

Плотникова Светлана Владимировна, кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; plotnikova_sv@mail.ru.

Малышева Екатерина Владимировна, студент Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург.

ОСОЗНАНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ МНОГОЗНАЧНОСТИ: ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается процесс освоения младшими школьниками лексической многозначности и выявляются возможности учебников русского языка для начальной школы для осознания обучающимися этого явления. На основе анализа семантических ошибок при восприятии многозначных слов и данных эксперимента на толкование младшими школьниками многозначных слов описываются трудности освоения младшими школьниками семантической структуры многозначного слова и высказываются предположения о факторах, оказывающих влияние на этот процесс. Обсуждаются результаты анализа учебников русского языка для начальной школы В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого с точки зрения возможностей для полноценного усвоения лексической многозначности. Сделаны выводы о необходимости систематической работы, направленной на освоение и осознание обучающимися лексической многозначности. Эта работа подразумевает создание условий для овладения разными значениями слова и установления взаимосвязей между этими значениями, помогающих школьнику осознать мотивированность производных значений многозначных слов на доступном для него языковом материале.

Ключевые слова: лексическая многозначность; лексикология русского языка; русский язык; начальное обучение русскому языку; младшие школьники; школьные учебники; учебники русского языка.

Plotnikova S. V., Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

Malysheva E. V., Student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

THE CONSCIOUSNESS OF THE YOUNGER SCHOOLBOYS OF LEXICAL VARIABILITY: THE OPPORTUNITIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS

Abstract. The article discusses the process of mastering by schoolchildren of lexical ambiguity and identifies the possibilities of Russian primary school textbooks for students to understand this phenomenon. Based on the analysis of semantic errors in the perception of multi-valued words and experimental data on the interpretation by younger schoolchildren of multi-valued words, difficulties are learned by younger schoolchildren on the semantic structure of a polysemantic word and suggestions are made about factors that influence this process. The results of the analysis of the textbooks of the Russian language for elementary school by V. P. Kanakina, V. G. Goretsky are discussed from the point of view of possibilities for the full-fledged mastery of lexical polysemy. The conclusions about the need for systematic work aimed at the development and awareness of students of lexical ambiguity. This work involves the creation of conditions for mastering different meanings of the word and establishing relationships between these meanings, helping the student realize the motivation of derived meanings of multi-valued words on the language material available to him.

Keywords: lexical polysemy; lexicology of the Russian language; Russian language; basic Russian language training; younger students; school textbooks; Russian language textbooks.

Освоение ребенком лексической многозначности начинается с раннего возраста. При определенных условиях способность воспринимать, использовать в своей речи многозначные слова в разных значениях и даже их продуцировать, образуя окказиональные переносные значения известных слов, проявляется у ребенка уже на третьем году жизни. Случаи неприятия ребенком лексической многозначности, когда новое значение вступает в его сознании в конфликт с известным, фиксируются позже, после 3 лет, и свидетельствуют о развитии языковой рефлексии [1; 2].

Несмотря на ранние проявления способности к оперированию многозначными словами, осознание явления лексической многозначности достигается значительно позже, уже в школьные годы. Исследователи детской речи, в частности М. Б. Елисеева со ссылкой на В. Pearson, пишут о продуктивности разграничения понимания и осознания переносных значений, так как «корни продуцирования и понимания «фигурального языка» находятся в раннем детстве, но

осознание переносных значений, способность говорить о метафорах появляется приблизительно около 7 лет» [1, с. 37].

Дети младшего школьного возраста накопили уже достаточный речевой опыт и достигли необходимого уровня когнитивного развития для осознания сущности явления лексической многозначности и ясного понимания того, что значения многозначного слова не автономны и не изолированы друг от друга, а образуют систему – внутрисловную семантическую парадигму, члены которой взаимно мотивированы. Именно овладение всей внутренне взаимосвязанной системой значений многозначного слова является условием адекватного понимания речи и правильного словоупотребления, а также коммуникативно оправданного употребления слов в переносных значениях. В связи с этим осознание обучающимися явления лексической многозначности входит в задачи начального обучения русскому (родному) языку.

В данной статье мы обращаемся к рассмотрению процесса освоения младшими школьниками лексической многозначности и анализу возможностей учебников русского языка для начальной школы для осознания обучающимися этого явления.

О том, что процесс осознания лексической многозначности и освоения семантической структуры многозначного слова, особенно его переносных значений, вызывает у школьников определенные трудности, говорится в работах многих лингвистов (Т. А. Гридина, Е. С. Кубрякова, И. Г. Овчинникова, Т. М. Рогожникова, С. Н. Цейтлин и др.) и педагогов (М. Т. Баранов, Н. Е. Богуславская, Н. А. Купина, Е. В. Леонтьев, М. Р. Львов, А. Н. Матвеева и др.). Подтверждением этих трудностей является большое количество речевых ошибок учащихся, связанных с возникновением ненормативного значения слова. Ошибки такого типа подробно описаны С. Н. Цейтлин [5, с. 143-145], поэтому здесь мы их рассматривать не будем.

Не менее интересны и информативны в аспекте осознания школьниками лексической многозначности семантические ошибки при восприятии известного им многозначного слова. Анализ таких ошибок может помочь конкретизировать трудности процесса освоения младшими школьниками лексической многозначности, выявить факторы, оказывающие влияние на этот процесс, и определить условия, при которых изучение русского языка в начальной школе будет способствовать не только освоению отдельных значений многозначного слова, но и осознанию его семантической структуры.

При восприятии многозначного слова в новом для ребенка значении в его лексиконе активизируются уже сформированные се-

мантические связи слова, которые вступают в противоречие с необычным контекстным окружением. Иногда это противоречие осознается ребенком, что проявляется в его реакции – протесте или недоумении: *Как это может быть – сухое вино? Вино ведь жидкость* [6]. Но зачастую ребенок не замечает противоречия, и это приводит к неадекватному пониманию речи, которое далеко не всегда обнаруживается. Например, третьеклассники читают зарисовку М. Пришвина и объясняют, как они поняли предложение: «Это всегда бывает в начале осени, когда после пышного и общего всем лета начинается большая перемена и деревья все по-разному начинают переживать листопад». Ответы детей: *«Деревьям больно, когда опадают листья»*, *«Зимой деревьям будет холодно, вот они и переживают из-за этого»*. Школьникам известно разговорное значение глагола *переживать* – ‘беспокоиться, волноваться’, именно с ним они соотносят услышанное слово, не обращая внимания на контекст. При этом несоответствие внешнего контекста и приписываемого слову значения (деревья – неживые объекты и не способны испытывать беспокойство, переживать листопад – наличие прямого дополнения у глагола, непереходного в воспринятом значении) не вызывает у детей протеста, так как этот контекст не принимается во внимание при интерпретации значения.

В процессе обучения ошибки, связанные с непониманием значения слова, довольно часто обнаруживаются при выполнении заданий, предполагающих воспроизведение текста, – при пересказе или письменном изложении текста в речи ребенка появляются неадекватные замены. Например, в исходном тексте – *У Сережи ныли руки, болели пальцы*, а в изложении ученика – *Руки у Сережи стонали*. Очевидно, глагол *ныть* известен ребенку в его вторичном разговорном значении ‘надоедливо жаловаться’, а не в основном ‘болеть (об ощущении тупой, тянущей боли)’. В таком случае в его лексиконе этот глагол ассоциативно связан с глаголом *стонать*, также имеющим значение ‘жаловаться’. Эта ассоциативная связь и проявляется в неадекватной замене одного слова другим при воспроизведении текста.

Неполноценное усвоение школьниками семантической структуры многозначного слова может быть установлено экспериментально при толковании ими переносных значений. Нами проводился такой эксперимент со школьниками 8-10 лет: им было предложено истолковать хорошо известные им глаголы движения, употребленные в предложении в регулярных вторичных значениях (*Молодой заяц-русак вылетел из леса; Стрижонок заскользил над водою;*

В душу прокралась печаль и под.). Подробное описание хода и результатов эксперимента в [3].

При анализе полученных в ходе эксперимента детских высказываний мы определяли уровень понимания школьником вторичного значения многозначного слова и его способность осознать признаки, мотивирующие вторичное значение слова. В большей части толкований школьников (более 40%) проявляется частичное достаточное понимание реализованного в контексте вторичного значения. Примерно 27% ответов говорят о недостаточном или даже ложном понимании вторичных значений, казалось бы, хорошо освоенных к этому возрасту многозначных глаголов.

Случаи ложного понимания значения свидетельствуют о трудностях, с которыми сталкивается ребенок, воспринимая известное ему слово в совершенно «неподходящем» контексте, и в своем стремлении соединить несоединимое он иногда доходит до абсурда. Например, 37 % испытуемых не сумели правильно интерпретировать значение глагола в предложении *Стрижонок заскользил над водою*: 14 из них буквально поняли значение глагола – «катиться по гладкой поверхности» (*Эта птичка попала на лед и заскользила; На воде лед, вот по льду он и скользит, получается – над водой; Стрижонок упал из гнезда и поехал по льду; Он катался на коньках и чуть не упал в воду* и др.); трое интерпретировали как «быть неустойчивым, падать» (*Падать стал, наверно*); трое – «перемещаться по воде» (*Стрижонок плыл, а вода гладкая, он закружился*). Ребенку легче придумать фантастическую историю про птичку, катающуюся на коньках, чем пересмыслить значение глагола в соответствии с условиями контекста, – по-видимому, именно комплексное восприятие семантических признаков ‘катиться’ и ‘по льду’ в составе основного значения глагола *скользить* в силу его узкой лексической сочетаемости привело к неверному пониманию смысла этого глагола у значительного количества испытуемых. Как и следовало ожидать, ложное понимание также встречается при интерпретации контекстов с не узвальным метафорическим употреблением глагола: *От деревьев побежали длинные тени – Человек бежит, и тени побежали; Значит, исчезли*.

Только около 30% ответов школьников демонстрировали понимание вторичных значений, когда в толковании отражается адекватный реализованному в контексте значению набор сем, например: *В душу прокралась печаль – Человеку стало печально, он даже не заметил, как это случилось*. В единичных ответах испытуемых проявляется не только адекватное понимание вторичного значения гла-

гола, но и осознание того признака, который положен в основу переноса значения: *Печаль незаметно пришла. Так говорят, когда она возникает медленно, незаметно для человека.*

Анализ данных, полученных в наблюдении за восприятием детьми многозначных слов и в ходе эксперимента на толкование многозначных слов во вторичных значениях, позволяет сделать вывод о трудностях освоения младшими школьниками семантической структуры многозначного слова, обусловленных

1) уровнем их когнитивного развития (абстрактность вторичного значения осложняет его понимание),

2) уровнем развития лексикона и, в частности, степенью освоения мотивирующего значения (ясное осознание компонентов мотивирующего значения помогает ребенку в установлении взаимосвязей между разными значениями и обеспечивает более точное понимание слова во вторичном значении),

3) речевым опытом ребенка (чем больше разных значений многозначного слова освоено ребенком, тем легче ему дается его переосмысление в соответствии с условиями контекста),

4) степенью близости мотивирующего и производного значений (замена категориально-лексической семы во вторичном значении затрудняет процесс осмысления дифференциальных признаков и ведет к неточному пониманию значения), степенью регулярности семантического преобразования (регулярная многозначность осознается легче),

5) варьированием контекстуальных условий реализации основного значения глагола (чем уже известная ребенку сочетаемость глагола в основном значении, тем труднее ему отвлечься от тех компонентов значения, которые определяются контекстом, так как они воспринимаются как неотъемлемая часть смыслового содержания слова).

Перечисленные выше особенности восприятия младшими школьниками многозначных слов свидетельствуют о необходимости систематической работы педагога, направленной на освоение и осознание обучающимися лексической многозначности. Эта работа подразумевает, прежде всего, создание условий для полноценного усвоения школьниками многозначных слов: овладения разными значениями слова и установления взаимосвязей между этими значениями, помогающих школьнику осознать мотивированность производных значений многозначных слов на доступном для него языковом материале.

В начальном курсе русского языка работа над лексической многозначностью ведется в двух направлениях. Первое связано с усвоением основ лингвистических знаний и предполагает теоретическое изуче-

ние лексической многозначности – осознание многозначности на основе обобщения имеющегося у детей речевого опыта и формирование лексикологических понятий (однозначные и многозначные слова, омонимы, прямое и переносное значение слова). Второе направление предполагает практическое усвоение младшими школьниками семантической структуры многозначных слов – анализ значений многозначного слова, определение реализованного в контексте значения многозначного слова, наблюдение контекстуальных условий употребления многозначного слова в том или ином значении. Безусловно, второе направление более значимо для достижения цели – полноценного усвоения семантики многозначных слов, без чего невозможно обеспечить высокий уровень речевого развития обучающихся.

Рассмотрим на примере учебников В. П. Канакиной, В. Г. Горещкого («Школа России»), каким образом реализуются названные направления в методическом аппарате учебников и какой материал предлагается авторами для полноценного осознания младшими школьниками лексической многозначности.

Программой предусмотрено формирование у обучающихся первичных представлений о лексической многозначности уже в период обучения грамоте: первоклассники знакомятся с тем, что каждое слово имеет лексическое значение, в ходе наблюдения устанавливают, что в языке есть слова, у которых несколько значений [4]. В дальнейшем при изучении лексики в систематическом курсе русского языка формируются знания о прямых и переносных значениях слов, на конкретных примерах школьники имеют возможность наблюдать перенос значения по сходству. В 3 классе изучаются омонимы, но сопоставления омонимов и значений многозначного слова не проводится. Как видим, теоретический аспект работы над многозначностью ограничивается формированием элементарных представлений об этом языковом явлении. Отметим также, что примеры, которыми в учебниках иллюстрируется определение соответствующего понятия, довольно однообразны, во многом повторяют материал, представленный еще в Азбуке, и в основном демонстрируют метафорическую связь значений многозначного слова по форме (*игла, шляпка, колокольчик, листок* и под.). Осознать взаимосвязь значений детям помогают иллюстрации (как и в Азбуке), направляющие вопросы (*Почему словом **иглы** названы и инструмент для шитья, и листья хвойных деревьев, и колючки ежа?*) и разъясняющий комментарий к примерам (*Во втором предложении слово **плывут** имеет значение «плавно двигаться по небу». Это переносное*

значение. Движение облаков по небу напоминает плавное движение кораблей по воде.).

Для усвоения вводимых лексикологических знаний о многозначности в методическом аппарате учебника предусмотрены упражнения в распознавании соответствующих понятий: 1) обнаружение многозначных слов (например, *Найдите в каждой группе предложений многозначные слова*); 2) определение прямого и переносного значения слова (*В каких предложениях многозначные слова употреблены в прямом значении, а в каких – в переносном? Какие слова употреблены в тексте в переносном значении?*). Имеются также упражнения на распознавание омонимов (*Докажите, что выделенные слова в каждой паре предложений – это омонимы.*), но они малоэффективны для осознания школьниками лексической многозначности вне сопоставления омонимов с многозначными словами и усвоения существенного признака, различающего эти два понятия. Судя по материалу учебника, требуемое от учеников доказательство должно опираться на нахождение соответствующей пары омонимов в словарице омонимов в конце учебника, т. е. на формальный, а не существенный признак этого явления.

Практическое усвоение младшими школьниками семантической структуры многозначных слов обеспечивается в методическом аппарате учебника с помощью 3 групп заданий:

1. Задания, предполагающие объяснение / анализ значения(-й) многозначного слова. Например: *Скажите, в каких значениях употреблено слово **дорога**; Проверьте по толковому словарю, правильно ли вы определили значения многозначных слов.* Те задания из данной группы, которые требуют от ученика не просто понимания значения или его объяснения с помощью словаря, но и побуждают задуматься о взаимосвязи разных значений многозначного слова или о функции употребления слова в переносном значении, в наибольшей степени способствуют осознанию обучающимися лексической многозначности. К сожалению, такие задания в рассматриваемых учебниках редки: *Почему словом **шляпка** названы и головной убор, и верхняя часть гриба, и верхняя часть гвоздя?; Попробуйте объяснить значение выделенных слов. Писатели употребили эти слова в прямом или переносном значении? Для чего?* Приведем в качестве примера упражнение, в котором не только формулировка задания, но и дидактический материал, а также оформление способствуют осознанию семантической структуры многозначного слова – это упражнение №126 из учебника для 3 класса. В упражнении пред-

ставлен текст, в доступной для младших школьников форме раскрывающий мотивированность вторичного значения слова *мышка* – устройство, позволяющее вводить команды в компьютер помимо клавиатуры. В тексте многозначное слово *мышка* употребляется в обоих значениях, есть задание на определение значения слова и иллюстрация, наглядно демонстрирующая детям сходство обозначаемых словом предметов.

2. Задания, предполагающие замену многозначных слов синонимами/антонимами. Например: *Прочитайте (Чудная картина...).* *Подберите синоним к слову **чудная**.* Некоторые из заданий данной группы позволяют обучающимся наблюдать системные связи многозначных слов: *Прочитайте (Мелкий пруд – ... Мелкий дождь – ...).* *Подберите из слов для справок антонимы к словам **мелкий, легкая, сладкое**.*

3. Задания, направленные на активизацию многозначных слов в речи школьников. Эти задания предполагают составление словосочетаний и предложений с многозначными словами. Например, *Составьте предложение, употребив одно из выделенных слов в прямом значении.*

Преобладают среди заданий, направленных на практическое освоение многозначности, задания первой группы – объяснение значения(-й) многозначного слова – их в 2 раза больше, чем заданий второй и третьей групп, вместе взятых. Это оправданно, так как развитие семантической структуры многозначного слова в языковом сознании ребенка происходит за счет усвоения новых значений и их уточнения. Однако этим овладение многозначностью слова не ограничивается – необходимо не только расширение набора значений и их дифференциация, но и установление внутренних связей между разными значениями слова. А заданий, которые способствовали бы этому, как мы отмечали выше, в учебнике явно недостаточно. Кроме того, отмечаем некоторую неравномерность распределения заданий в материале учебника: в основном они представлены в тех разделах, которые посвящены изучению лексики или предназначены для организации повторения изученного.

Безусловно, возможности учебника для практической работы над осознанием и освоением школьниками лексической многозначности не исчерпываются специальными заданиями определенной направленности, ведь в качестве дидактического материала к упражнениям иной направленности чаще всего выступают тексты, включающие многозначные слова. Задача педагога – организовать методически грамотное, т. е. лингвистически корректное и доступное по форме предъявления, наблюдение за употреблением в тексте много-

значного слова, раскрывающее для обучающихся его внутреннюю структуру. В толковом словарице учебника также есть многозначные слова – 42 разных многозначных слова за весь период обучения в начальных классах, которые позволяют вести такую работу.

Таким образом, авторами рассматриваемых учебников русского языка для начальных классов предусмотрен материал для освоения обучающимися лексической многозначности как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Однако решение этой задачи с учетом типичных для детей младшего школьного возраста трудностей осознания семантической структуры многозначного слова не обеспечено в методическом аппарате учебников в полной мере: отсутствует сопоставление многозначности и омонимии, необходимое для овладения сущностью понятия многозначность; при наличии возможностей для уточнения значения и наблюдения взаимосвязанности значений многозначного слова зачастую они остаются нереализованными – соответствующие задания формулируются эпизодически; материал, на котором организуется наблюдение, не усложняется – нет анализируемых примеров абстрактных вторичных значений, которые трудны для детей, единичны примеры метонимического способа переноса значения. Чтобы работа не сводилась к формальному усвоению младшими школьниками лексикологической терминологии без овладения сущностью явления лексической многозначности, педагогу необходимо вести целенаправленную работу, используя тот потенциал, который заложен в учебнике.

Литература

1. Елисеева М. Б. Усвоение полисемии и омонимии: к вопросу об отношении ребенка к асимметрии языкового знака // Уральский филологический вестник. – Екатеринбург, 2013. – Вып. 4. – С. 29-41.
2. Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 172 с.
3. Плотникова С. В. Восприятие младшими школьниками производных значений многозначных глаголов // Язык. Система. Личность / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – С. 145-151.
4. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы. – М.: Просвещение, 2014. – 340 с.
5. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 192 с.
6. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 240 с.