



МЕТОДИКА И ОПЫТ

Т. Ф. НОВИКОВА
Белгород

Культуроориентированные приемы работы с текстом и со словом в тексте



В статье дается представление о лингвокультурном анализе текста, перечисляются объекты, требующие культурного комментария, предлагаются методики работы с ключевыми словами.

Ключевые слова: *лингвокультурный анализ; концептуальный анализ; культурный фон; ключевые слова; слова с национально-культурным компонентом.*

Для глубокого и полного восприятия любого текста, для раскрытия того «духовного мира, который скрывается за словами» (Л. В. Щербина), почти всегда необходимо осмысление заключенного в нем культурного фона. Возникновение фона возможно при условии, что в процессе обучения будут использоваться особые приемы работы, позволяющие увеличивать культуросообразность образовательного материала, восстанавливать недостающие звенья фоновых знаний учащихся.

Вторая дидактическая траектория¹ – формы и приемы работы с текстом и со словом в тексте:

- лингвокультурный и концептуальный анализ слов и текстов (в том числе предыдущих текстов);
- выявление и анализ ключевых слов текста;
- смысловое развертывание свернутого

¹ О первой дидактической траектории см.: Новикова Т. Ф. Дидактические траектории в работе со словом как знаком культуры // РЯШ. – 2011. – № 11.

Новикова Татьяна Федоровна, доктор пед. наук, профессор БГУ. E-mail: TNovikova@bsu.edu.ru

до одного слова-ключа текста и, наоборот, конденсация текста до слова-ключа;

- установление ядерных и периферийных зон слова в тексте;
- выявление и осмысление культурного фона слова;
- составление синквейнов и анаграмм и др.

Таким образом, вторая траектория работы со словом предполагает выход на текст и на специальные приемы и виды анализа слова в тексте. Понимая необъятность заявленной темы, в данной статье предполагаем коротко охарактеризовать новые виды анализа текста, дать перечень объектов лингвокультурного анализа в тексте, прокомментировать некоторые методики работы со словом в тексте, позволяющие выходить на историко-культурологические аспекты в изучении русского языка.

Вначале следует отметить, что в филологии на рубеже столетий под текстом нередко понимается любая знаковая система, несущая в себе информацию. В данной статье мы используем этот термин в традиционном его понимании – как явление и результат речи, хотя не исключаем и широкого толкования, когда

говорим о «тексте культуры», определяющем фоновую информацию о слове, или когда обращаемся к «тексту урока».

Однако даже в традиционном понимании текст – сложное образование, допускающее различные подходы к его анализу и осмыслению. И если лингвистический анализ способствует пониманию текста на лексико-грамматическом и стилистическом уровнях, а литературоведческая интерпретация – выявлению композиционных, жанровых особенностей, определению идей и объяснению образного мира, то культурологический и лингвокультурный анализ устанавливает специфику текста как национально-культурного и социально-исторического явления, расширяет границы языковой картины мира читателя, развивает умение воспринимать национальные компоненты значений концептов языка и культуры. Как отмечает большинство исследователей, текст, соотносимый одновременно с языковой и экстралингвистической действительностью, представляет сложный феномен, выполняющий ряд функций: «Это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психической жизни индивида, и продукт определенной исторической эпохи, и форма существования культуры, и отражение определенных социокультурных традиций...» [Красных 2001: 205–206].

Обычно работа над текстом осуществляется комплексно, включает все аспекты анализа, но необходимость и важность специального лингвокультурного анализа – или хотя бы необходимого лингвокультурного комментария – стала осознаваться только в последнее время. Ранее считалось, что подобный комментарий нужен только для иностранных читателей, в крайнем случае – для учащихся начальной школы. Однако современные старшеклассники тоже не всегда осознают и верно толкуют многие культурно-исторические реалии прошлого, причем не только XVIII–XIX вв., но и XX в. На наш взгляд, большинство школьных программных произведений нуждается в минимальных социо- и этно-

культурных комментариях, наподобие тех, что сопровождают тексты в учебниках и хрестоматиях для иностранных читателей, хотя, разумеется, это должны быть комментарии и пояснения иного характера. (Кстати, эту проблему школьного образования стоило бы рассмотреть отдельно, здесь мы говорим о ней только в связи с возросшей значимостью лингвокультурного анализа в практике преподавания литературы, родного языка, возрождаемой ныне как полноправный учебный предмет русской словесности.)

В последние годы в связи с развитием лингвокультурологии – раздела языкознания, изучающего отражение национальной культуры в языке, учеными предпринимаются попытки рассматривать тексты художественных произведений в историко-культурологическом аспекте. К сожалению, культурологическое осмысление и комментирование текстов, изучаемых в школе, в методической литературе почти не представлено, можно назвать лишь немногие работы². Между тем связь лингвокультурологии и литературы естественная, глубинная, ведь художественная литература является лучшим отражением культуры народа, представляет эту культуру целостно – как этапы развития человечества.

В связи с задачей реализации лингвокультурологического подхода в преподавании русского языка и литературы особое значение имеет словарная работа по тексту, которая сейчас приобретает форму социо- и лингвокультурных комментариев, вырастает в лингвокультурный или концептуальный анализ текста. Эти виды анализа востребованы при смысловом «раскодировании» сложных для понимания текстов (например, постмодернистских произведений, текстов мистико-религиозного содержания).

² См., например: Доманский В. А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе: учеб. пособие. – М., 2002; Левушкина О. Н. Лингвокультурологический анализ образцов-символов художественного текста. Теория и история вопроса: монография. – Ульяновск, 2008; Троицкий В. Ю. Словесность в школе: книга для препод. русской филологии. – М., 2000, и нек. др.

В основу методологической базы такого вида анализа должны быть положены следующие установки:

– любой текст – это еще и текст культуры со своей биографией, историей, символами, образами;

– культурологическая интерпретация текста имеет общие точки с традиционными видами анализа, но не повторяет их;

– в конкретных лексемах художественного текста отражается менталитет как всего этноса, так и отдельной личности, а также духовный, социально-психологический «климат», «вкус» определенной эпохи;

– даже в хорошо известных (условно известных: чем более известно, тем более не известно!) классических текстах имеются группы лексики, которые нуждаются в комментировании;

– большая часть подобной лексики представляет собой так называемые «единицы языка с национально-культурным компонентом значения».

В проектах стандарта содержание, обеспечивающее формирование культуроведческой компетенции, связывается с осознанием родного языка как формы выражения народной культуры, в том числе с выявлением и развитием «способности объяснять значение слов с национально-культурным компонентом значения в произведениях устного народного творчества, в художественной литературе и исторических текстах...»³. Однако ни в самом документе, ни в научно-методических работах по данной теме не конкретизировано, какие именно языковые единицы подразумеваются под данным обобщением. Понятийная и содержательная неопределенность указанного языкового континуума сдерживает развитие нарождающейся дидактической лингвокультурологии. В свое время мы предприняли попытку установить группы те-

матических лексических комплексов, квалифицируемых как «единицы языка с национально-культурным компонентом значения». На наш взгляд, к ним должны быть отнесены: безэквивалентная лексика; слова, репрезентирующие концепты русской и мировой культуры; этнографизмы, диалектизмы и регионализмы; названия этнографических реалий, предметов быта; названия праздников, природных явлений, народных примет; названия реалий, отражающих административно-территориальное устройство, в том числе топонимы и микротопонимы; историзмы, названия исторических событий; антропонимы; мифонимы, названия явлений религиозной культуры; термины родства и других форм межличностных отношений; устойчивые формулы русского речевого этикета; фразеологизмы, образные выражения, поговорки и пословицы, некоторые из современных прецедентных текстов и др. [Новикова 2007: 160]. Предлагаемый перечень не претендует на исчерпывающую полноту и, конечно же, будет уточняться и конкретизироваться по мере становления культуросообразных методик преподавания родного языка.

Почти каждое из названных языковых явлений нуждается в определении, иллюстрировании примерами (в идеале – контекстными), обобщении методического опыта их включения в лингводидактическую практику. Некоторые языковые единицы уже имеют традицию «культурного комментария», например этнографизмы, диалектизмы, историзмы. Обращение к толкованию устаревшей лексики – аксиома языкового образования: непонимание значения историзмов может привести к искаженному восприятию художественного произведения. Об этом не устают напоминать специалисты: «Постоянно приходится сталкиваться с необходимостью интерпретации <этих слов> не только в аудитории, для которой русский язык является неродным, но даже в среде его исконных носителей... Толкование таких слов невозможно без показа социальной структуры русского дореволюционного общества, его общественного уклада»

³ Примерная программа основного общего образования по русскому языку для образовательных учреждений с русским языком обучения // Народное образование. – 2005. – № 8. – С. 236; см. также на <http://standart.edu/catalog.aspx?CatalogId=2626>

[Макаров 2001: 179]. Стоит также напомнить о существовании специальных словарей, например «Редких слов в произведениях авторов XIX века»⁴ и др. В работе с исторической лексикой важно сформировать правильное к ней отношение, суть которого «в отрицании взгляда на культуру как на лавку древностей, где хранится красивый, но давно отработанный материал: благоговейное отношение к вечным ценностям не мешает их постоянному переосмыслению» [Ямбург 2001: 6–7].

Впрочем, лингвокультурного комментария требуют иногда и совсем обычные слова, не входящие в вышеприведенный список. Например, несмотря на общепризнанный факт, что бунинские произведения отличаются простотой, прозрачностью, ясностью языка и слога, лингвокультурного комментирования требуют и эти произведения. В объяснениях нуждается довольно обширный пласт лексики, и не только из числа слов, ушедших в пассив: *баитан*, *божничка*, *гумно*, *дагерротип*, *девичья*, *скит*, *черница*, но и общеупотребительная лексика, требующая «расширительного» толкования: *вера*, *воскресенье*, *дворянство*... На этот факт обращает внимание белгородский литературовед Л. П. Соломахина, считая, что при анализе рассказа И. А. Бунина «Пост» специальная работа нужна не только с не вполне понятными школьникам словами *владыка*, *алтарь*, *паперть*, *иконостас*, *говеть*, но в первую очередь с ключевым, на первый взгляд как будто понятным учащимся словом *пост*, требующим уже не только лингвокультурного, но и концептуального анализа [Соломахина 2004: 171].

Таким образом, можно констатировать, что в преподавании русского языка и литературы обозначился еще один путь реализации культурологического подхода — представление знания в виде национальной картины мира, структурирующую роль в которой играют концепты русской культуры, репрезентируемые в

языке, в текстах теми или иными словами. Концепт может быть основой связи между литературой, культурой и языковой личностью. В ходе концептуального анализа и изучения концептов можно формировать «целостное представление о человеке в его отношении к миру», поскольку «...концепт — междисциплинарная единица, <...> его можно использовать в качестве эффективного интегративного средства сближения задач литературного и речевого развития школьников на базе изучения общих “культурных” тем» [Мишатина 2004: 68]. В статье «Развитие речи учащихся на основе концептуального анализа слова» Н. Л. Мишатина дает свое представление о специфике, методике и целях концептуального анализа слова — как в тексте, так и вне текста; по нашей оценке, это один из первых в отечественной лингводидактике опытов работы со словом и текстом на концептуальном уровне. Более того, в предлагаемых автором методиках работы со словом и текстом концептуальный анализ сближается с анализом когнитивным, целью которого является уже не только организация специальной работы с определенными группами лексики, но и формирование у учащихся умений обнаруживать актуальные компоненты текста, определять их роль в понимании замысла, привлекать к анализу фоновые знания. При проведении концептуального анализа необходимо опираться на имеющуюся когнитивную компетенцию, т.е. общий фонд знаний носителей языка, на существующую в сознании юных исследователей языковую картину мира. Когда учащимся предлагаются задания по созданию «контекстуально-метафорического портрета слова», по «конструированию метафор по принципу поля» и описанию конкретного «метафорического поля», когда их учат «использованию коннотаций, основанных на сравнении с животными, при конструировании метафор, обозначающих отрицательные эмоции» в ходе анализа текстовых фрагментов и др. [Мишатина 2006: 20–22], — то в процессе выполнения таких упражнений создаются усло-

⁴ Редкие слова в произведениях авторов XIX века: словарь-справочник / Отв. ред. Р. П. Рогожникова; сост. Р. П. Рогожникова, К. А. Логина и др. — М., 1997.

вия для развития как абстрактного, так и образно-ассоциативного мышления, для моделирования индивидуальной картины мира, развития когнитивной компетенции учащихся, которая является основой культуры интерпретации. Когнитивный анализ направлен, образно говоря, на выявление «смысла, совершаемого в слове» (Н. В. Черемисина) – и в тексте с помощью слова. Собственно, все статьи регулярной журнальной рубрики «Анализ художественного текста» содержат элементы когнитивного анализа. Задача лингвометодистов – осмыслив аналитические материалы, установив механизм действий по выявлению «смысла, совершаемого в тексте», предложить возможный, доступный для школьников порядок лингвокультурного и когнитивного анализа.

Как уже нами отмечалось, конкретных методик концептуального и когнитивного анализа пока не существует. Для того чтобы их выработать и ввести в практику школьного преподавания, необходимо осмысление лингводидактики-практиками процессов, происходящих в современной лингвистике, необходима разработка новых технологий, позволяющих осуществлять обучение на основе специальных текстов, с привлечением доступной лингвокультурологической терминологии (артефакт, концепт, менталитет, прецедентный текст и др.). Словесникам самим нужно научиться восстанавливать фрагменты картины мира разных поколений, спрятанные – по «принципу матрешки» – в одном-единственном слове, разрабатывать культуроориентированные программы изучения русского языка или искать механизмы включения культурной информации в существующие программы и формы работы по русскому языку. Свое видение преподавания русского языка в лингвокультурологическом аспекте, методическая «проработка» элементов концептуального и когнитивного анализа с выходом на естественную школьную практику имеются в работах современных лингвометодистов Е. С. Антоновой, Т. К. Донской, Н. Л. Мишатиной, Л. И. Новиковой, Т. М. Пахновой, Л. А. Ходяковой и др.

В свое время в статье «Пространство слова» на страницах «Русского языка в школе» нами был описан опыт лингвокультурного анализа стихотворения И. А. Бунина «В лесу, в горе, родник, живой и звонкий...», была показана практика организации на уроке словесности этнокультурных комментариев к важным для понимания идеи поэтического текста словам *голубец, корец, лубочная иконка*, дан образец концептуального анализа ключевого слова *родник*, естественного введения понятия *концепт* в процессе работы с тематически объединенными текстами [Новикова 2004: 22–26].

Анализ текста, выявление и толкование ключевой лексики, правильное употребление речеведческих понятий становятся определяющими для школьников компетентностными умениями (в том числе и в связи с подготовкой к ЕГЭ), а работа с текстом – ведущим приемом работы на уроке русского языка. Методической задачей для словесников остаются отбор и подготовка к использованию на уроке соответствующих теме и задачам урока текстов, позволяющих почти на каждом занятии выходить если не на лингвокультурный анализ в полном объеме (таковой более уместен на специальных уроках), то хотя бы на выполнение заданий лингвокультурного характера.

Анализ текста – это своего рода «культурный центр» современного урока. На одном из наших занятий таким центром стало стихотворение Павла Мелехина, взятое в качестве «зачина» для разговора о влиянии украинского языка на речь жителей Белгородской области.

Эта милая мова
Наших общих корней –
То же русское слово,
Но чуть-чуть понежней.
И при каждой утрате
Слов коханный настрой
Буду я прольваты
Тоже дрибной слезой...

Основным приемом работы стало сопоставление значений и смыслов слов *мова* и *язык*: дело в том, что в украинском языке *мова* одновременно обозначает и язык, и речь. Сопоставление межъязыковых

синонимов позволило органично ввести в урок теорию о дихотомии языка, существующего в виде абстракции (языка) и живой стихии (речи). Работа со словом *мова* продолжилась сопоставлением синонимичных пар *коханий – любимый, дрибный – мелкий*, фонетических пар *проливать – прольваты, дрибная – дробная*; даже разбор орфографических фактов (*то же* и *тоже*) происходил на уже заданном текстом этнокультурном фоне. Основная мысль этого стихотворения и ее языковая реализация позволили поразмышлять над темами малой родины и ее языкового своеобразия, славянского родства, связи русского и украинского языков, выделить некоторые ценностные ориентиры старшеклассников, способствовать формированию положительного отношения учеников к актуальной для пограничного с Украиной региона проблеме «переключки культур».

Среди других форм и приемов работы со словом в тексте и с текстом, освоенных в процессе практической работы и позволяющих осуществлять культурологический подход к преподаванию родного языка, назовем также:

1) составление словаря, примечаний к используемому на уроке тексту, с помощью, например, таких вопросов:

– Какие слова вы пометили бы звездочкой (*) для толкования?

– Какие слова и выражения могут быть непонятны иностранному читателю даже после обращения к толковым словарям?

– Каким способом вы бы попытались объяснить эти слова и выражения?

– Какие слова и выражения можно считать авторскими? и т.д.;

2) широкое использование афористики, крылатых фраз, фразеологизмов, современных прецедентных текстов (рекламных слоганов, выражений из фильмов) в качестве объектов концептуального анализа, основы творческих работ, эпиграфов, определяющих тематическую организацию урока, для проведения рефлексии или подведения итогов занятия;

3) составление смысловых анаграмм, синквейнов на основе конкретного текста (к этим методикам мы обращались в

других статьях, в том числе и в журнале «Русский язык в школе»);

4) разворачивание слова в текст (сочинение о слове) и, наоборот, сворачивание, конденсация текста до одного ключевого слова (слова-ключа, слова-темы) и др.

Остановимся подробнее на последнем приеме.

Устойчивое словосочетание «ключевые слова», активно употребляемое в разных дискурсах, прочно вошло в лингвистический научный обиход. «Словам-ключам» посвящена работа Р. А. Будагова «Слова-ключи – les mots-clés – Schlüsselwörter...», где ученый говорит о неоднозначности данного термина: «В той мере, в какой “слова-ключи” толкуются как характерные или типичные слова, подобная характеристика допускает различную соотношенность с эпохой, с одним из стилей языка данной эпохи, с одним из авторов, с одним из сочинений упомянутого автора и т.д. <...> Слова-ключи имеют одновременную причастность и к социологии (культуре), и к лексике. В самом деле, рассмотренные как элементы лексики (функционирование, частотность в языке и в его различных стилях, новые и старые значения), слова эти выступают в своем лингвистическом аспекте; рассмотренные же в связи с “вещественными” факторами эпохи (техника, наука, литература), те же слова становятся характерными признаками самой данной эпохи и переступают таким образом за пределы чисто лингвистических ассоциаций...» [Будагов 1971: 63–64].

Самое простое и естественное задание – определить ключевое слово изучаемого на уроке произведения или текстового фрагмента. Нередко выявление разнообразных контекстов употребления ключевого слова становится отправной точкой изучения концептов. До одного или нескольких ключевых слов может быть свернут (сконденсирован) текст любого объема. Может быть определено не только ключевое слово анализируемого текста или нескольких текстов (одного автора, тематически объединенных или, наоборот, разноплановых), но и ключе-

вое слово занятия (урока), ключевое слово дня, месяца, года... Объяснение учащимися выбора «своего» слова способствует организации естественной речевой деятельности на уроке, формированию языковой личности.

В такой же степени действенным творческим приемом является разворачивание ключевого слова в текст. Этот вид работы используется нами при подготовке к сочинению о слове, например: «Мое любимое слово», «Главное слово нашей семьи», «Бабушкино слово», «Теплые слова», «Цветные слова», «Это слово я не забуду никогда» и т.п. Лексикографические справки, установление ядра (основного значения) и периферийных зон значения слова-темы, попытки «раскодирования» формы, т.е. придания смысла буквам и звукам, составляющим слово, ассоциативные связи и личностные смыслы, вкладываемые автором работы в интерпретируемое слово, обращение к историко-культурному фону, поиск и подбор художественных контекстов и др. – все эти предпринятые усилия позволяют каждому ученику в конце концов создать свое единственное и неповторимое «Слово о слове». Среди таких сочинений крайне редко бывают работы стандартные, однотипные, взятые из Интернета. «Слово о слове» – это эффективная форма подготовки к сочинению части С в ЕГЭ, так как учит свободному рассуждению и аргументации выдвигаемых тезисов. Написанию сочинения обычно предшествуют беседа, работа со «стимулирующим» текстом, урок нетрадиционного типа: в форме мастерской, в форме «Музея слов», «Урока одного слова» (о культуроориентированных организационных формах речь пойдет далее, в следующей статье).

В заключение отметим, что именно целенаправленное включение в преподавание родного языка инновационных при-

емов работы с текстом и со словом в тексте привело к созданию и освоению в нашей педагогической практике новых организационных форм обучения и воспитания, адекватных современному уровню языкового образования.

ЛИТЕРАТУРА

Будагов Р. А. История слов в истории общества. – М., 1971.

Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. – М., 2001.

Макаров В. И. Источники педагогического воздействия в процессе преподавания историко-педагогических дисциплин // Лингвистическое отечествоведение: коллективная монография: В 2-х т. – Т. 2. – Елец, 2001.

Мишатина Н. Л. Государственный образовательный стандарт: язык и культура // Этнолингвокультурология: проблемы и решения. Сб. науч. трудов / Под ред. Г. С. Скорospelкиной. – СПб., 2004.

Мишатина Н. Л. Работа с художественным концептом как средство речевого развития школьника // Русский язык в школе. – 2006. – № 3.

Мишатина Н. Л. Развитие речи учащихся на основе концептуального анализа слова // Там же. – № 6.

Новикова Т. Ф. «Пространство слова». Формирование этнокультурной компетенции учащихся на уроках словесности // Русский язык в школе. – 2004. – № 5.

Новикова Т. Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка в аспекте регионализации образования. – Белгород, 2007.

Соломахина Л. П. Некоторые аспекты анализа рассказа И. А. Бунина «Пост» // Творчество И. А. Бунина и русская литература XIX–XX веков. – Вып. 3. – Белгород, 2004.

Ямбург Е. А. Контуры культурно-исторической педагогики // Педагогика. – 2001. – № 1.