

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО РАСШИРЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Согласно Концепции учебного предмета, уроки литературного чтения на I ступени общего среднего образования призваны пробудить у учащихся интерес к чтению, заложить основы читательской культуры (от формирования механизмов и совершенствования техники чтения до умения работать с текстом, воспринимать средства создания художественных образов), а также приобщить младших школьников к национальным и общечеловеческим духовным ценностям, сформировать эстетический вкус, обеспечить морально-этическое и этнокультурное развитие (Концепция 2009). Достичь поставленных целей учителю начальных классов в ситуации близкородственного нестабильного билингвизма непросто. Подавляющее большинство учащихся начальной школы воспитывается в русскоязычной среде, по-белорусски дети читают только на уроках белорусского языка и литературного (белорусского) чтения (а это 3–4 урока в неделю) и во время выполнения домашних заданий. Словарный запас у младших школьников настолько мал, что сложности возникают с пониманием самих текстов, не говоря уже о восприятии заложенной в них информации.

Сказанное обуславливает необходимость совершенствования словарной работы на уроках литературного чтения. На наш взгляд, сложившаяся в практике учителей и авторов учебников система словарной работы может быть дополнена подходами и приемами, которые активно используются при обучении неродному языку, в частности при обучении русскому языку как иностранному. Необходимо не только семантизировать новое слово (объяснить его значение), но и создать учебную ситуацию, стимулирующую запоминание и использование лексемы в речевой деятельности. Следовательно, учитель начальных классов при подготовке к урокам белорусского литературного чтения должен решить несколько задач: определить, какие слова будут непонятны младшим школьникам, найти оптимальный способ их семантизации и продумать работу по закреплению лексем в активном словаре учащихся.

Безусловно, определенная словарная работа предусмотрена авторами учебников и учебных пособий. Так, в учебнике «Літаратурнае чытанне» для 3-го класса приведены значения более 80 слов: это и названия природных объектов (*бураломіна – дерево, поваленное бурей, імшарышчы – моховое болото, багна - трясина, сумёт – сугроб* и др.), предметов (*лязо – лезвие, чарэпак – черепок, кудзеля – кудель, калыска – колыбель* и др.), действий (*сягаць – идти, шаптаць – ходить*), абстрактных понятий (*пяшчота – нежность*), черт характера (*пагардлівы – высокомерный*), состояний (*злітасцівіцца – сжалиться, улашчаны – задобренный* и др.) (Жуковіч 2017). Однако, как показывает практика, объяснения требует значительно большее количество слов, употребленных в художественных текстах. Даже учителям с большим опытом работы бывает непросто спрогнозировать, какие слова будут непонятны учащимся (в 1–2-м классах школ с русским языком обучения практически все), решить, какие из них следует семантизировать, и заранее продумать способы объяснения этих слов.

Анализ учебных пособий по литературному чтению свидетельствует, что их авторы отдают предпочтение такому достаточно эффективному и широко используемому способу семантизации, как толкование значения слова. К сожалению, этот способ имеет и ряд недостатков, поскольку нередко «одно неизвестное слово объясняется с помощью другого неизвестного слова» (Акишина, Каган 2002: 153): например, *злітасцівіўся* ‘проявіў літасць у адносінах да каго-небудзь; змілаваўся’ (сжалился ‘проявил жалость к кому-нибудь’) (Жуковіч 2017: 42), *пагардлівы* ‘ганарысты’ (высокомерный ‘заносчивый’) (Жуковіч 2017: 114).

В отдельных случаях авторы учебников дополняют толкование переводом на русский язык: *збытку* – тут у значэнні многа, «от переизбытка» (Жуковіч 2017: 10), *арэлі* ‘гушкалка’, рус.: *качели* (Жуковіч 2017: 121).

К сожалению, учителя чаще всего с целью семантизации используют именно перевод – способ малоэффективный в условиях близкородственного билингвизма: он только создает иллюзию понимания и закрепляет в активном словаре учащихся более привычную русскую лексему.

Проанализировав конспекты уроков, представленные на страницах белорусских методических журналов «Пачатковая школа» і «Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа», посетив отдельные мастер-классы и открытые уроки учителей, мы можем говорить о том, что на уроках литературного чтения активно используется наглядность (в том числе и с целью семантизации), в то время как фактически невостребованными остаются такие способы объяснения значения слова, как подбор синонимов и антонимов, подбор родового понятия к видовому, словообразовательный анализ, объяснение слова через контекст, использование перечисления, указание на внутреннюю форму.

Безусловно, указанные способы можно использовать далеко не всегда, поскольку каждый из них имеет свои плюсы и минусы. Так, подбор антонимов только условно является способом объяснения значения лексической единицы, вместе с тем этот способ помогает установлению лексико-семантических связей и более прочному запоминанию нового слова и его значения (Русский язык как иностранный 2004): например, значение слова *штучны* (искусственный) целесообразно объяснить через противопоставление с прилагательным *натуральны* (естественный), значение слова *брудны* (грязный) через противопоставление с прилагательным *чысты* (чистый).

Подбор синонимов как прием объяснения значения слова в начальной школе используют редко: так как объем лексического запаса учащихся небольшой, сами они синонимы подобрать не смогут. Однако именно этот прием дает возможность выявить оттенки значений слов, что, в свою очередь, не только позволяет расширить словарный запас, но и способствует формированию базовых умений анализа художественного текста. Например, Владимир Яговдик – автор сказки «Бусел» («Аист»), – рассказывая об этой птице, употребляет слово *дыбаць* (идти размеренно и важно, но неуклюже). В учебнике значение слова не приведено, но, на наш взгляд, целесообразно сопоставить этот глагол с синонимами *ісці*, *кročыць* (идти, шагать), чтобы выявить семантические оттенки значения и показать роль слова в создании художественного образа. При чтении сказки Н. Матяш «Золотое сердце» данный синонимический ряд можно дополнить словом *праставаць* (идти прямо). Сравнение значений глаголов *смяцца* (смеяться) – *рагатаць* (громко смеяться, безудержно хохотать) помогает младшим школьникам лучше понять, что такое авторская оценка и как А. Якимович – автор рассказа «Ножик» – относится к своим персонажам.

Нечасто на уроках литературного чтения используются и такие приемы, как выявление словообразовательных связей и указание на внутреннюю форму. Хотя именно с их помощью, не прибегая к переводу, можно объяснить значение многих лексем: например, семантику слов *зайздроснік* (завистник), *енк* (стон), *пазяханне* (зевание) можно выявить через сопоставление со значением однокоренных глаголов *зайздросціць* (завидовать), *енчыць* (стонать), *пазяхаць* (зевать), которые толкуются авторами учебника. На выявленные словообразовательные модели (глагол → существительное со значением ‘человек, обладающий определенными чертами’; глагол → существительное со значением результат действия) можно будет опираться и в дальнейшем, например, при работе со словами *жартаўнік* (шутник) – *чалавек, які любіць жартаваць* (рус. шутить), *ламанья* – *абламанья сухія галіны дрэў, якія валяюцца ў лесе, або ламанья, непрыгодныя для карыстання прадметы*. Через обращение к внутренней форме можно объяснить учащимся значение слов *дадому* – *дом*, *зводдаль* – *далёка*, *навал* ← *тое, што навалена*, *надвячоркам* – *пара перад самым вечарам*, *выразанка* – *ажурны ўзор*, *выразаны з паперы*, *крыжавіна* – *тое, што падобна да крыжа* (издалека – даль, набег – набежать, небылица – то, чего не бывает)

Такой прием, как перечисление частей понятия-стимула (Русский язык как иностранный 2004: 145) можно использовать, например, при подготовке к восприятию рассказа В. Хомченко «Ёлка с белыми цветами»: прежде чем объяснять значения слов *голлы* (ветки) и *квецень* (цвет), целесообразно вспомнить «составные части» (возможно, с опорой на изображение) *дрэва* – *ствол*, *галіны* (*лапы* – у хвойных), *лісце* (*іголки*), *кветкі*; перед чтением рассказа Я. Якимовича «Ножик» перечислить части ножа (*лязо* и *ручка*).

Небольшой словарный запас младших школьников ограничивает возможности использования такого способа семантизации, как объяснение значения слова через контекст, однако развивать языковое чутье школьников необходимо, поскольку объяснить значение всех слов невозможно. Например, прочитав предложение *Між тым ад буславага пазяханья не надта весела жывецца жабам, вадзяным жукам ды ўсялякім казюркам, мышам-палёўкам* (Между тем от зевания аиста не очень весело живется жабам, водяным жукам и всяким букашкам, мышам-полевкам), ученики 3-го класса, как правило, догадываются, что *казюркі* – это различные маленькие насекомые. В формировании данного умения могут помочь специально созданные игровые или проблемные ситуации: после прочтения текста или просмотра видеофрагмента можно попросить детей соединить заранее подобранные изображения отдельных предметов и их названия или слова и их дефиниции. В данном случае следует подбирать слова одной предметно тематической группы (названия одежды, цвет, предметы труда и т. д.). В отдельных случаях толкование слов следует сопровождать экстралингвистическими комментариями. Такого подхода требуют, например, названия народных традиций, праздников, обрядов – *каляда* (Рождество), *вячоркі* (зимние вечерние посиделки молодежи для работы или забавы), *шчодры вечар* (вечер перед Новым годом).

Использование разнообразных приемов семантизации, таким образом, позволит не просто познакомить с новым словом, но и будет способствовать развитию мышления учеников, поможет более глубоко проникнуть в содержание произведения, покажет слово в системе синтагматических и парадигматических связей. Понимание значения слов – важнейшее, но не единственное условие, для успешного достижения целей, предусмотренных учебной программой по литературному чтению и концепцией предмета. Поскольку «слова функционируют в речевой деятельности лишь благодаря своим связям с другими языковыми элементами» (Русский язык как иностранный 2004: 137), то в систему словарной работы, традиционно организованную на уроках литературного чтения, необходимо активнее включать коммуникативно направленные упражнения. От самых простых, не требующих больших временных затрат, – повторение хором / выделение голосом новых слов во время одного из прочтений – до более сложных и энергоемких заданий: заполнить пробелы в предложениях, предсказать, какое из предложенных слов выбрал автор, использовать определенные слова при ответе, пересказе текста, в самостоятельно составленном высказывании и т. д.

Літаратура

Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.

Жуковіч М. В. Літаратурнае чытанне: вучэбны дапаможнік для 3 класа ўстаноў агул. сярэдн. адукацыі з бел. і рус. мовамі навучання: у 2 ч. Ч. 1. Мінск, 2017.

Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Літаратурнае чытанне» I ступень агульнай сярэдняй адукацыі (утверждена приказом Министерством образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 675).

Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Под. ред. И. П. Лысаковой. М., 2004.