



МЕТОДИКА И ОПЫТ

Т. Ф. НОВИКОВА
Белгород

Дидактические траектории в работе со словом как знаком культуры



В статье представлены методы и приемы работы со словом как знаком и явлением культуры. Эти методы и приемы работы со словом выстраиваются в виде трех «дидактических траекторий», в определенной степени коррелирующих с тремя уровнями структуры языковой личности.

Ключевые слова: *работа со словом; концепт; текст; языковая личность; лингвокультурный анализ; дидактическая траектория.*

Современные исследователи отмечают перспективность описания культуры через факты ее отражения в национальном языке и интерпретацию самих языковых фактов через культурный контекст. Концепция «язык через культуру» — та «сквозная идея, которая ... пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка» [Караулов 1987: 4].

Осмысление же существующей системы образования приводит к выводу, что она до сих пор во многом построена на культурных доминантах прошлого, поскольку «отодвигает знание о целостном мире человека и опыт целостной деятельности на задний план по сравнению с научной монокультурой. Односторонность содержания образования проявляется в трансляции знаний в отчужденной, безличной форме, в насыщении содержания знаниями при отсутствии смысла» [Новиков 2005: 39. — Выделено нами. — Т.Н.]. Новое знание

обретает личностный смысл только тогда, когда его получение мотивировано, когда оно становится частью собственного опыта обучаемых, осознается ценностью, — это аксиома обучения. Тем не менее с сожалением констатируем: в современной практике преподавания мотивационные и ценностные задачи чаще декларируются, чем решаются.

В полной мере этот недостаток может быть отнесен к преподаванию русского языка (имеется в виду в первую очередь школьное преподавание, поскольку именно на этапе школы начинается сознательное изучение родного языка). «Целью изучения должен стать язык народа во всех его функциях, — писала еще в 90-е гг. прошлого века Л. В. Юлдашева. — Первая задача ... состоит в том, чтобы посредством системы языка научить постигать систему миропонимания и мироотношения народа, ... научить воспринимать язык не как чистую грамматическую схему ..., но как спрессованные веками феноменальные стороны философии, психологии, истории, духовной культуры в целом» [Юлдашева 1990: 54]. Чтобы достичь этого, преподавателю необходимо искать и осваивать новые методы и приемы обучения

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

родному языку. Начать, на наш взгляд, следует с пересмотра роли и формы традиционных видов языкового анализа в школьных курсах, с совершенствования методик работы со словом (словом в широком смысле, т.е. это может быть и фразеологизм, и прецедентный текст, и топоним, и антропоним, и словосочетание, и микротекст), с апробирования конкретных методов и организационных форм, позволяющих в процессе обучения языку давать учащимся представление о культурных явлениях и понятиях, выраженных в определенных языковых знаках и формах и, без сомнения, существующих в менталитете, но не осознаваемых учениками, не наполненных для них смыслами. По этой причине по сей день остается актуальной проблема поиска адекватных современному состоянию науки путей изучения языка, методов и приемов овладения языком не только как «значенческим» (выражение Л. С. Выготского), но и как смысловым феноменом.

Действительно, по природе своей слово не допускает сугубо внутриязыкового подхода, потому что любое лексическое понятие — это продукт мышления и познания, а эти процессы определяются внеязыковой действительностью. Сочетание методов «внутренней» и «внешней» лингвистики позволяет отразить все многообразие корреляционных связей языка и культуры и найти основу для создания методической системы изучения родного языка, адекватной складывающейся культурной ситуации как в стране в целом, так и в каждом конкретном регионе. Современный словесник должен строить свою ежедневную работу со словом так, чтобы от рутинных действий: «запиши — объясни — подчеркни» — подниматься до концептуального, когнитивного анализа, до поиска смыслов, стоящих за конкретным словом, его контекстными или потенциально возможными смысловыми приращениями, историческими изменениями, связями с экстралингвистическими явлениями.

Однако как от принципиальных установок перейти к конкретной практике? Решая эту проблему, мы разработали и апробировали (преимущественно в старших классах) методики, учитывающие новые тенденции как в самой лингвистике, так и в лингвометодической практи-

ке. Методики направлены на то, чтобы даже традиционные методы изучения родного языка «поставить на службу» культуросообразного образования, но, поскольку, с одной стороны, это все-таки не целостные методические системы, а с другой — не просто случайный набор приемов и инновационных видов работы, мы предпочитаем говорить здесь о дидактических траекториях.

Траектория — от лат. *trajectus* «передвижение», «путь движения» — не является собственно дидактическим термином, но это понятие показало себя удобным для обозначения своеобразного «дидактического движения» — корректировки или даже иногда трансформации содержания и структуры известного метода, методического приема в зависимости от формы реализации или этапа занятия, на котором он применяется. Именно для обозначения этого процесса (или процессов) движения мы и посчитали возможным говорить о дидактической траектории. Например, своеобразная дидактическая траектория выстраивается, когда методический прием «вырастает» в этап урока (т.е. комплекс приемов) или, более того, в полноценную организационную форму (т.е. собственно урок нетрадиционного типа).

В качестве примера можно взять один из наиболее распространенных методических приемов в культуросообразном преподавании языка — многоаспектную работу со словом.

Работа со словом может быть реализована в виде нескольких дидактических траекторий:

- как локальный прием в процессе работы с грамматическим материалом (частичный или полный традиционный языковой разбор);
- как собственно лексический разбор слова или фразеологизма;
- как обязательный этап традиционного урока, т.е. запланированная и включенная в конспект или попутная, спонтанная словарная работа;
- как этап анализа текста на уроке русского языка, развития речи, словесности;
- как структурообразующий этап интегрированного тематического урока, урока развития речи, урока словесности (задается эпиграфом, проблемным заданием и др.);

– как особая форма работы на обычном уроке, на уроке словесности, на факультативном занятии, на уроке нетрадиционного типа (урок-мастерская, урок-конкурс, урок-путешествие и др.) в виде индивидуальных заданий, заданий для групповой работы: «портрет слова», «приключения слова», «из истории слова», этимологический, культурологический комментарий к слову, лексикографическая справка и др.;

– как инновационная организационная форма специального «Урока одного слова».

Дидактическая траектория: от собственно работы со словом (традиционная словарная работа, языковой анализ, лексикографическая справка, этимологический комментарий и др.) → к работе со словом в тексте → и, в конце концов, к работе со словом как организационной форме (т.е. особому «Уроку одного слова») – в некотором роде коррелирует с тремя уровнями в структуре языковой личности: лексико-семантическим, когнитивным и прагматическим. Говорить об изоморфизме моделируемых нами дидактических траекторий и традиционно выделяемых (в соответствии с теорией Ю. Н. Караулова) уровней языковой личности, разумеется, не приходится, но определенные соответствия видятся нам в том, что:

– собственно работа со словом (словарная работа) в первую очередь направлена на расширение словарного запаса, совершенствование навыков лексического разбора, количественное и качественное пополнение лексикона, сокращение корпуса агнонимов, на компенсацию пробелов в знаниях, часто проявляющуюся в незнании или неполном знании слов (неологизмов, терминов, понятий), т.е. эта работа осуществляется преимущественно на лексико-семантическом уровне;

– работа со словом в тексте формирует и совершенствует когнитивные (интеллектуально-познавательные, аналитико-синтетические, речемыслительные) умения учащихся, выражающиеся во владении разными видами лингвистического, лингвокультурного, речеведческого, филологического, эстетико-стилистического, герменевтического и других видов анализа языковых единиц и текстов, в умении устанавли-

вать тезаурусные связи словесных комплексов, «конденсировать», «индексировать» и схематизировать языковую информацию, производить сопоставления, обобщения, т.е. такая работа способствует развитию когнитивного уровня языковой личности;

– работа со словом как организационная форма деятельности позволяет системно использовать освоенные учащимися приемы анализа слова и текста в процессе выполнения проектного задания, связанного с осмыслением предложенной языковой, культурно-языковой или речевой ситуации (в том числе регионально и личностно значимой). В конечном итоге это способствует активизации и совершенствованию приобретенных навыков общения в социуме, коммуникативных умений, личностно осмысленных формул речевого этикета, освоенных поведенческих тактик, что активизирует деятельность языковой личности на прагматическом уровне.

Далее мы хотели бы охарактеризовать более подробно каждую из обозначенных дидактических траекторий, ставя целью дать представление об уже апробированных нами эффективных методах и приемах работы, позволяющих организовывать работу со словом как знаком культуры, смысловым феноменом, как культуроносным и культуротворческим явлением.

Новые формы и приемы словарной работы

Первая траектория – непосредственная работа со словом – это как традиционные, так и новые виды обязательной на уроке русского языка словарной работы: словарно-орфографической, словарно-грамматической, словарно-этимологической, словарно-лексикографической, лексической, лексико-семантической и стилистической, лингвокультурологической и др.

Словарная работа в каждодневной практике учителя всегда занимала значительное место, а сейчас, в связи с антропологическим, когнитивным поворотом в «большой» лингвистике, ее значение возрастает. Традиционные приемы словарной работы, описанные в методических работах (например, в хорошо известном и не потерявшем по сей день практической значимости пособии Л. К. Ско-

роход), подкрепляются и дополняются инновационными.

М. Р. Львов относит к наиболее распространенным способам толкования значения слов: наглядный, текстуальный, способ подстановки синонимов, подбор антонимов, логическое определение, развернутое описание, морфемный и словообразовательный анализ и др., к менее распространенным — языковую игру [Львов 1976: 45–46].

В методический арсенал современных словесников, помимо этих привычных и освоенных видов анализа, традиционных приемов семантизации слов и почти автоматического порядка словарно-орфографической работы (пресловутое «запиши — объясни — подчеркни»), постепенно входят также подбор ассоциативных рядов к рассматриваемому слову и последующее их комментирование, воссоздание культурного фона отдельных слов и выражений, сопоставление смысла (в том числе личностного смысла) и лексического значения слова, анализ смысловых оттенков значений слова в предлагаемом контексте, лингвокультурный «портрет слова», сопоставление русских слов с их переводными аналогами в других языках, обращение к анализу концептов русской культуры, репрезентированных в языке словами и устойчивыми выражениями.

1. Инновационные приемы словарной работы — это различные новые виды словарных диктантов: диктант-алфавит, диктант-кроссворд, диктант «с иллюстрациями», диктант «на одну букву» (букву *А, Б, В...* и т.д.), диктант-акrostих, диктант-экспресс, диктант-пазл, диктант-шутка и др.

Представим более подробно разные виды игровых словарных диктантов. Начнем с диктанта-алфавита. Такой диктант состоит максимум из 29 слов (исходя из того, что придется исключить трудные или невозможные в качестве начальных буквы *й, ъ, ы, в*; естественно, может быть и меньше слов, важно, чтобы не нарушался алфавитный порядок). Диктант-алфавит может быть разной степени сложности в зависимости от того, предложен он учителем или подготовлен самими учащимися (или одним учащимся как его индивидуальное задание); организован он как самодиктант (диктант-«молчанка»), когда учащиеся самостоятельно выпол-

няют предложенное задание, или как распределительный, когда слова даны произвольно, а их надо выстроить в алфавитном порядке; усложнено задание тематической алфавитной подборкой слов или в него включаются слова из разных областей знаний.

Более сложен (но в то же время имеет больший развивающий эффект) тематический диктант-алфавит. Темы могут быть подсказаны текущими и предстоящими событиями в жизни страны, города, школы, изучаемым художественным произведением, подготовлены в соответствии с планом словарной работы самого учителя, планом подготовки к ЕГЭ и т.д. Например, тема «Театр» в диктанте-алфавите может быть представлена такими лексемами: *амплуа, бенедиктис, водевиль, галерея, драма* и т.д., вплоть до редких для лексикона школьников *инженю, катарсис, раек, суфлер* и др. Популярны у школьников темы «Спорт», «Армия и флот», «Компьютер», «Цветы и растения», «Цветовая гамма», «Продукты», «Мебель и интерьер». Наиболее сложен терминологический диктант-алфавит.

В качестве видовой интерпретации диктанта-алфавита мы рассматриваем диктант-пазл. Название формы определяет ее специфику. При проведении этого диктанта требуется вставить недостающие «пазлы»-слова в предложенную цепочку слов. Здесь, наоборот, тематическая организация словесного ряда облегчает задачу. Более трудным становится вариант поиска определенно слова в зависимости от логики подбора предшествующих и последующих примеров, например учета морфемной структуры, однозначности или многозначности, стилистической принадлежности слов и других факторов.

Диктант на одну букву и диктант «с иллюстрациями» — это по сути один вид работы, выполняемый в два этапа. Диктант на одну букву представляет из себя словарный диктант из слов (разумеется, обязательно «трудных» слов!), начинающихся на одну букву, например:

Аббревиатура, абитуриент, анаграмма, адрес, анахронизм, архаизм, анекдот, ажур, адажио, аллегро, автограф, аннотация, аллитерация, акrostих, аксессуар, апостроф, амур, альбом, атлас и атлас, антология, альманах, амфитеатр, амфибрахий, анимизм,

антиквариат, аршин, аффикс, афоризм, абзац, абонемент, апокриф, альфа (и омега), аффект.

В нашей «методической копилке» имеются диктанты «на Б», «на Д», «на И», «на К», «на М», «на С», «на Э». Диктант на одну букву часто бывает подготовленным, тогда он становится формой проверки работы со словарями, эффективным приемом развития зрительной памяти школьников.

Далее на основе «диктанта на одну букву» может быть организована подготовка к диктанту «с иллюстрациями». Слово *иллюстрация* в названии вида работы употребляется в значении «развернутый иллюстрирующий пример», «представление слова через пример». Презентация слов включает в себя разные способы иллюстрирования и «обыгрывания» значения, исторических изменений в значении, этимологии слова и, если это возможно, стоящей за словом реалии.

Приведем пример иллюстрации, подготовленной учащимся.

Анаграмма – перестановка букв в слове, образующая новое слово: *нос – сон, лето – тело*, а также языковая игра, основанная на перестановке букв и слогов.

Ребята, отгадайте загадки-анаграммы.

• Его как память давних ран

На теле носит ветеран.

Наоборот его прочти –

И грянет музыка в пути. (*Шрам – марш*.)

• Я по полену бью, звеня,

Дровами на зиму снабжаю,

Когда ж с конца прочтут меня,

Я недовольство выражаю. (*Топор – ропот*.)

• По дороге, по пути весело качу.

Но с конца меня прочти –

Ножик наточу. (*Колесо – оселок*.)

Работу над словом можно сопроводить показом предметов (артефактов): *альбом, атлас и атлас, антиквариат, аршин, аксессуар, адрес* (в особенности в значении «письменное приветствие кого-либо в ознаменование события, юбилея») или сопроводить музыкальными иллюстрациями (*адажио и аллегро*) и др.) [Новикова 2005: 33–38].

«Пролонгированной» формой развития тем или слов диктанта на одну букву, в такой же мере позволяющей приохотить школьников к работе со словарями, стимулирующей стремление расширять свой лексикон, может стать

диктант-кроссворд. Приведем пример диктанта-кроссворда опять-таки на одну букву, и этот факт не скрывается от учащихся, поскольку подсказка: «Это слово должно начинаться на *а!*» – ускоряет работу. Ответы нумеруются, пишутся в столбик, если слово не угадывается – ставится прочерк, потом неузнанные слова включаются в домашнюю работу, становятся предметом индивидуального задания.

1) Сложносокращенное слово (*аббревиатура*).

2) Надстрочный знак в виде запятой для выделения звука (*апостроф*).

3) Искусственно вызванное волнение с целью привлечения внимания (*ажитаж*).

4) Короткий шуточный рассказ о забавном происшествии, случае из жизни (*анекдот*).

5) Стилистический прием усиления фонетической выразительности текста путем подбора определенных звуков (*аллитерация*).

6) Краткое изложение книги или статьи (*аннотация*).

7) Неправильность, отклонение от нормы, общей закономерности (*аномалия*).

8) Совокупность действий, правил, предписаний для решения задачи (*алгоритм*).

9) Чрезмерное самомнение, самолюбие, необоснованные претензии (*амбиция*).

10) Непримируемое противоречие (*антагонизм*).

11) Обжалование решения в более высокой инстанции (*апелляция*).

12) Уподобление, приспособление, например слияние одного народа с другим с утратой одним из них своего языка и культуры (*ассимиляция*).

13) Связь между образами, представлениями, ощущениями, когда появление одного приводит к возникновению другого (*ассоциация*).

14) Независимая экспертиза финансовой отчетности предприятия, проводимая специалистами (*аудит*).

15) Необходимость выбора одного из двух или нескольких возможных решений (*альтернатива*).

Также полюбились нашим ученикам и другие оригинальные формы словарной работы, например, диктант-акrostих, экспресс-диктант, диктант-шутка.

Диктант-акrostих – игровое задание, «словарный акrostих», являющееся хорошим упражнением по усвоению и закреплению нового слова. Для проведения тематического «словарного акrostиха» желателен подбор слов небольшие, например:

Эссе

Э – экспрессия

С – сюжет

С – свобода

Е/Э – эмоция

Вполне естественны здесь дополнительные задания, например, 1) по фонетике: почему последнее слово на э, а не на е? 2) по синтаксису: образуйте словосочетание со словом *эссе*, установите вид грамматической связи и др. Если для акrostиха предлагается слово более двух слогов, следует снять сложность задания за счет разрешения по горизонтали любых слов, не обязательно связанных по смыслу с заданным словом.

Некоторые диктанты-шутки известны учителям и достаточно активно используются в школьной и вузовской практике, например:

На стеклянной террасе близ конопляника веснушчатая вдова подьячего Агриппина Саввична исподтишка потчевала коллежского асессора Аполлона Филипповича под аккомпанемент виолончели кулебякой, винегретом и другими яствами.

Этот текст может стать основой и «экспресс-диктанта». Экспресс-диктант – это диктант из одного предложения (реже – 2–3 предложений), максимально насыщенный трудными словами, актуальной для школьников лексикой, составными предложениями и союзами: *в течение; ввиду того, что; в связи с тем, что...*

Современными формами словарной работы являются также: составление терминологических тезаурусов, микро-словников, глоссариев, словарей гипертекстового типа (по любым темам и предметам, на основе межпредметных связей), ведение терминологических словарей, «личных словарей агнонимов» (незнакомых слов и понятий), составление примечаний, комментариев и справок к изучаемым в школе произведениям – на уровне толкования или уточнения значения отдельных слов.

2. Помимо разных видов словарных диктантов и составления словарей, считаем нужным обратить внимание словесников и на другие актуальные направления и приемы культуросообразного преподавания родного языка.

• Расширение видов языкового анализа слов, в частности введение в методи-

ческий обиход этимологического разбора или его сокращенных форм: этимологических справок, этимологического комментария, справок из этимологических словарей; обращение к понятию «внутренняя форма слова», обучение приемам реконструкции внутренней формы слова.

• Уточнение тематических тезаурусов словарных слов, включение в словарную работу тематических пластов лексикологии, практически не представленных в учебниках: безэквивалентная и национально-маркированная лексика, православная и конфессиональная лексика, новейшие заимствования и др.

• Использование в качестве объекта словарной работы диалектного и регионального лексического и лексико-грамматического материала, разработка заданий и упражнений по сопоставлению диалектной и литературной нормы, составление словариков диалектизмов и лингворегионализмов, подготовка примечаний к текстам местных писателей; введение в структуру урока форм работы, направленных на обсуждение и анализ регионально актуального языкового материала под общим заголовком «Язык вокруг нас».

• Включение в число объектов словарной и лингвокультурологической работы антропонимов и топонимов, выполнение мини-проектов «Мое имя», «Моя фамилия», «Имя дома моего».

Прокомментируем некоторые из вышеназванных направлений и приемов работы со словом.

2.1. В одной из своих работ Н. М. Шанский отмечал: «Этимологический анализ нужно применять лишь в тех случаях, когда он необходим как вспомогательный прием для орфографических, лексических и др. целей» [Шанский 1956: 56]. Однако за прошедшие со времени опубликования статьи полвека отношение учителей-практиков к этому виду анализа изменилось. Безусловно, этимологический анализ не должен быть «самоцелью», однако использование этого приема не только в прикладном плане, но и в качестве эффективного средства приобщения к культуре, проявленной и запечатленной в слове, получения представления о кумулятивной функции языка, повышения филологической культуры подростков вос-

требовано в современном преподавании языка и весьма перспективно. Этимологический разбор становится полноправным видом языкового анализа на уроке, целью которого является формирование культуроведческой компетенции. Обычно он проводится в форме комментариев, извлечений из словарей, этимологических справок, этимологических «портретов слова». Своеобразные этимологические «этюды», всегда — запланировано или незапланированно! — перерастающие в лингвокультурные, были подготовлены нашими учащимися о словах и словарных связках: *Русь — Россия, Украина — Малороссия — Белоруссия, свобода — слобода — Слобожанщина, деревня — город — село, хата — коттедж, школа — гимназия — лицей — колледж* и др., о местных топонимах *Белгород, Грайворон, Старый Оскол* и др., топонимов «Прохоровское поле», «Ямская степь». Региональному ономастикону изначально присуща не только краеведческая, но и глубинная воспитательная ценность, поскольку позволяет судить о такой кардинальной проблеме, как запечатление опыта народа в тех языковых единицах, которыми естественно наполнена жизнь людей. Обращение на уроке к этимологическому анализу топонимов неизменно вызывает, даже, скорее, «подогревает» интерес школьников к слову и способствует совершенствованию их правописных навыков.

2.2. Определяя тематические группы лексики для словарно-культурологической работы, недостаточно представленные в современных учебниках русского языка, мы обратили внимание на то, что лакуной в школьной словарной работе является лексика православия. Следует отметить, что этот пласт лексики практически не востребован в качестве объекта словарной работы, несмотря на возрождение и укрепление в России православия, на интерес молодежи к вопросам веры. Старославянизмы, библеизмы, евангельские фразеологизмы, лексика молитв и профессиональная лексика в целом должны стать дополнительным и весьма эффективным средством языкового образования и воспитания. Вот только некоторые «избранные» слова и выражения, которые могли бы стать предметом не только

словарно-орфографического разбора, но и нравственно-этического, духовного осмысления: *алтарь, бесребренник, благовест, благодать, благоденствие, блаженный, пастырь, покаяние, преуспеяние, приснопамятный, причастие, стяжание, упование, целомудрие* и др.

На уроках русского языка (развития речи, культуры речи) мы всегда предлагаем учащимся задание по типу заданий-конкурсов «Кто больше?», например: «Кто больше знает слов с корнем *-благ-?*» К сожалению, в редких случаях ученики вспоминали больше 10 слов: *благородство, благодать, благословить...* Между тем в «Словаре древнерусского языка XI–XIV вв.»¹ таких слов насчитывается свыше 400! В самом деле, язык — «самый памятный и честный свидетель», а лексические лакуны зачастую оборачиваются лакунами этическими...

2.3. Также обосновано и проверено нами на практике включение новых компонентов урока, ориентированных на реализацию культурологического подхода, на включение регионально-актуального языкового материала под общим заголовком «Язык вокруг нас»: речевая мотивационная установка, экспресс-тесты, словарная разминка по рубрикам: «Родная речь» («Родники родной речи»), «Пять минут культуры речи», «Вести с улицы», «Не проверишь и по словарю!», вышеназванный блиц-конкурс «Кто больше?» и др.

Прием работы, обозначенный нами как «Вести с улицы», позволяет наглядно обозначить связь теории и практики в процессе формирования языковой компетенции. В рекламных текстах, на билбордах, в частных объявлениях можно найти немало примеров ошибочных, небесспорных, неустоявшихся написаний. Обращение к анализу подобных языковых фактов может стать основой создания проблемной ситуации, стимулирует обращение к словарям и справочникам, способствует становлению компетентной языковой личности. Приведем примеры подобных заданий.

• Сравните написание слов с иноязычным компонентом *супер*. На рекламных щитах в

¹ См.: Словарь древнерусского языка XI–XIV вв.: В 10 т. / Под ред. Р. И. Аванесова. — М., 1998. — Т. 1. — С. 166–222.

нашем городе (особое впечатление производит точное указание, где именно, на какой улице, у какого магазина находится рекламный щит!) слова с частью *супер* представлены по-разному: а) в одном случае участникам обещан *суперприз*; б) в другом нам сулят *супер-выигрыш*; в) в третьем нам делают *супер предложение*. Так как же правильно? Наверно, вам встречались и другие слова с этим компонентом: *супермен, супермаркет*. Сделайте вывод о правильном/неправильном написании слов в рекламных текстах. (Это задание также соответствует рубрике «Не проверишь и по словарю!».)

• Сравните написание одного из «любимых» слов молодежи в СМИ, на афишах концертов: *диск-жокей, ди-джей, DJ?* Прокомментируйте причины многообразия форм одного слова и обоснуйте свой выбор написания.

Названные и описанные в статье формы, приемы и виды культуросообразной работы со словом позволяют переносить освоенные в ходе изучения самых разных учебных предметов умения в новую ситуацию, осуществлять интеграцию в преподавании школьных дисциплин, способствуют развитию языковой личности ученика, формированию его миро-

воззрения, коммуникативной и культуроведческой компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

К а р а у л о в Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М., 1987.

Н о в и к о в А. М. Содержание общего образования: от школы знаний к школе культуры // Народное образование. – 2005. – № 1.

Ю л д а ш е в а Л. В. Методологические и методические аспекты проблемы языка как культурно-исторической среды // Русский язык в школе. – 1990. – № 4. – С. 54–58.

Л ь в о в М. Р. Работа учащихся над значением слова // Начальная школа. – 1976. – № 1.

С к о р о х о д Л. К. Словарная работа на уроках русского языка: из опыта работы. – М., 1990.

Н о в и к о в а Т. Ф. Язык, культура, общество: программа элективного курса для гуманитарных классов профильной школы и методические материалы к нему. – Белгород, 2005.

Ш а н с к и й Н. М. Этимологический анализ слова // Русский язык в школе. – 1956. – № 4.

Г. П. СОКОЛОВА
Санкт-Петербург

На урок – с М. В. Ломоносовым, или «“Дневные размышления” о “насадителе русского слова”»



Пятое «“Дневное размышление” о насадителе русского слова”»

Прстойные и вещь изображающие речи.
М. В. Ломоносов

Особенность «речестроя» любого писателя, естественно, зависит в значительной степени от жанра произведения, и каждый век предпочитает «свои» жанры при всем их многообразии. В XVIII в. особенно любимы слово, письмо, разговор («жанровое явление эпохи» – Г. Гуковский), ода. Все эти жанры ориентируются на тесное взаимопо-

нимание автора и читателя. К примеру, в жанре письма автор раскрывает душу, говорит о том, о чем, может быть, не скажет, общаясь лично, поэтому-то есть у Ломоносова и «Письмо И.И. Шувалову», и «Письмо о пользе стекла», и «Письмо о правах русского стихотворства». Вслед за ним и другие писатели пишут «Письма»: Н. Карамзин «Письма русского путешественника», В. Белинский «Письмо к Гоголю», А. И. Герцен «Письма издалека», С. Есенин «Письмо матери», «Письмо женщине», М. Цветаева «Письмо на розовой бумаге», И. Бродский «Письма римскому другу» и т.д.

Окончание. Начало см.: РЯШ. – 2011. – № 8–10.