

Изучение синонимии в современной школе на основе инновационных технологий

Краснощекова Татьяна Яковлевна¹

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
tany1993krasna@mail.ru

Аннотация. Острые противоречия, наблюдаемые сегодня в области школьного изучения синонимии, заключаются в несоответствии требований к знаниям, умениям, навыкам, предметным компетенциям, которые должны сформироваться в процессе ее освоения, реальному уровню осмысления синонимов учащимися ввиду весьма ограниченного времени их рассмотрения и узости затрагиваемых при этом аспектов. Это указывает на важность продолжения методических поисков совершенствования и интенсификации системы работы с синонимией на разных этапах школьного филологического образования и подчеркивает актуальность проводимого исследования. Таким образом, цель настоящей статьи состоит в выявлении актуальных проблем изучения синонимии в современной школе и определении путей их разрешения средствами инновационных технологий. При проведении исследования был использован комплексный подход к методическому осмыслению синонимии, базирующийся на совокупности всех современных подходов к организации и содержанию школьного обучения русскому языку: лично-ориентированного, практико-ориентированного, системно-деятельностного, компетентностного. В результате проведенного исследования нами была предложена инновационная система работы с синонимией в средних и старших классах на основе интерактивного взаимодействия учащихся, эффективность которого, усиленная проблематизацией обучения как необходимым элементом интерактивной технологии, показана на разных этапах освоения учебного материала: на этапе знакомства с ним, закрепления, систематического повторения. Технология интерактивного обучения обладает огромным потенциалом в кардинальной перестройке изучения синонимии, поскольку способна к интеграции в себя элементов других технологий, взаимно дополняющих и усиливающих обучающий эффект друг друга на качественно новом уровне, так как они обнаруживают соподчиненность общей задаче, но при этом обладают совершенно уникальными возможностями в актуализации учебного материала, в организации ученических наблюдений и исследований, в репрезентации результатов и их аналитическом обсуждении. Статья содержит конкретные методические рекомендации и общие теоретические выводы, может представлять интерес как для ученых-методистов, занимающихся вопросами оптимизации школьного изучения лексических явлений в новых условиях, так и для учителей-практиков.

Ключевые слова: синонимия, синонимический ряд, инновация, технология интерактивного обучения, технология развивающего обучения, блочно-модульная технология, антонимия, полисемия, многозначность.

Поступила в редакцию <i>Received</i>	20.08.2018	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	30.09.2018
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	30.09.2018	Опубликована <i>Published</i>	30.10.2018

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

¹ Краснощекова Татьяна Яковлевна, магистрант ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Введение

Построение современного школьного курса русского языка отличается несбалансированностью отдельных его частей, сегментов, что выражается в более пристальном внимании к грамматике, непосредственно связанной с орфографией и пунктуацией, и в менее пристальном внимании к другим разделам языка – лексике, фонетике, словообразованию. Более того, изучение последних приходится преимущественно на средние, 5–6-е, классы, продолжающие знакомство со звуками и буквами, лексическими единицами, начатое еще в начальной школе, практически не углубляющееся и не расширяющееся далее. Повторение материала о них в выпускных классах также весьма обзорно и бессистемно, что приводит к формированию достаточно поверхностных знаний о разных лексических явлениях русского языка, к отсутствию четкого понимания их взаимосвязанности в процессе его функционирования. Этим объясняется необходимость и важность скрупулезного методического осмысления работы над ними в школе, проектирования и моделирования эффективных методических систем, позволяющих: а) к старшим классам не забывать основные сведения о лексических единицах и явлениях языка, а накапливать их и встраивать в логически структурированные блоки специальной информации; б) понимать их роль в жизни языка, взаимосвязь с другими его элементами; в) видеть в синонимии интернациональное явление; г) осознавать через синонимы уникальность и сложность языка, что влечет за собой важность пересмотра самих подходов к постижению особенностей организации лексической системы, повышения продуктивности уроков по лексике в целом.

К явлениям, традиционно рассматриваемым в рамках лексики и заслуживающим, на наш взгляд, более серьезного освещения и осмысления в курсе русского языка в школе, относится синонимия. Синонимию, или смысловую тождественность/близость, следует считать не просто свойством лексических единиц, но одним из ведущих принципов организации языковой системы – ведь в синонимические отношения вступают не только слова и фразеологизмы, тождеством могут обладать морфемы (например, суффиксы *-н-* и *-ов-* (*ананасный* – *ананасовый* (*сок*)), синтаксические конструкции (обособленные определения и определительные придаточные), морфологические формы слов (*много народа* – *много народу*). Редукция знаний о синонимии заложена в самом построении школьного курса языка, из которого учащиеся усваивают лишь представление о ней как о наличии у слов тождественных или близких значений. Другим негативным моментом в изучении синонимии нам видится отсутствие акцентирования внимания на ее взаимосвязях как межуровневого явления языка с другими смежными с ней феноменами: помимо антонимии это еще и полисемия (многозначность), при которой синонимия приобретает достаточно специфические признаки и черты, о чем, как правило, не говорится на уроках; не отмечены они и в учебниках.

Таким образом, *цель* настоящей статьи заключается в выявлении актуальных проблем изучения синонимии в современной школе и определении путей их разрешения средствами инновационных технологий.

В данном случае под «инновацией» мы понимаем не сколько применение новых форм, методов и приемов работы над синонимами на уроках русского языка в средних и старших классах, сколько пересмотр самого подхода к их изучению – смену фрагментарного на системно ориентированный. По нашему убеждению, ни одна инновационная технология, будь то элементы развивающего или интерактивного обучения, не способна дать качественно новый результат при фрагментарном, крайне урезанном знакомстве с синонимами на уроках русского языка, а также на входящих в широкий обиход факультативах и элективах по лексике.

Обзор отечественной и зарубежной литературы

Известно, что школьное изучение русского языка базируется на крайне упрощенных и обобщенных сведениях, не отражающих всей сложности осмысления того или иного языкового явления, которая характерна для академической и методической науки. Школьное понимание синонимии как тождества или близости значений вбирает в себя весь широкий спектр подходов к ее исследованию, сложившихся сегодня в отечественном и зарубежном языкознании:

1. *Сигнификативный подход*, центром внимания в котором являются значения слов и их семный состав, обнаруживающий сходства, пересечения и, следовательно, большую или меньшую тождественность при отнесении к общему понятию. Это дает все основания Ю. Д. Апресяну [1] выделять точные и неточные синонимы, выдвигая при этом на первый план обязательность соблюдения критерия взаимозаменяемости синонимов в речи. А. П. Евгеньева [2] предлагает классификацию возможных различий между неточными синонимами (квазисинонимами), среди которых указывает смысловые, эмоциональные, экспрессивные, стилистические. Л. А. Новиков [3] акцентирует внимание на функциях неточных синонимов, обусловленных их различным эмоционально-экспрессивным потенциалом в речи. А. А. Брагина [4] исследует квазисинонимию на материале литературного языка. В зарубежной лингвистике манифестацией сигнификативного подхода к рассмотрению синонимов можно считать словарь синонимов и антонимов М. Мансера [5], где предельно точно отмечаются все нюансы оценочной семантики синонимов, апеллирующих к общему понятию.

2. *Денотативный подход*, смещающий акценты с языковых структур на внеязыковые, где тождественность рассматривается применительно к предметной и не предметной действительности. При этом М. Ф. Палевская [6] поясняет возможность существования некоторых различий в значениях синонимов тем, что помимо отнесенности к общему явлению они могут соотноситься с разными понятиями о данном явлении, как бы снова возвращаясь к сигнификативному подходу, ни в коем случае не отрицая его. Учитывая это, В. Н. Клоева [7] вводит термин «сущность понятий», способную по-разному репрезентироваться в синонимах. Х. Шеманн [8] берет во внимание речевые различия, неизбежно сопутствующие употреблению слов с общим денотатом в разных контекстах.

3. *Структурный подход*, весьма популярный в отечественной и зарубежной науке (Дж. Лайонз [9], Ю. Д. Апресян [10]), который вполне можно рассматривать как разновидность сигнификативного с более строгими параметрами выделения синонимов. В рамках структурного подхода при выделении синонимов к необходимости сходства в самих значениях (на парадигматическом уровне) добавляется необходимость сходства в синтагматике (в валентностях) и частеречной принадлежности (у Ю. Д. Апресяна [11]), взаимозаменяемости в аналогичных контекстах (у Дж. Лайонза [12]).

4. *Прагматический подход*, придерживающийся функционально-семантического рассмотрения явления, где снова, например, в работе М. И. Черемисиной [13], признается важность взаимозаменяемости синонимов в тексте, раскрывающего общность их прагматического потенциала и способность выражать общие авторские интенции в речи. В зарубежной лингвистике М. Линн Мерфи изучает синонимы, как и другие виды семантических отношений, исключительно в рамках полевых структур, в которых прагматика языковых единиц выступает одним из обязательных сечений их многомерной организации. В представлении С. Ульманна [14] прагматический заряд синонимов (общий или дифференцирующий их в пределах той или иной коммуникативной ситуации) следует считать наиболее информативной их частью, поскольку тождество в значениях относится к области дублирования и редко встречается в языке.

5. *Психолингвистический подход*, где с другими критериями выделения синонимов уравнивается их ассоциативная (иными словами, субъективно-ситуативная) близость, никак не фиксируемая и не регулируемая в языке. Психолингвистический подход объединяет языковой и речевой материал в рассмотрении синонимов. Исходя из этого, А. А. Шумилова [15] называет синонимию ментально-языковой категорией. А. А. Залевская [16] подробно изучает механизмы ассоциативного сближения слов, по-своему реализующие языковые закономерности, встроенные в ментальный лексикон индивида, но преломляющиеся сквозь призму его уникального личного опыта. Основываясь на обширных данных ассоциативных экспериментов, И. А. Стернин [17] вводит критерий ситуативного сближения слов или других единиц языка.

Все обозначенные выше подходы подробно рассмотрены в статье В. А. Белова «Реализация теоретических подходов к синонимии в методике русского языка» [18], в которой он, как и многие другие ученые, анализируя существующие стороны восприятия явления и отмечая реализацию тех или иных из них в школьных учебниках, не замечает их существенной близости и взаимодополняемости. Так, денотаты тождественных сигнификатов в большинстве своем тоже близки или тождественны; кроме того, близость как нестрогая тождественность допускает возможность некоторых различий в употреблении синонимов и их валентностей; психолингвистический подход вводит понятие ситуативно обусловленных или контекстуальных синонимов, существование которых вытекает из процесса функционирования языка и его преломления в речи. Все данные подходы органично совмещены в школьной методике: а) где под «синонимами» понимаются слова с одинаковыми или близкими значениями (причем в учебном комплексе М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской еще и обговаривается, что синонимы «обозначают одно и то же: один и тот же предмет, один и тот же признак, одно и то же действие» [19]); б) указывается на возможные различия в их сочетаемости с другими словами, причем не всегда вытекающие из различных оттенков в их значениях, но объясняющиеся также языковой традицией; в) вводится понятие «контекстуальная синонимия», главным образом в старших классах, в преддверии ЕГЭ, в одном из заданий которого заложена эта дефиниция.

Таким образом, применительно к школьной грамматике следует говорить, во-первых, о весьма продуктивном обобщении современных подходов к рассмотрению синонимии, что дает весьма разностороннее представление о ней у учащихся (в противовес тому, если бы школьная методика избирала в качестве магистрального лишь один из указанных выше подходов); во-вторых, о непродуктивном упрощении понимания синонимии, рассматривающейся лишь на уровне лексики и не анализирующейся в системе своих связей с другими сопряженными с ней феноменами из области языковой семантики – антонимией и полисемией, а также с учетом архаизации языковых единиц, где к синхроническому аспекту выделения синонимов прибавляется еще диахронический. Данный момент мы считаем первым недостатком системы работы над синонимами в школе и первой существенно важной проблемой в их осмыслении. В частности, это проявляется в отсутствии внимания к взаимосвязи многозначности и синонимии, акцентирование которой позволит лучше понять природу последней, проследить закономерности между разными явлениями семантического порядка, раскрывающие системную организацию языка в целом. Во многом это связано с множеством теоретических проблем в научном исследовании полисемии и синонимии на современном этапе развития отечественной лингвистики, хотя первые шаги уже сделаны и располагают ценной и важной информацией для учителя-

словесника. Большой образовательный потенциал в данной теме усматривает С. Н. Пханаева [20], связывающая наличие оригинальных синонимических связей у каждого лексико-семантического варианта многозначного слова с возможностью отработки лексических навыков употребления синонимов в речи. Н. В. Драчук [21] и В. Д. Черняк [22] добавляют сюда и антонимию, что, с одной стороны, подчеркивает единство семантических процессов в языке, с другой стороны, демонстрирует необходимость их комплексного освоения учащимися. В статье Д. А. Ивановой [23] приводится конкретный инструментарий практического изучения богатства синонимичных рядов в связи с объемом совокупной семантики многозначного слова; Е. И. Нефедова [24] предлагает интересный диалектный материал, который целесообразно использовать на уроках по лексике.

Вторую проблему мы усматриваем в бедности и ограниченности форм, методов и приемов работы с синонимией на уроках русского языка, иными словами, в несовершенстве методической системы. Если обратиться к учебникам для средних и старших классов (например, к учебникам М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской для 5-го класса [25], к учебникам для 10–11-х классов А. И. Власенкова, Л. М. Рыбченковой [26], А. Д. Дейкиной, Т. М. Пахновой [27]), то нетрудно заметить, что предлагаемые ими задания (*доказать синонимичность предложенных слов с опорой на справочные материалы; выбрать из предложенных слов синоним к данному; выбрать синонимы с заданными смысловыми оттенками; сопоставить смысловые оттенки заданных синонимов; проанализировать особенности лексической сочетаемости синонимов; заменить данные слова синонимами; определить роль синонимов в тексте (чаще всего в художественном); использовать синонимы в собственном высказывании / тексте*), несмотря на свою разнотипность, тем не менее, как правило, ориентированы на репродуктивную деятельность. Сказанное касается и большинства исследовательских заданий, выполнение которых рассчитано на знакомые учащимся траектории учебных действий, апробированные ранее в аналитической работе по текстам. Частные методические модели, разрабатываемые на базе современных учебников отдельными учителями, стараются интегрировать в процесс обучения элементы инновационных технологий, на деле, к сожалению, не всегда приводящие к ожидаемой качественной перестройке обучения. В особенной степени популярностью пользуются элементы развивающего обучения – проблемные вопросы, проблемные задачи и ситуации, часто представляющие собой лишь переформулированные вопросы собственно репродуктивного характера (сравним: *Какие из ряда предложенных слов являются синонимами? = Справедливо ли утверждение, что среди данных слов есть синонимы?*). Лишь формальные модификации репродуктивной учебной деятельности можно усмотреть в других элементах развивающего обучения – кластерном анализе, результаты которого, на наш взгляд, по сути являются модифицированной посредством визуализации и структуризации таблицей, тогда как более сложный прием – создание алгоритмов – сегодня практически не используется.

Отмеченное нами исключительно формальное отношение к применению и внедрению инноваций прослеживается и при реализации широко разрекламированной в специальной учебно-методической литературе технологии интерактивного обучения, подразумевающей тесное взаимодействие-сотрудничество учащихся, главным образом коммуникативное, при решении учебной задачи. В работах ряда исследователей-методистов (М. Ю. Нуцулхановой, Л. Л. Джамалдаевой [28] о применении технологии развивающего обучения, А. А. Лорсановой [29] об интерактивном обучении, Т. Ф. Зининой [30] об общей системе инновационных подходов к школьному преподаванию русского языка и др.) при-

существуют весьма сильные и серьезные теоретические размышления относительно перспектив использования интерактивного обучения на уроках русского языка при отсутствии конкретных методических рекомендаций к освоению различных отдельных тем, включая синонимию. Эти же отрицательные моменты можно заметить и в большинстве других публикаций на тему инноваций в области обучения русскому языку, включая синонимию (как это видим в статьях Т. Ф. Зининой [31] и Н. П. Горошко [32], посвященных технологии проблемного обучения, и др.), где синонимия, как и другие явления семантического порядка, непосредственно в инновационно-методическом ключе не затрагивается. Предпринятые нами собственные наблюдения за учебным процессом позволяют судить лишь об одной активно применяемой форме интерактивного обучения в современной школе – беседе, чаще на репродуктивной основе с элементами эвристики, которая, не выходя за траектории традиционной учебно-познавательной деятельности и по сути предлагая уже знакомый учащимся способ работы с учебным материалом, разумеется, никак не исчерпывает всех возможностей интерактивного обучения в школе. Также следует подчеркнуть, что наименее широко эвристические элементы обучения применяются при анализе именно лексико-семантических явлений, поскольку лексика традиционно считается наиболее легким для ученического восприятия разделом языка.

Таким образом, из анализа учебно-методической литературы, включая современные школьные учебники, статьи учителей, методистов-филологов и т. д., можно прийти к выводу о крайней бедности методов, приемов и форм работы с синонимией на уроках русского языка в школе и вспомогательных/дополнительных занятиях при общей ориентации на репродуктивный метод, нередко облеченный в модернизированные методические формы, что составляет вторую проблему изучения синонимии в современных условиях. По сути, ни одна из современных инновационных технологий, если судить по опубликованным методическим разработкам, не реализуется в полной мере – заимствуется/перенимается лишь форма, насыщаемая прежним содержанием. Несовершенство методического обеспечения изучения синонимии – вторая, на наш взгляд, из наиболее важных и актуальных проблем, связанных с ней в образовательном процессе.

Обращает на себя внимание и третья проблема – недостаточное количество учебного времени, уделяемого синонимии, равно как и другим явлениям семантического порядка, что объясняется не только особенностями построения учебных программ, где фиксируется крайне небольшой размер соответствующих параграфов в учебниках для 5–6-х классов, практическое отсутствие упражнений и заданий в учебниках для 7–9-х и старших классов, когда предусмотрено повторение материала по разделу «Лексика. Фразеология», но и весьма распространенным отношением со стороны учителей-практиков к нему как к наиболее легкой части школьного курса русского языка, не связанного напрямую с нормами правописания. Отсюда отсутствие стремления усложнить и разнообразить процесс обучения по сравнению с освоением грамматики, на которую традиционно бросаются все силы учащихся.

Четвертой проблемой считаем вытекающую из этого острую диспропорцию в преподавании русского языка, где один раздел находится в подчинении другому разделу, на первый взгляд более важному для учащихся, хотя при этом забывается о том, что язык – это сложный живой организм, сложная самоорганизующаяся подвижная система, в которой все элементы взаимосвязаны, и отсутствие полных представлений об одних из них негативно сказывается на понимании законов и специфики функционирования всего целого.

Данная статья направлена на поиски решения всех обозначенных нами актуальных проблем в школьном изучении синонимии: 1) упрощения теоретического материала без обозначения связей между различными семантическими явлениями (синонимией и антонимией, синонимией и полисемией); 2) бедности методической системы работы с ними на уроках и дополнительных курсах русского языка (элективах и факультативах); 3) отсутствия понимания важности их изучения, как и всей лексической системы, наряду с грамматикой; 4) отсутствия необходимого продолжительного времени для работы с ними в целом.

Методологическая база исследования

Наша методическая идея состоит в признании необходимости переориентации процесса работы с учебной информацией по синонимии с репродуктивного на коммуникативно-деятельностный с учетом места и роли синонимии в языке не как частного, собственно лексического явления, а как универсального структурообразующего принципа языковой системы: а) репрезентированного практически на каждом языковом уровне; б) находящегося в тесном взаимодействии с другими подобными ему семантическими явлениями – антонимией (противоположностью) и полисемией (многозначностью), также свойственными всем уровням языка.

Продуктивным способом реализации данной методической идеи мы считаем технологию интерактивного обучения, которую рассматриваем в качестве:

а) особого подхода к организации учебной деятельности, придающего ей определенную специфику и высокую степень эффективности, где знание приобретается в ходе совместного и в то же время самостоятельного поиска посредством активного коммуникативного взаимодействия учащихся по намеченным учителем ориентировочным координатам (плану работы; проблемным вопросам, обнаруживающим логико-смысловую взаимосвязанность и в совокупности направленным на раскрытие поставленной учебной проблемы; комплексам заданий и др.);

б) особой инновационной образовательной модели, способной к продуктивной интеграции в себе других инновационных технологий, также широко применяющихся сегодня, но не всегда в необходимом модернизированном ключе с преодолением параметров и траекторий аналитико-репродуктивного взаимодействия с учебной информацией; по нашему мнению, органично встроенные в модель интерактивного обучения, которую признаем наивысшей и наисложнейшей современной моделью приобретения знаний и формирования на их основе умений, навыков и компетенций, другие инновационные технологии не только взаимно дополняют друг друга в этом *новом качестве* обучения, но и усиливают свою эффективность благодаря соотнесению, нацеленному на преобразование и интенсификацию учебной деятельности самыми разными способами.

Интегративные возможности интерактивного обучения легко увидеть на практике, при моделировании учебной деятельности учащихся и ее осуществлении:

- использование проблемных задач и вопросов при формулировании темы проектной деятельности, ее отдельных этапов, порядка выполнения;
- использование проблемных вопросов в организации диспута/беседы/дискуссии/«мозгового штурма»/«аквариума»;
- применение других элементов развивающего обучения (кластерного анализа, алгоритмов и т. п.) при репрезентации учащимися результатов, полученных в ходе проектно-исследовательской деятельности;

- применение блочно-модульной системы при оформлении учителем сопутствующей/опорной информации для выполнения обучающимися учебных проектов;
- применение межпредметной интеграции: а) при определении темы и содержания проектной деятельности учащихся, а также диспутов, дискуссий, например, предусматривающих выявление межъязыковых параллелей или исследование явлений художественной речи: будучи единицами языка, в речи они преобразовываются в специализированные и неспециализированные изобразительно-выразительные средства; б) при репрезентации результатов, нередко предполагающих красочное, яркое оформление (в форме телерекламы, видеоролика, мультимедийной презентации, буктрейлера);
- интерактивное взаимодействие составляет основу учебной деятельности при создании учащимися учебных квестов, при написании рефератов, докладов, предполагающих парное или групповое выполнение, при презентации собранного материала и его обсуждении в классе.

Такой широкий спектр методического применения технологии интерактивного обучения обуславливает ее широкое включение в процесс обучения современных учащихся; недостатком же является то, что, как правило, это естественное обращение учителя к удобной форме решения учебных задач, а не к специальному технологическому ресурсу, имеющему определенные цели и сопряженные с ними возможности; безусловно, это снижает продуктивность работы, лишает последнюю четкой логики, структурированности, осмысленности с учебно-методической точки зрения.

Мы полагаем, что осознанное и продуманное применение технологии интерактивного обучения при изучении синонимии в средних и старших классах позволит перестроить учебно-научную базу постижения данного феномена, поможет усложнить и расширить ее, а также сделать процесс более эффективным и продуктивным, инновационным не только по форме, но и по содержанию.

Результаты исследования

Наша методическая модель работы с синонимией на интерактивной основе предполагает качественную перестройку традиционной на содержательно-методическом уровне в полном соответствии с современными программами школьного преподавания русского языка. Так, знакомство с синонимией в 5–6-х классах может предусматривать:

1) групповое обсуждение проблемных вопросов и ответов на них, предложенных фокус-группами:

- Что общего у данных слов? (*Значение.*)
- Выберите для них подходящее название, учитывая этимологию некоторых терминов: синонимы (от греческого «вместе» + «имя»), антонимы (от греческого «против» + «имя»), омонимы (от греческого «одинаковый» + «имя»).
- Проверьте слова по словарю: допускает ли данное языковое явление некоторые различия в их значениях? (*Допускает.*)
- Исходя из полученных наблюдений, сформулируйте определение данного языкового явления (где каждой группе учащихся предлагаются отдельные комплексы слов-синонимов (например, 1) *страшный, ужасный, безобразный, отвратительный*; 2) *прекрасный, красивый, очаровательный, пленительный*; 3) *быстрый, скорый, мгновенный, молниеносный* и т. д.);

2) групповую работу методом «мозгового штурма» над проблемной задачей:

- Может ли синонимия как смысловая близость и даже тождество проявляться на других уровнях языка? Сравните приставки *мега-, супер-, сверх-, ультра-* и др. По возможности приведите другие примеры расширения данного явления до общезыко-

вого. Сравните его с антонимией. Справедливо ли утверждение, что с помощью синонимии (то есть смыслового сходства, смысловой близости) и антонимии (то есть смысловой противоположности, противопоставленности) язык становится настоящей системой, в которой все единицы как-то связаны между собой?

В 7–9-х классах запланировано повторение ранее полученных сведений о синонимии, но на более высоком уровне, что, безусловно, не исключает их углубления и тем более расширения. К дискуссионному методу, входящему в технологию интерактивного обучения, здесь можно добавить проектно-исследовательский метод, предполагающий выполнение исследования и его оформление, что требует развития определенного уровня мышления, умений и навыков исследовать языковой материал, наблюдать за ним и представлять результаты своего наблюдения в стройной и связной форме.

Предметом проектно-исследовательской деятельности в рамках повторения материала о синонимии как, во-первых, о лексико-семантическом феномене, проявляющемся в сходстве значений слов, и как, во-вторых, об общем принципе построения языковой системы, ее структурообразующем факторе может стать обогащение представлений о системности языка, в котором синонимия выступает не изолированно, а во взаимосвязи с другими ей подобными принципами и явлениями. Среди них антонимия как смысловая противоположность и полисемия, трактуемая также шире, – как многозначность языковых единиц, фиксируемая в языке на его разных уровнях и подструктурах.

Проблемными вопросами и задачами, которые могут быть поставлены перед изучением связей синонимии и антонимии первой группой учащихся, являются следующие:

- *Всегда ли у синонимов общие антонимы?*
- *Вступают ли антонимы синонимов между собой в синонимические отношения?*

Рассмотрение конкретного языкового материала поможет учащимся проследить закономерности во взаимосвязи синонимии и антонимии, специфика которой непосредственно зависит от степени семантической близости исходных слов-синонимов: чем больше тождества в их значениях, тем больше вероятность наличия общих антонимов и тем больше антонимов будут у них синонимичными. Например: *красивый, прекрасный < некрасивый, безобразный, ужасный, неприятный; красивый, необыкновенный < некрасивый, обыкновенный* и т. д. Возможность образования синонимических отношений у антонимов также зависит от степени близости исходных синонимов: *красивый, прекрасный, необыкновенный, ослепительный, божественный, хороший < некрасивый, нехороший, обыкновенный*, где синонимами являются только *некрасивый* и *обыкновенный*.

При дифференцированном обучении данный комплекс заданий можно применить в менее подготовленной группе учащихся, тогда как наблюдения за взаимосвязью синонимии и полисемии содержат, на наш взгляд, больше сложностей для школьников.

Уяснение базового положения, согласно которому в возможные синонимические отношения многозначное слово вступает отдельно каждым своим лексико-семантическим вариантом (или значением, что более понятно для учащихся), поможет рассматривать его как микросистему разнообразных синонимических связей, отражающих системность лексики и языка в целом. Проблемные задачи для второй группы учащихся, работа над решением которых составит основу проектно-исследовательской деятельности части класса, мы предлагаем сформулировать следующим образом:

- Изучая толковые словари русского языка, вы скорее всего заметили, что большинство слов имеет несколько значений – и прямых, и переносных. Вспомните, в чем заключаются причины многозначности в языке? На примере любого многозначного

слова (*поле, глубокий* и др.) покажите систему разветвленных синонимических отношений у всего комплекса значений. (Хорошими «подсказками» в данном случае располагает сам словарь, например, в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой читаем:

Глубокий: 1. Имеющий большую глубину // перен. *Бескрайний, необозримый*. 2. перен. Находящийся в глубине. // *Очень давний, отдаленный* (по времени). 3. перен. Тщательно скрываемый. // *Сокровенный, тайный*. 4. перен. Отличающийся глубиной; *содержательный, серьезный, значительный*. 5. Проникающий во внутреннюю сущность чего-либо, затрагивающий самые существенные свойства, особенности, стороны чего-либо // *Важный, существенный*. 6. Отличающийся силой чувств и богатством внутреннего мира (о человеке). // *Внимательный, серьезный, выразительный* (о взгляде, взоре). 7. перен. Достигший высокой степени проявления. // *Полный, совершенный*. 8. Приблизившийся к пределу (о преклонном возрасте). // *Низкий, грудной* (о голосе)» [33]).

– Можно ли усмотреть смысловую связь между всеми указанными синонимами? Сближает ли их в смысловом отношении соотнесение с одним словом, имеющим несколько значений?

Самостоятельные наблюдения по данным вопросам и групповая работа над заданиями проблемного характера будут способствовать расширению знаний о синонимии и, что самое главное, обнаружению ее взаимосвязи с другими похожими явлениями, формированию представлений о системе языка, в которой каждый ее элемент выступает не изолированно, а сопряжен со многими другими – однородными и неоднородными.

В наглядной репрезентации полученных сведений придет на помощь технология создания кластеров – графического изображения рядов синонимов у многозначных слов и общих синонимов у антонимов; возможно создание алгоритмов их выявления и описания, информационных модулей, обобщающих наблюдения учащихся. Все это усилит понимание изучаемого феномена, придаст ему качественно новый уровень, увеличит уровень осознанности в знакомстве с языковыми фактами, стремление к интегрированному, укрупненному знанию и привычке его добывать в целом.

Интерактивность выступает здесь не только как форма взаимодействия учащихся, которую вполне можно заменить и их индивидуальной поисково-исследовательской деятельностью, а прежде всего как условие продуктивности, эффективности, насыщенности работы и в то же время легкости получения и усвоения нового знания, поскольку в процессе интерактивного взаимодействия наблюдения отдельных учащихся комментируются друг другом, уточняются, углубляются и суммируются, давая уже новый обобщенный результат понимания анализируемого языкового материала. Коллективным станет и оформление результатов исследования, и их представление, и обсуждение, что создает все предпосылки для создания иллюзии неличного участия, снимающей напряженность и устраняющей боязнь ошибиться, помогающей сосредоточиться лишь на самом процессе погружения в языковой материал и его изучения в заданном учителем направлении. Более того, применение интерактивности как технологии, а не как отдельного элемента обучения подразумевает использование целого комплекса указанных ранее интерактивных методов, а следовательно, еще большей продуктивности образовательного процесса на уроках русского языка, усиленной интеграцией в технологию интерактивного обучения элементов других инновационных технологий (развивающей, блочно-модульной и др.).

В старших классах с ростом познавательных способностей учащихся, а также с увеличением их познавательного опыта возможно и дальнейшее усложнение форм интерактивного взаимодействия в процессе обучения: так, проектно-исследовательская деятельность может завершаться уже не простым обсуждением ее результатов, а настоящими дискуссиями, организованными в более сложных формах – круглого стола, публичных слушаний и т. д., в том числе с элементами режиссуры и усиленного творческого начала. Меняется и языковой материал, приобретающий подчеркнуто функциональный характер: большими возможностями здесь располагает речь как репрезентация жизни языка – художественная, научная, публицистическая и т. д., что позволяет наглядно увидеть и осознать разницу между статическим и динамическим состояниями языковой системы, ее потенциал, явленный в конкретных речевых ситуациях и коммуникативных актах, ее сложность многообразие в целом.

Заключение

Таким образом, наличие целого комплекса серьезных проблем в школьном изучении синонимии, равно как и других семантических явлений языка, имеющих статус структурообразующих принципов языковой системы, но по традиции воспринимающихся лишь в одном определенном аспекте, неоправданно сужающем представление о них у учащихся, отношение к ним как к наиболее легкой части школьного курса русского языка и потому их предельно сжатое рассмотрение требуют пересмотра подходов к их освоению в современных условиях, когда необходимость итоговой аттестации, включающей, помимо всего прочего, еще и материал по лексике, а также компетентностно формирующая направленность обучения в целом диктуют важность наличия прочных знаний еще и в этой области. Решением выявленных и обозначенных нами проблем считаем интенсификацию изучения синонимии посредством расширения предлагаемых о ней сведений, актуализации связей с другими феноменами семантического порядка в процессе применения технологии интерактивного обучения, способной интегрировать в себя элементы других инновационных образовательных траекторий (развивающей, блочно-модульной, интегративной и т. д.). Переориентация процесса постижения знаний о синонимии и формирования соответствующих умений и навыков, лежащих в основе предметных компетенций, подразумевает сотрудничество учащихся в ходе совместной работы над проблемными задачами с опорой на языковой материал, учитывающий их психолого-возрастные особенности, что предполагает усиление функционального, речеведческого аспекта в рассмотрении синонимии к старшим классам и обнаружение взаимосвязей с другими похожими явлениями языка (антонимией, многозначностью), определение их роли в построении языковой системы. Это выступает основой продуктивного и эффективного постижения исследуемого в научном и учебно-методическом отношении феномена.

Ссылки на источники

1. Апресян Ю. Д. В какой мере можно формализовать понятие синонимии? // Облик слова. – М., 1997. – С. 18–26.
2. Словарь синонимов русского языка / под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: АСТ, 2007. – 656 с.
3. Новиков Л. А. Синонимия. – URL: <http://helpiks.org/1-22455.html>.
4. Брагина А. А. Синонимы в литературном языке. – М.: Наука, 1986. – 342 с.
5. Chambers dictionary of synonyms and antonyms / ed. by Martin H. Manser. – Edinburgh: Chambers Harrap Publishers Ltd, 1997. – 405 p.
6. Палевская М. Ф. Синонимы в русском языке. – М.: Просвещение, 1964. – 120 с.
7. Ключева В. Н. Краткий словарь синонимов русского языка. – М.: Учпедгиз, 1956. – 281 с.

8. Schemann H. Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten. – German: Klett, 1992. – 283 s.
9. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: введение. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 400 с.
10. Апресян Ю. Д. Указ. соч.
11. Там же.
12. Лайонз Дж. Указ. соч.
13. Черемисина М. И. Синонимия как функциональная эквивалентность языковых знаков // Синонимия в языке и речи. – Новосибирск, 1970. – С. 14–35.
14. Ullmann S. The Principles of Semantics. – Glasgow, 1957. – 314 p.
15. Шумилова А. А. Синонимия как ментально-языковая категория (на материале лексической и словообразовательной синонимии русского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2009. – 23 с.
16. Залевская А. А. Проблема организации внутреннего лексикона человека: учеб. пособие. – Калинин: КГУ, 1977. – 79 с.
17. Стернин И. А. Лексическое значение слова в речи: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Минск, 1986. – 33 с.
18. Белов В. А. Реализация теоретических подходов к синонимии в методике русского языка // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2018. – № 1. – С. 96–101.
19. Русский язык: учеб. для 5 класса общеобразоват. учеб. завед.: в 2 ч. / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова; под ред. Н. М. Шанского. – М.: Просвещение, 2012. – Ч. 1. – С. 136.
20. Пханаева С. Н. Синонимия и лексико-семантические варианты полисемии в обучении лексике русского языка // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2007. – Вып. 36. – Т. 13. – С. 227–231.
21. Драчук Н. В. Полисемия как один из факторов формирования антонимо-синонимических блоков: на материале качественных прилагательных русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2006. – 24 с.
22. Черняк В. Д. Синонимические связи слов в лексической системе русского языка. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. – 240 с.
23. Иванова Д. А. Синонимия и полисемия: анализ системных взаимосвязей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 11. – Ч. 1. – С. 93–100.
24. Нефедова Е. А. Лексико-семантическое варьирование в пространстве диалекта: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2008. – 48 с.
25. Русский язык: учеб. для 5 класса общеобразоват. учеб. завед.: в 2 ч. / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова; под ред. Н. М. Шанского.
26. Власенков А. И., Рыбченкова Л. М. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: учеб. пособие для 10–11 классов общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2010. – 326 с.
27. Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык. 10–11 классы. – М.: Вербум, 2016. – 415 с.
28. Нуцұлханова М. Ю., Джамалдаева Л. Л. Уроки русского языка и их особенности в системе развивающего обучения в условиях новой школы // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 106–109.
29. Лорсанова А. А. Методы интерактивного обучения на уроках русского языка в новой школе // Образование и воспитание. – 2016. – № 1. – С. 8–11. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/25/712/>.
30. Зинина Т. Ф. Инновационные подходы к преподаванию русского языка // Молодой ученый. – 2016. – № 8. – С. 957–960. – URL: <https://moluch.ru/archive/112/28393/>.
31. Там же.
32. Горошко Н. П. Проблемное обучение на уроках русского языка. – URL: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xnp1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/610788/>
33. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: около 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: ТЕМП, 2006. – С. 125.

Tatyana Ya. Krasnoshchekova,

Graduate Student, Mordovia State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevev, Saransk
tany1993krasna@mail.ru

Current issues of synonymy study in modern school and ways of their solution by means of innovative technologies

Abstract. The glaring contradictions observed today in the field of synonymy study at school consist in discrepancy of requirements to knowledge, abilities, skills and subject competences which have to be formed in this language area, and the real level of the given phenomenon understanding by pupils due to very limited time of its consideration and the narrow range of studied aspects. This explains the importance of continuing the methodological search for improvement and intensification of the system of work with synonymy at different stages of school philological education, emphasizes the relevance of the study. Thus, the purpose of this article is to identify the actual problems of studying synonymy in modern school and to determine ways of solving them by means of innovative technologies. A comprehensive approach to the methodological understanding of synonymy was used during the study, based on the combination of

all modern approaches to the organization and content of school linguistic education: personality-oriented, practice-oriented, system-activity, competence approaches. As a result of the study, we offer an innovative system of work with synonymy in the middle and high school on the basis of cooperative interaction of students. The effectiveness of this interaction, enhanced by the problematization of learning as an essential element of interactive technology, is shown at different stages of learning educational material: at the stage of its introduction, consolidation, systematic repetition. The interactive learning technology has great potential for a radical transformation of learning synonymy, because it is able to integrate the elements of other technologies mutually complement and reinforce the training effect of each other on a new quality level since they are aimed at achievement of the common goal, but have unique opportunities in the updating of educational material, in the organization of students' observation and research, in representation of results and analytical discussion. The article contains specific methodological recommendations and general theoretical conclusions, it may be interesting for scientists and methodologists involved in the optimization of school learning lexical phenomena, and for teachers-practitioners.

Key words: synonymy, synonymic series, innovation, interactive learning technology, technology of developing learning, block-modular technology, antonyms, polysemy.

Научно-методический электронный журнал «Концепт» (раздел 13.00.00 Педагогические науки) с 06.06.2017 включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (перечень ВАК Российской Федерации).



www.e-koncept.ru

Библиографическое описание статьи:

Краснощекова Т. Я. Изучение синонимии в современной школе на основе инновационных технологий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 10 (октябрь). – С. 875–887. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181073.htm>.



DOI 10.24422/MCITO.2018.10.18187

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2018

© Краснощекова Т. Я., 2018