



Выдаецца
з чэрвеня 1924 года

Народная Асвета

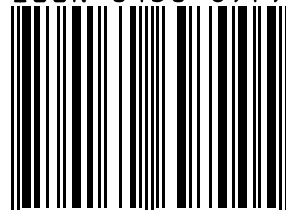
12 / 2017

штомесячны
навукова-педагагічны
часопіс

заснавальнік:
Міністэрства адукацыі
Рэспублікі Беларусь

Часопіс уключаны ў пералік навуковых выданняў
Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў
дысертацыйных даследаванняў.

ISSN 0130-6979



9 770130 697005 >

Падпісана да друку 16.12.2017. Папера
афсетная. Фармат 60х841/8. Гарнітура
«Georgia». Друк афсетны.
Фіз. друк. арк. 12. Ум. друк. арк. 11,16.
Ул.-выд. арк. 10,8. Тыраж 1404 экз. Зак.
3065.

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістра-
цыі сродка масавай інфармацыі No709
ад 30.07.2010, выдадзенае Міністэр-
ствам інфармацыі Рэспублікі Беларусь.
Адрас рэдакцыі: 220023, Мінск, вул.
Макаёнка, 12.

Афіцыйны сайт у Інтэр-нэце www.n-asveta.by,
адрас электрон-най пошты
info@n-asveta.by.

Тэлефоны: 267-62-68, 267-64-69,
267-33-97.

Установа «Рэдакцыя газеты «Настаў-
ніцкая газета» Філіял «Рэдакцыя часо-
піса «Народная асвета».
Падпісныя індэксы: 74967 (інд.);
749672 (вед.).

Рэспубліканскае ўнітарнае прадпры-
емства «Выдавецтва «Беларускі Дом
Друку» (ЛП № 02330/106 ад
30.04.2004).

220013, Мінск, праспект Незалеж-
насці, 79.

ЧЫТАЙЦЕ Ў НУМАРЫ

Змест

Педагагічная асамблея «Народнай асветы» (пасяджэнне 94)

Пачатковая школа: партфолія метадычных ідэй

Островская А. А. Инновационный потенциал начальной школы XXI века.....	27
Севелева Л. М. Дидактический прием «Ритор».....	30
Ипатьева В. Ф. С первой ступени на вторую: вопросы адаптации и преемственности.....	38
Доргович С. Г. «Если буква гласная вызвала сомнения...».....	41
Новогран С. А. Творческие задания на уроках литературного чтения.....	45
Васіленка Н. А. Знаёмства з гісторыяй праз дыдактычныя гульні.....	49



Л. М. Севелева,
учитель начальных классов
высшей категории
гимназии № 50 г. Минска

Дидактический приём «Ритор»

На уроках внеклассного чтения при чтении произведений детских классиков учащиеся встречаются со словами, лексическое значение которых им неизвестно. Практика показывает, что при кратковременном соприкосновении с новым словом оно не становится частью активного словаря учащегося. В таком случае эффективным является прием «Ритор», который значительно увеличивает время работы со словом и обеспечивает его усвоение через долгосрочные ассоциативные связи и долгосрочное запоминание слов с неочевидной семантикой и этимологией.

Использование на уроках данного приема способствует обогащению активного словаря учащихся, позволяет эффективнее работать над содержанием художественных произведений, способствует формированию у школьников внимательного отношения к слову.

Использование на уроках литературного чтения дидактического приема «Ритор» представлено на сайте журнала www.n-asveta.by/dadutki/asambleya/2017/seveleva.pdf

Дидактический приём «Ритор»

Севелева Людмила Михайловна*,
учитель начальных классов высшей категории
гимназии № 50 г. Минска

Резюме

В рамках учебного предмета «Литературное чтение» представлен приём «Ритор», позволяющий активизировать перенос «проблемных» лексических единиц из пассивного словарного пласта в активный.

Его цели:

- обогащение речевого запаса учащихся;
- способствование разрастанию структур активного словоупотребления лексики учащимися;
- обеспечение долгосрочных ассоциативных связей и долгосрочного запоминания слов с неочевидной семантикой и этимологией путём целенаправленного создания положительного эмоционально окрашенного переживания.

Его методы:

- разделение во времени употребления лексической единицы и её усвоения с целью поддержания в течение нескольких дней незакрытого гештальта и повышенного внимания к лексической единице.
- целенаправленное внедрение абсурдности с целью задействовать механизм импрессинга.

Результаты исследования были представлены на городском конкурсе «Урок для педагога—2017» в феврале-марте 2017 г.

Общее описание

На уроках внеклассного чтения, читая произведения детских классиков, учащиеся встречаются со словами, лексическое значение которых им неизвестно. Практика показывает, что при кратковременном соприкосновении с неизвестным словом (один раз в месяц) это слово не становится собственностью учащегося. Тут на помощь может прийти приём «Ритор», который увеличивает время работы со словом на три недели.

Как этот приём работает в жизни?

На первой неделе, после того, как учащиеся получили задание, учитель просматривает тексты и выбирает слова, значения которых могут быть детям неизвестны. Этих слов может быть одно-два, а может быть и больше, как, например, в рассказе А. П. Чехова «Мальчики» (см. далее).

Следующий шаг — учитель готовит «письмецо в конверте». Это обычный конверт, в который вложен листок с напечатанными проблемными словами. Его дети могут получить на любом уроке: классного чтения, русского языка, литературного чтения. Новые слова читаются, об-

суждаются, отмечаются слова, лексического значения которых никто не знает.

Далее работа продолжается по командам (вариантам). Каждая команда получает одно новое слово, с которым нужно составить предложение и записать его на обратной стороне «письмеца». В большинстве случаев это бессмысленные предложения (примеры далее). Работа проходит быстро и спокойно.

По просьбе учителя «письмецо» должно быть всегда у ученика (он должен положить его в дневник). Каждая команда получает задание: выяснить и запомнить значение своего слова. Учитель делает акцент на том, что проверка задания состоится через пять-десять дней. Это важно — чётко определить сроки.

Опыт показывает, что уже на следующий день один-два ученика знают значение своего слова. Об этом свидетельствует их поведение на перемене. Из дневника ученик достаёт письмецо, показывает однокласснику, дети читают и весело смеются. И только с этим «первооткрывателем» учитель перед классом ведёт диалог. «Ваня, что ты там смешного прочитал?» — «Вчера я съел башлык, похожий на шашлык! А это оказался капюшон!» Этот разговор может состо-

* sevlm@tut.by

яться на любом уроке.

И тут начинает работать машина взаимобучения. Дети неделю, а то и больше, обсуждают свое сочинительство на переменках. Об этом свидетельствует чтение своих и чужих писем, смех... Учитель в этих обсуждениях не принимает участия.

За неделю до урока внеклассного чтения обязательным завершением этой работы является централизованное проговаривание лексического значения слов и чтение абсурдных первоначальных вариантов предложений с этими словами. Необходимо прослушать все предложения — для детей это важно. Эта работа оказывается весёлой для всех.

Такое огромное внимание к лексическому значению слов способствует их запоминанию. Смех — дополнительное закрепляющее средство для эффективного запоминания. И уже к уроку внеклассного чтения практически все ученики знают значения всех слов.

Теоретическое обоснование

Одной из задач предмета «Литературное чтение» является обеспечение освоения учащимися корпуса (системы) лексических элементов (слов, выражений), необходимых им для приобщения к материально-культурному пространству современного мира, для возможности качественного функционирования в обществе, для принятия на себя ответственности в рамках избранной профессионально-ролевой функции, для возможности беспрепятственно участвовать в актах общения, возникающих в процессе взаимодействия с миром [1].

Перечисление, классификация и ранжирование лексических элементов в количестве, необходимом для освоения на определённом уровне общества и культурного наследия, — довольно сложная задача. Одним из возможных решений является декретирование. Так, в Китае правительство фиксирует списки иероглифов, понимание которых требуется от всего населения. Для сельской местности стандартом грамотности

считается освоение 1 500 иероглифов из полнотекстового корпуса в 85 568, для городской местности, а также для рабочих и служащих на селе — 2 000 иероглифов, 3 000 иероглифов достаточно для чтения газет и неспециализированных журналов [2].

Для русского языка подобные стандарты никогда не вводились и их целесообразность вызывает сомнения. Подробную техническую информацию о словоупотреблении конкретной лексической единицы всегда можно узнать в корпусах* русского языка [3], частотных словарях [4], однако сводить к этим инструментам учебный процесс было бы неправильно.

Общепризнанной моделью лексики языка является пирамидальная модель [5]. Сверху находится сравнительно небольшое количество сверхупотребительных слов — так называемый «активный словарь», в самом низу — огромное количество слов редкого употребления. Между ними находится промежуточный континуум (непрерывное пространство) слов средней частоты употребления.

Безусловно активный словарный запас составляют слова, которые говорящий на данном языке не только понимает, но и употребляет, активно использует. Активный словарь в среднем составляет от 300—400 слов до 1 500—2 000 слов. Сюда входят наиболее частотные слова, повседневно употребляющиеся в общении, значения которых известны всем: «земля», «белый», «идти», «много», «пять», «на».

В безусловно пассивный словарный запас входят слова, редко употребляемые говорящим в обычном речевом общении, но в полной мере понимаемые носителями. Чаще всего они не употребляются из-за небольшого присут-



Рис. 1. Пирамидальная модель лексики языка. Из [5].

* Корпус — это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на некотором языке в электронной форме. Национальный корпус представляет данный язык на определенном этапе (или этапах) его существования и во всём многообразии жанров, стилей, территориальных и социальных вариантов и т. п. Наиболее авторитетным и полным корпусом русского языка на данный момент является «Национальный корпус русского языка» НКРЯ РАН [3]. Он содержит более 600 000 000 (шестисот миллионов) слов.

ствия в материально-духовной культуре общества. Так, например, горожанами двадцать первого века будут поняты слова «аэроплан», «городовой», «гувернёр», «прислуга», «прошение», но спонтанно употреблены не будут в силу отсутствия таких объектов и лиц в быту.

Между безусловными словарями находится **условный лексическо-частотный континуум** (непрерывное пространство). Если активная и пассивная части определяются средой и условиями обитания, то структура этого условного континуума — субъектозависима (зависит от конкретного индивида). В этом и заключается её «условность». Так, например, слово «гуща» («Малая выпь устраивает своё гнездо в гуще тростника») понимается всеми, но далеко не все индивиды при спонтанном формировании фразы его употребят. Большое число опрошенных, например, предпочли заменить его более популярным словом «заросли». Таким образом, употребительность таких лексических элементов находится в прямой зависимости от возраста, интересов и мировоззрения субъекта, поэтому даже довольно частотные слова можно причислить лишь к условно активному словарю.

Процесс освоения лексики языка заключается, таким образом, в приобретении навыка употребления слов из верхних слоёв условно активного запаса и переводе их в безусловно активный запас (процесс 1 на рис.), а также в

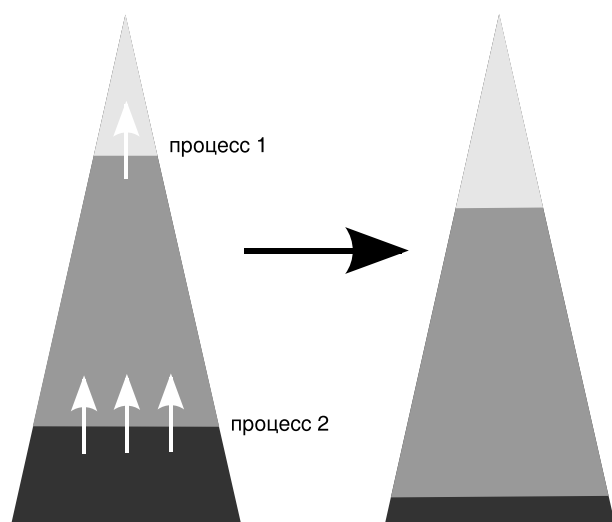


Рис. 2. Два процесса освоения лексики языка.

упорном освоении пассивного запаса и постепенном переводе его в условно активный (процесс 2). Лингвистическая жизнь человека от пер-

вого дня жизни и до глубокой старости вращается вокруг этих двух процессов ассимилирования (приятия, приобретения) лексики. Но если перевод активного словарного запаса из условной стадии в безусловную происходит сам собой, то перевод редко встречающихся слов необходимо стимулировать.

На это есть нейробиологические причины. Нейрофизиологами и нейротейоретиками приводятся [6] два основных механизма нейронной пластичности (изменения структуры знания, процесса обучения):

- большая временная скоррелированность (постоянное присутствие) стимула;
- специфический механизм, называемый импресси́нг.

В случае перевода слов условно активного словарного запаса в безусловно активный (процесс 1) используется первый механизм: эти слова настолько часты, что постоянно присутствуют в речи. Стимул (эти слова) настолько силен, что обучаемая система (мозг) вынуждена научиться их узнавать и употреблять. Народный язык выразил этот принцип в пословице «Повторение — мать учения».

Приём «Ритор»

Освоение же слов «глубоких» слоёв (процесс 2) не может произойти само собой. Естественная частота слов для этого слишком мала. В этом случае необходимо воспользоваться вторым механизмом нейронной пластичности.

Импресси́нг (запечатление) — специфическая форма обучения, когда наблюдается резкое возрастание нейронной пластичности при слишком необычном стимуле: слишком интенсивном, слишком разнородном, слишком противоречивом (абсурдном). Именно абсурдность поможет нам запустить этот механизм.

Традиционная психологии выделяет следующие черты импресси́нга:

- совершается очень быстро (по результатам единственной встречи с объектом запечатления);
- характеризуется необратимостью;
- происходит без пищевого или иного под-

крепления.

Приём, предлагаемый мной, заключается в целенаправленном создании комической и противоречивой, несуразной ситуации с использованием лексических единиц, которые требуются перевести в активный лексикон.

Этап 1

Например, в ходе одного из уроков чтения к рассмотрению был предложен рассказ А. П. Чехова «Мальчики». Следующие слова не смогли быть сходно поняты учениками и подлежали, таким образом, объяснению и запоминанию:

сани МОСКИТЫ пост термиты
мустанг башлык верста
плантация джин чечевица сени
флигель шаль сочельник
фуражка людская суматоха
сюртук папироса валенки
полоскательная чашка
ошеломленный ЩЕТИНИСТЫЕ ВОЛОСЫ
Томск Камчатка Тюмень Берингов пролив
Калифорния Майн Рид Азия

Причины этого непонимания следующие:

- редкость предмета или лица в ареале обитания либо времени (флигель, верста, башлык, мустанг...) в применении к XXI веку и к городской среде;
- географическая и культурная непривычность (Томск, Тюмень, Берингов пролив);
- отсутствие очевидной этимологии (происхождения). Так, например, слово «муравьед» было бы правильно понято благодаря своей структуре несмотря на отсутствие этого животного в ареале обитания;
- в условиях устойчивой диглоссии (двуязычия), наблюдаемых в Беларуси, учащимся в процессе освоения лексики белорусского языка часто свойственна некоторая лексическая неразворотливость, особенно при отсутствии подкрепляющих белорусскоязычных элементов в семье или в среде белорусскоговорящих родственников. Пред-

лагаемый прием в усеченном виде хорошо работает и на уроках *Літаратурнага чытання*, когда ученики не знают перевода слова и контекст им не помогает. Мы быстро составляем предложения с этим словом, а уже на следующем уроке смеёмся над своим сочинительством. Примеры таких слов: «абцас», «ажыны», «гузік» і г.д.

Этап 2

Детям предлагается составить и записать предложения, покрывающие все предложенные слова до выяснения их смысла. В подавляющем большинстве случаев это приводит к бессмысленным предложениям, например:

«Сюртук на башлыке поехал в Тюмень, где его встретил сочельник».

Правильно работающие в других ситуациях словообразовательные привычки дают в этой ситуации сбой, например суффиксы -ук, -ник, обычно характеризующие людей или одушевленные существа, в этом случае их не обозначают. В другой («рифмующейся») фразе эти привычки сработали бы правильно:

«Барсук на быке поехал в Тюмень, где его встретил начальник».

Сам факт нерегулярности этимологии и орфографии подобных слов «сподвигает» учащихся неправильно употребить их в подобных предложениях.

Составление предложений из непонятных слов можно оформить в виде игры. Примеры предложений, составленных учащимися: Я съел башлык. Верста села в сани. Башлык на сюртуке поехал в Тюмень. Ошеломленный флигель курил папиросу. Плантация пришла к сочельнику. Чечевица дружит с мустангом. Людская суматоха легла спать.

Этап 3

Для накопительного эффекта значения этих слов раскрываются не сразу, а через некоторое время: учащиеся за это время могут пытаться самостоятельно выяснить значения лексических единиц: в семье, в словарях, в интернете.

Это порождает выделенное внимание к данным лексическим единицам как минимум в течение нескольких дней. Обсуждение может продолжаться и в семье. Такое беспрецедентное количество внимания лишь способствует запоминанию лексической единицы [7].

Этап 4

Обязательным завершением является сеанс централизованного представления найденных значений. После сообщения (уже часто узнанных ранее) определений слов вместе с учащимися перечитываются составленные предложения. В этот момент становится очевидной вся их абсурдность. Учащиеся очень чётко распознают отсутствие номинального смысла в предложении, что вызывает почти автоматический противоречивый и комический эффект. Это дополнительно закрепляет результат и задействует механизм импрессинга.

Исторически-философская справка

Отсутствие смысла и смысловая апофатичность многократно исследовались философами течений экзистенциализма и постмодернизма. Многочисленные работы Бориса Сирюльника, Славоя Жижека, Жака Лакана, Юлии Кристевой, Жан-Поля Сартра, Альбера Камю, Франсуаза Дольто, Виктора Франкла показали пограничность, неистовость и внечеловечность переживания бессмысленности, абсурда, множественности дискурса, дискурсионной деконструкции и детурнемана (фр. *détournement*). Положительный эффект этих постмодернистских практик, правильно и в минимальной, дозированной мере применённых в обучении, сегодня не подвергается сомнению ни одним из специалистов мирового уровня. Кратковременное использование «бессмысленности» для закрепления новых лексических единиц, таким образом, лишь придаёт дополнительную силу приёму «Ритор».

Заключение

Результаты применения приёма «Ритор» многогранны. Он

- обогащает активный словарь учащихся;
- позволяет эффективнее работать над содержанием произведения на внеклассном чтении;
- учит детей внимательно относиться к словам.

Миру нужен мыслящий человек, а мыслить человек учится читая. Формирование активного читателя — цель, которая должна ставиться уже в начальной школе. И приём «Ритор» — помощник в этом. Его можно уподобить паруснику в мире слов: «Когда дует ветер перемен, ставь не стены, а паруса» (Конфуций). Давайте так и будем делать!

Литература

1. Концепция учебного предмета «Литературное чтение» : утв. М-вом образования Респ. Беларусь 29.05.2009 за № 675. — Минск : Нац. институт образования, 2009.
2. Pinyin News [Electronic resource] : Chinese literacy (Китайская грамотность, англ.). — Banqiao, Taiwan : Blog of Pinyin.info, 2006. Mode of access: <http://pinyin.info/news/2006/chinese-literacy>. Date of access: 12.01.2017.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, с 2003. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html>. Дата доступа: 12.01.2017.
4. Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). — М.: Азбуковник, 2009. — 1087 с.— ISBN 978-5-91172-024-7.
5. Арапов М. В. Активный словарь // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 685 с. — ISBN 5-85270-031-2.
6. Норман Дойдж, Пластичность мозга. М.: Эксмо, 2010, ISBN: 978-5-699-41441-3.
7. Бежанов Г. С., Эйрамджан А. Н. Где находится нофелет? — М.: Мосфильм, ТО «Ритм», 1987, — 77 мин. — IMDb-ID 0093077.