять» и «сомневаться - возражать - опровергать» учащимся

предлагается составить мини-дискуссию по проблемному вопросу и затем отредактировать реплики так, чтобы выбранные глаголы точно обозначали характер речевого действия. Критерием успешности становится не количество использованных новых слов, а соответствие каждого слова коммуникативному намерению. Неправомерная замена «объяснять» глаголом «доказывать» без опоры на аргументацию должна обсуждаться наравне с грубой лексической ошибкой.

При проектировании занятий существенна проблема повторяемости. Однократное знакомство с многозначным словом редко обеспечивает свободное владение его значениями; вместе с тем буквальное повторение одинакового упражнения быстро превращается в воспроизведение образца. Предлагаемая модель предусматривает вариативное возвращение к лексеме: сначала прочитать и определить её значение, далее сопоставить с конкурирующими единицами, после этого исправить неточность и, наконец, использовать слово при создании текста. Изменение контекста позволяет проверять гибкость усвоения, а не только след памяти о предыдущем задании.

Практическая реализация может быть распределена между несколькими занятиями. На этапе введения темы «Точность словоупотребления» преподаватель отбирает шесть–восемь содержательно связанных единиц, представляющих реальные трудности; учащиеся объясняют их в контекстах и формулируют различительные признаки. На следующем занятии выполняются задания на сочетаемость и редактирование, а позднее те же слова включаются в собственные устные выступления и письменные комментарии. Указанное количество единиц служит организационным ориентиром, а не экспериментально установленной нормой; выбор зависит от сложности лексики, уровня владения языком и времени, отведённого на речевую практику.

Диагностику качества усвоения целесообразно проводить по нескольким показателям. Первый - понимание слова в незнакомом контексте; второй - умение объяснить отличие от семантически близкой единицы; третий - нормативность сочетаемости; четвёртый - уместное самостоятельное употребление в развернутом высказывании. Например, при работе со словом «убедительный» правильное объяснение его значения ещё не равнозначно способности создать сочетание «убедительный аргумент» и обоснованно отличить его от «убедительного тона». Подобная многоаспектная проверка выявляет не только полноту усвоения, но и конкретный этап, на котором учащемуся требуется помощь.

Предложенные задания позволяют различать три типа затруднений: семантическое смешение, когда ученик не разграничивает содержание близких слов; синтагматическую ошибку, когда смысл осознан, но нарушена сочетаемость; и прагматико-стилистическую неуместность, когда нормативное слово не соответствует речевой ситуации. В отличие от единой пометы «лексическая ошибка» такая классификация задаёт адресную коррекцию. В первом случае необходимы контекстные сопоставления, во втором - работа с типичными словосочетаниями, в третьем - обсуждение жанра, адресата и цели высказывания.

Таким образом, результат проведённого качественного анализа представляет собой не количественную оценку прироста словаря у конкретной группы, а модель лексико-семантической работы с операционально описанными этапами и критериями. Её принципиальное отличие состоит в ориентации на речевое действие: слово считается методически освоенным лишь в той степени, в какой учащийся способен распознать его смысловые возможности, соотнести их с контекстом и обоснованно выбрать единицу для собственной коммуникативной задачи.

Обсуждение (Discussion)

Полученные аналитические положения соотносятся с традицией методики развития речи, в рамках которой словарная работа рассматривается не как изолированный раздел, а как часть

обучения осмысленному выражению мысли. В учебнике под редакцией М. Т. Баранова специальное внимание уделено обогащению словарного запаса учащихся [2, с. 232–259]; М. Р. Львов разграничивает обогащение, уточнение и активизацию словаря, что позволяет описывать словарную работу как многоаспектный процесс [4]. Предлагаемая в настоящем исследовании последовательность не претендует на замену этих подходов, но уточняет механизмы перехода от семантизации к самостоятельному выбору слова в учебной речи лицеистов.

Важным представляется различение расширения объёма индивидуального словаря и повышения качества использования уже известных слов. Для старших учащихся второе направление нередко оказывается не менее значимым: неточное употребление лексики часто связано не с полным незнанием обозначения, а с неразличением оттенков значения, смешением паронимов, нарушением сочетаемости. Следовательно, количественный показатель «сколько новых слов изучено» должен рассматриваться совместно с показателями семантической дифференциации и самостоятельного употребления. Вместе с тем эти положения требуют экспериментальной проверки на сопоставимых учебных группах, прежде чем говорить о большей результативности данной модели.

Отдельная трудность заключается в установлении разумной границы между семантической подробностью и доступностью задания. Избыточное количество терминов - «парадигматика», «синтагматика», «сема», «коннотация» - способно затруднить понимание самого материала. Необходимое для преподавателя научное описание не всегда должно полностью воспроизводиться в ученическом ответе. Дидактически оправдано предлагать понятные действия: «объясните, чем слова различаются», «покажите, с какими существительными сочетается глагол», «измените фразу для официального сообщения». Терминологическая фиксация результата может следовать за речевым наблюдением и учитывать подготовленность аудитории.

При обучении в многоязычной среде следует учитывать возможное влияние других языков на семантические связи и привычные модели выражения. Однако сам факт двуязычия нельзя считать доказательством конкретной лексической ошибки: одинаковое внешне отклонение может возникать из-за неосвоенной русской сочетаемости, спешки, недостаточной речевой практики или переноса иной языковой модели. А. Н. Щукин рассматривает обучение слову в системе методических задач овладения русским языком как неродным или иностранным [7]. Для преподавателя академического лицея это означает необходимость опираться на реальные затруднения учащихся и использовать сопоставление языков только там, где оно действительно проясняет механизм ошибки.

Не следует отождествлять семантический анализ с постоянным требованием дать нормативное определение. В художественном тексте слово способно приобретать контекстные приращения смысла, а авторское употребление может намеренно отклоняться от нейтральной модели. Установить такую особенность возможно только при соединении лексического анализа с пониманием замысла высказывания и ближайшего текстового окружения. Поэтому задания должны допускать аргументированную интерпретацию там, где смысл действительно неоднозначен, но сохранять проверяемые критерии, когда речь идёт о языковой норме и точности сочетаемости.

Предлагаемая модель имеет ограничения. В статье не проводилось экспериментальное обучение, не измерялись размеры активного и пассивного словаря и не сопоставлялись результаты контрольной и экспериментальной групп. Следовательно, описанные упражнения следует рассматривать как методически обоснованный инструментарий, а не как эмпирически подтверждённую технологию с установленным эффектом. Перспективное исследование могло бы

включать входную диагностику, серию занятий, отсроченную проверку и анализ не только числа освоенных единиц, но и качества их самостоятельного употребления. Такое построение позволило бы проверить, сохраняются ли результаты при смене темы и жанра высказывания.

Заключение (Conclusion)

Лексико-семантическая работа создаёт предпосылки для обогащения словарного запаса учащихся в тех случаях, когда слово изучается не изолированно, а в системе значений, связей и контекстов употребления. Её содержательными опорами выступают семантизация, разграничение близких лексических единиц, освоение сочетаемости, анализ выразительных возможностей и самостоятельный речевой выбор. Это позволяет рассматривать словарное обогащение не только как увеличение количества знакомых слов, но и как развитие способности точно и уместно выражать мысль.

Для преподавания русского языка в академическом лицее предложена последовательность действий от контекстного понимания к активному использованию лексики. Выделенные критерии - семантическая точность, контекстуальная адекватность, нормативная сочетаемость, стилистическая уместность и самостоятельность употребления - могут служить основой для анализа учебных ответов и адресной коррекции ошибок. Особое значение имеет включение лексических заданий в чтение, редактирование, обсуждение и создание собственных текстов, поскольку именно в этих видах деятельности выявляется функциональная освоенность слова.

Практический вывод состоит в необходимости проектировать работу не вокруг отдельного списка единиц, а вокруг конкретных операций, которые учащийся должен научиться выполнять со словом. Перспектива дальнейшего исследования связана с педагогической проверкой предложенной модели и уточнением диагностических процедур применительно к различным уровням владения русским языком. Такая проверка позволит перейти от теоретико-методического обоснования к доказательной оценке результатов словарного обогащения.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка. - М.: Наука, 1974. - 368 с.
2. Баранов М. Т., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А., Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в школе / под ред. М. Т. Баранова. - М.: Академия, 2001. - 368 с.
3. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. - Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1990. - 208 с.
4. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1985. - 176 с.
5. Методика развития речи на уроках русского языка: пособие для учителя / под ред. Т. А. Ладыженской. - М.: Просвещение, 1980. - 240 с.
6. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). - М.: Наука, 1973. - 278 с.
7. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. - М.: Высшая школа, 2003. - 334 с.