

DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-9-16-21

М.А. АРИСТОВА, Ж.Н. КРИТАРОВА

Лексическая работа в процессе анализа художественных текстов (На материале современного учебника для полиэтнической школы)

Целью данного исследования является определение основных направлений и перспектив развития лексической работы на основе художественных текстов в полиэтнической школе.

Методы исследования: системный метод, теоретический и контент-анализ. В соответствии с поставленной задачей исследование проводилось на материале анализа содержания и методического сопровождения работы с художественными текстами в современных учебниках, действующих в условиях иноязычной и инонациональной аудитории учащихся полиэтнической школы.

В статье обоснована необходимость специальной работы с культуроведческой лексикой в процессе комплексного анализа художественного текста в полиэтнической школе, обозначена роль культуроведческого комментария в восприятии художественного произведения школьниками, для которых русский язык не является родным, приведены примеры.

Авторы приходят к выводу, что в современном учебнике для полиэтнической школы необходима специальная работа с культуроведческой лексикой. Обращение к культуроведческому комментарию является одним из самых плодотворных методических путей, предоставляющих возможность выстраивания индивидуальной траектории обучения.

Ключевые слова: *полиэтническая школа; современный учебник; комплексный анализ; художественный текст; культуроведческая лексика; культуроведческий комментарий.*

Maria A. Aristova, Zhanna N. Kritarova

Vocabulary Work in the Process of Analyzing Literary Texts (On the Material of the Modern Textbook for a Multi-ethnic School).

The purpose of the study is to determine the main directions and prospects of developing vocabulary work based on literary texts in a multi-ethnic school.

Research Methods: the systematic method, theoretical and content-analysis. In accordance with its objective, the research was carried out on the basis of the analysis of contents and teaching and learning materials concerned with the study of literary texts in modern textbooks aimed at the learners of multi-ethnic schools belonging to different languages and nations.

The necessity for a special work with culturological vocabulary in the course of the comprehensive analysis of literary texts in multi-ethnic schools is justified, the role of culturological commentary in the perception of a literary text by learners for whom Russian is not their first language is defined, examples are given.

Мария Александровна Аристова, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Центр филологического образования

E-mail: arismar@yandex.ru

ФБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

*ул. Макаренко, д. 5/16, Москва, 105062, Россия
Institute for Strategy of Education Development,
Russian Academy of Education*

5/16 Makarenko str., Moscow, 105062, Russian Federation

Жанна Николаевна Критарова, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Центр филологического образования

E-mail: kritarova@rambler.ru

ФБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

*ул. Макаренко, д.5/16, Москва, 105062, Россия
Institute for Strategy of Education Development,
Russian Academy of Education*

5/16 Makarenko str., Moscow, 105062, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Аристова М.А., Критарова Ж.Н. Лексическая работа в процессе анализа художественных текстов (На материале современного учебника для полиэтнической школы) // Русский язык в школе. – 2018. – № 9. – С. 16–21. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-9-16-21.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2017–2019 гг. Шифр проекта 27.6122.2017/БЧ.

The authors conclude that a special work with culturological vocabulary should be included in the modern textbook for a multi-ethnic school. Appealing to the culturological commentary is one of the most fruitful methodological approaches which provide an opportunity to build an individual trajectory of learning.

Key words: *multi-ethnic school; modern textbook; complex analysis; literary text; culturological vocabulary; culturological comment.*

Как бы ни менялась образовательная среда, основополагающим в учебном процессе был и остается школьный учебник, претерпевший за многие годы своего существования значительные изменения. Создание учебника XXI в. является одной из актуальных проблем общего среднего образования и сегодня.

Современный учебник, по мнению исследователей, должен отличаться «высокой научно-мировоззренческой информативностью, четкой адресностью и адекватным жанру языком изложения, совершенным методическим справочно-ориентировочным аппаратом, преемственностью, коммуникативностью и координирующей функцией в системе средств обучения, с высоким художественным и полиграфическим качеством» [Инструментальная дидактика 2012: 105]. Вместе с тем в современной школе в связи с реализацией лично-ориентированного обучения, когда у каждого ученика должен быть «свой» учебник, важно понимание, что «учебник – это комплексная информационно-деятельностная модель образовательного процесса, происходящего в рамках соответствующей дидактической системы и включающего необходимые условия для его осуществления» [Современный учебник 2004: 34]. Другими словами, эта модель должна отображать цели, принципы, содержание, технологию соответствующего образовательного процесса и условия его осуществления.

Особую значимость данное определение учебника приобретает в условиях школы с многонациональным составом учащихся, когда возникает необходимость индивидуального сотрудничества с учащимися, адаптации учебного материала под их возможности и особенности. В полиэтнической школе ребята испытывают особые затруднения при изучении русского языка и литературы. Вместе с тем изучение этих предметов открывает значительные перспективы для повышения культурного уровня учащихся, расширения их эстетического кругозора, формирования

поликультурной личности, обладающей языковой, речевой, коммуникативной и этнокультурной компетенциями.

В Российской Федерации накоплен большой опыт создания учебников, предназначенных для школ с составом учащихся, для которых русский язык не является родным. Например, истинным реформатором в создании учебников по русской литературе для нерусских учащихся выступил выдающийся методист Л.А. Шейман. В основу его учебника «Русская классическая литература (2-я половина XIX в.)» для X класса киргизской школы (1997) была положена концепция многофакторного развития классической русской словесно-художественной культуры. В процессе чтения и анализа художественного текста учащимся предлагалась словарная работа в притекстовых, внутритекстовых, «боксовых» и «построчных» пояснениях, для развернутых фрагментов текста – в подстрочных сносках. Не случайно педагогическое сообщество высоко оценило труд Шеймана, отмечалось, что дидактические решения в пособии имеют международный характер.

Создание концепции учебного культуроведения, теории этнокультурного обучения, связавшей преподавание русского языка и литературы с национальной языковой картиной мира, обоснование принципа педагогического сопряжения художественных культур – все это явилось основой для создания следующих поколений учебников по русскому языку и литературе для полиэтнической школы.

Восприятие художественного произведения школьниками-инофонами начинается с понимания содержания текста, с понимания слова и его значения. Поэтому важно, чтобы в учебнике нашел отражение культуроведческий материал, который даст учителю возможность осуществить полноценное комплексное комментирование текста художественного произведения и, как следствие, помочь учащимся точнее понять его смысл. По мнению Н.М. Шанского, комплексное

комментирование художественного текста должно включать:

- историко-культурный комментарий;
- комментирование национально-специфических бытовых реалий, примет русского быта, обычаев, которые не имеют соответствия в быту народа, изучающего русскую литературу;
- комментирование географических (природный) условий, в которых живут русские люди (климат, растительный и животный мир, рельеф);
- лингвистический комментарий – комментирование «различных элементов языка, их значения и употребления в художественном тексте в той мере, в какой они связаны с пониманием литературного произведения как такового» [Шанский 1975: 111].

В условиях полиэтнической школы в процессе комплексного комментирования, по справедливому замечанию Н.М. Шанского, необходимо «при изучении русских художественных текстов нерусскими для их верно-го понимания и восприятия... учитывать... различия, которые существуют между русской и родной словесно-образной картиной мира» [Шанский 1990: 27].

Адекватному восприятию художественного текста русской литературы, его словесно-образной картины способствует культуроведческий комментарий, в основе которого лежит работа с культуроведческой лексикой.

Обратимся к классификации культуроведческой лексики, предложенной ведущим специалистом в области преподавания русской литературы в иноязычной среде М.В. Черкезовой, которая считала целесообразным выделить в ней две группы: тематическая лексика, обозначающая некоторые культурные реалии и факты, и коннотативно окрашенная лексика [Черкезова 2007: 122].

Тематическая лексика может обозначать:

- бытовые реалии (национальная кухня, традиционные занятия, семейные отношения);
- церковные реалии и религиозные чувства;
- социально-политическую структуру общества и общественные отношения;
- этикетные нормы поведения и т.д.

Коннотативно (эмоционально-оценочная) окрашенная лексика включает в себя лексические единицы, которые:

- обладают для национального сознания того или иного народа особым смысловым значением;

- окрашены особым чувством;
- рождают в сознании носителя данного языка особые ассоциации.

К таким лексическим единицам можно отнести слова-символы, поэтическую лексику, обладающую традиционной метафорической образностью, и т.д.

Среди национально-маркированных тематических лексических единиц важную роль играют те, которые можно отнести к «ключевым словам культуры» [Вежбицкая 2001: 37]. В них на уровне слова-образа проявляются важнейшие составляющие национально-культурного сознания народа. Привлечение внимания к этому слою культуроведческой лексики дает возможность показать учащимся полиэтнической школы на конкретных примерах, как выражаются те или иные важные для русского народа явления, понятия, представления. При этом работа с таким словом-образом в учебниках может быть дана как сквозная линия, проходящая от произведения к произведению и от класса к классу, что будет постепенно углублять понимание учащимися не только изучаемых произведений, но самого этого культурного явления.

Например, к таким лексическим единицам может быть отнесено слово *тройка* – вид упряжки лошадей. Появившись в начале XVIII в., она постепенно стала не только необыкновенно популярным видом транспорта, но и символом русского народного характера. «И какой же русский не любит быстрой езды?» – эти слова из поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» знакомы каждому, но далеко не все ученики понимают, в чем же особенности этой упряжки, сделавшие ее всеобъемлющим символом.

Для его полноценного понимания необходимо уже с V и VI классов, в программе которых появляются произведения о русской тройке (например, «Зимняя дорога» А.С. Пушкина, «Тройка» Н.А. Некрасова), вводить в учебник культуроведческий комментарий, позволяющий более подробно познакомиться с этим знаменательным фактом русской культуры. Так, детям будет интересно узнать, что русская тройка была уникальна по своему устройству и это позволяло ей развивать необыкновенную для того времени скорость. Она была очень красивой: лошади скреплялись между собой так, что головы двух боковых (пристяжных) были немного повернуты в сторону и вниз, образуя подобие кольца. А еще принято было украшать детали

упряжи росписью, резьбой и кистями — и все вместе это создавало незабываемый вид упряжки.

Представления о русской тройке будут расширяться в VIII классе, когда учащиеся познакомятся с комедией Н.В. Гоголя «Ревизор». Всем памятно, что мнимому ревизору Хлестакову почтмейстер по распоряжению городничего выделил тройку, которую было уже не догнать, когда обман раскрылся. Расскажем школьникам, что первоначально эта упряжка применялась для государственных нужд как почтовая или служила для поездок важных чиновников, поскольку обладала высокой скоростью и проходимостью. Она даже была снабжена особым звуковым сигналом — колокольчиком, который издавка указывал на то, что всем прочим экипажам надо посторониться и пропустить ее. Правда, впоследствии тройка использовалась повсеместно, а колокольчики вместе с бубенцами стали еще одним атрибутом неповторимого образа русской тройки, сопровождая ее движение мелодичным звучанием, которое получило название «ямская гармония».

Так постепенно к IX классу учащиеся получают достаточно глубокие представления о русской тройке, которые будут полезны при чтении и изучении поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души», где образ «птицы-тройки» занимает одно из центральных мест. Для этого в учебник включаются вопросы, обобщающие уже известный учащимся материал и направляющие работу на заключительном занятии по поэме «Мертвые души»: «Почему именно тройка стала своеобразным символом Руси и русского народа? Почему так много в русской литературе, живописи и даже музыке связано с образом русской тройки?» Подготовленные работой в предшествующих классах, учащиеся теперь могут ответить и на такой вопрос: «Какие особенности этого вида упряжки позволили великому русскому писателю сказать: "...знать, у бойкого народа ты могла только родиться, в той земле, что не любит шутить, а ровнем-гладнем разметнулась на полсвета, да и ступай считать версты, пока не зарябит тебе в очи"?» [Аристова 2017: 183].

Другим важным вопросом, которому также следует уделять особое внимание в учебниках для полиэтнической школы, являются лексические единицы, которые в русском и родном языке учащихся

совпадают в основном значении, но различаются в коннотативном и требуют специальной работы и комментирования. В качестве примера приведем зооморфную лексику в функции номинации человека и особенностей его характера. Это явление присуще разным национальным языкам и является межъязыковой универсалией. В нем находят отражение антропометрическая метафоризация, свойственная языковому сознанию представителей самых разных наций и народов.

В основе этого явления лежит сравнение, хорошо известное учащимся еще с начальной школы. Но разница в национально-маркированных зооморфизмах может привести либо к непониманию, либо к неверной трактовке художественных образов. Так, в русском и тюркских языках слово *волк*, совпадая в своем основном лексическом значении, в качестве зооморфизма имеет существенные различия. Устойчивыми коннотациями данной лексемы в русском языке являются значения 'жестокость', 'грубость', 'злость', что отражается во враждебном отношении к человеку. С этим семантическим полем коррелируют представления о волке в русском фольклоре: таков образ волка в народных сказках, именно эти его качества подчеркиваются в пословицах и поговорках (*Волков бояться — в лес не ходить; Волчьих повадки, разбойничьи хватки; Волку в зубы попало: считай — пропало*). Показательно, что те же коннотации связаны со словом *волк*, входящим в состав фразеологических единиц современного русского языка (*волчья злость, злой/голодный как волк*).

Совершенно другие коннотации традиционно связаны с зооморфизмом *волк* в тюркских языках, что нередко вызывает недоумение при чтении русских народных сказок или басен у школьников — представителей различных тюркоязычных регионов. Известно, что в мифологии тюркских народов волк — тотемное животное, особо почитаемое как защитник (в древности голова волка часто украшала знамена воинов). А в шаманизме, характерном для культуры тюркских народов тувинского и алтайского регионов, образ волчицы связан с ролью матери-прародительницы племен. В соответствии с такими представлениями у этих народов волк традиционно считался покровителем и защитником человека, что также нашло отражение в фольклоре (*Гурд узу мубарекдир. — Волк приносит удачу*).

Указанную особенность восприятия определенной части лексики, связанную с родной культурой и национальным менталитетом учащихся полиэтнической школы, следует принимать во внимание не только при отборе литературно-художественного материала, изучаемого на уроке, но и при комментировании, определяющем специфику его предъявления в учебнике. Так, например, в программу для VI класса обычно включается изучение басен, среди которых есть произведения, использующие образ волка в традиционном для русской культуры понимании: «Волк и ягненок» и «Волк на псарне» И.А. Крылова. Если для русских учащихся не представляет проблемы уяснение семантического ядра этого образа (волк – враждебный, злой, кровожадный), то для контингента полиэтнической школы, включающего представителей тюркских народов, необходима предварительная работа. Она должна акцентировать внимание учащихся на непривычном для них национально-образном восприятии волка в русской традиции. Для этого в учебник могут быть включены русские пословицы и поговорки, характеризующие соответствующие качества этого зооморфизма, которые затем будут выявлены в процессе чтения и анализа басни. Важно, чтобы этот акцент был сделан и в предваряющих чтение произведения вопросах: «Вспомните, каким рисуется образ волка в русской литературе и в народных сказках, которые вы читали?» Послетекстовые вопросы также должны учитывать эту специфику, например: «Обратите внимание на речь Волка. Найдите в тексте слова, выражения, которые подчеркивают его хитрость, злость, неискренность, коварство». В качестве итогового задания предложим сопоставить басню с произведениями родной литературы сходной тематики, например: «Каким изображается волк в вашей родной литературе? Похож ли этот образ на тот, который мы видели в басне И.А. Крылова? Чем они различаются?» [Литература 2008: 55–59].

Выводы

Культуроведческий комментарий в процессе анализа художественных текстов в полиэтнической школе очень важен, так как через понимание национально-маркированных лексических единиц идет осознание не только особого явления, характерного для менталитета русского народа, но и культуры в целом. Русский язык,

будучи транслятором культуроведческой информации, вместе с тем способствует взаимопониманию и взаимопроникновению культур разных народов.

Изучение культуроведческой лексики улучшает восприятие иноязычного художественного текста, расширяет духовный, нравственный и эстетический опыт нерусских учащихся, совершенствует навыки владения русской речью, подводит школьников к осознанию общечеловеческих ценностей.

Обращение к культуроведческому комментарию в этом случае является одним из самых плодотворных методических путей преподавания как русского языка, так и литературы в многонациональной школе. Учебник должен предоставить возможность работы со словом, его культуроведческим комментированием, выстраиванием индивидуальной траектории обучения.

ЛИТЕРАТУРА

Аристова М.А. Обновление содержания литературного образования с позиции повышения общекультурной компетенции учащихся основной школы // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 3 (76). – С. 180–184.

Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / пер. с английского А.Д. Шмелева. – М., 2001.

Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды и технологии обучения / ФГНУ Институт содержания и методов обучения РАО / под ред. Т.С. Назаровой. – М.; СПб., 2012.

Литература. 6 кл.: учеб.-хрестоматия для образоват. учреждений с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения / под ред. М.В. Черкезовой. – 5-е изд., доп. и испр. – М., 2008.

Современный учебник: Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования. Сборник научных трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М., 2004.

Шанский Н.М. Программа курса «Лингвистический анализ художественного текста» // Анализ художественного текста: сборник статей. – Выпуск 1. – М., 1975.

Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература в национальной школе». – 2-е изд., дораб. – Л., 1990.

Черкезова М.В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие. – М., 2007.

REFERENCES

Aristova M.A. Obnovlenie sodержaniya literaturnogo obrazovaniya s pozitsii povysheniya obshchekul'turnoi kompetentsii uchashchihsya osnovnoi shkoly, in *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*, 2017, № 3 (76), pp. 180–184.

Vezhbitskaya A. Ponimanie kultur cherez posredstvo klyuchevykh slov / trans. from english by A.D. Shmelev, Moscow, 2001.

Instrumentalnaya didaktika: perspektivnye sredstva, sredey i tekhnologii obucheniya / FGNU Institut sodержaniya i metodov obucheniya RAO / under the ed. of T.S. Nazarova, Moscow, Sankt-Petersburg, 2012.

Literatura. 6 kl.: ucheb.-hrestomatiya dlya obrazovaniya uchrezhdenii s rodnym (nerusskim) i russkim (nerodnym) yazykom obucheniya / Under the ed. of M.V. Cherkezova, 5th rev. ed., Moscow, 2008.

Sovremenniy uchebnyk: Problemy proektirovaniya uchebnoi knigi v usloviyah modernizatsii shkol'nogo obrazovaniya. Collection of research papers / Under the ed. of A.V. Hutorskoi, Moscow, 2004.

Shanskii N.M. Programma kursa «Lingvisticheskii analiz hudozhestvennogo teksta», in *Analiz hudozhestvennogo teksta*, 1st edition, Moscow, 1975.

Shanskii N.M. Lingvisticheskii analiz hudozhestvennogo teksta: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov po spetsialnosti «Russkii yazyk i literatura v natsionalnoi shkole», 2th rev. ed., Leningrad, 1990.

Cherkezova M.V. Problemy prepodavaniya russkoi literatury v inokulturnoi srede: metodicheskoe posobie, Moscow, 2007.

ХРОНИКА

Об изучении мнения родительского и профессионального сообщества в подходах к системе оценок в начальной школе

Вопрос о системе оценивания в начальной школе был поднят министром просвещения О.Ю. Васильевой 31 августа 2018 г. на Всероссийском родительском собрании. В связи с тем что в министерство поступают различные мнения о существующей пятибалльной системе оценивания, было принято решение изучить вопрос, учитывая позиции родительского и профессионального сообщества.

27 сентября в МПГУ был организован круглый стол «Отметки в начальной школе: за и против». В его рамках прозвучали выступления ректора МПГУ А.В. Лубкова, первого проректора МПГУ В.П. Дронова, представителей институтов и факультетов МПГУ о традициях оценивания достижений школьников в отечественной педагогике, о безотметочном обучении в I классе и практике переноса этого опыта в последующие классы, о психологических особенностях современного школьника, его готовности быть оцененным, о критериях выставления оценок. В работе круглого стола приняли участие учителя начальной школы и родители. Учителя отметили, что они нуждаются в более широкой палитре способов оценивания, так как в одном классе сейчас могут учиться одаренные дети, дети-инофоны, дети с ОВЗ.

28 сентября Комиссия по развитию образования и науки Общественной Палаты Российской Федерации провела круглый стол по обсуждению итогов общественного опроса по проблемам использования безотметочных технологий в системе общего образования. В опросе приняли участие более 5 тысяч человек из разных субъектов Российской Федерации. С его результатами можно ознакомиться по ссылке <https://www.oprf.ru/press/news/2018/newsitem/46742>.

Эксперты сходятся во мнении, что необходимо взвешенно подходить к каким-либо изменениям в системе школьных оценок, учитывать традиции российского образования, изучать международный опыт и результаты научных исследований.

Редакция журнала «Русский язык в школе» готова рассмотреть статьи на тему совершенствования системы оценивания работ по русскому языку в основной школе, если основу материалов будет составлять серьезная экспериментальная работа.

А.Е. Куманьева,
редакция журнала «Русский язык в школе»