

## Дидактический прием «Ритор»

**Л. М. Севелева,**

учитель начальных классов высшей категории

гимназии № 50 г. Минска

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.

На первом этапе учитель просматривает тексты и выбирает слова, значения которых детям могут быть 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, новые слова читаются, обсуждаются, 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 (в

дневнике). 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 – четко определить сроки.

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

И тут начинает работать машина *взаимообучения*. Дети неделю, а то и больше, обсуждают свое сочинительство. 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 проговаривание лексического значения слов и чтение абсурдных первоначальных вариантов предложений с этими словами. Необходимо прослушать все предложения – для детей это важно. Такая работа оказывает положительное эмоциональное воздействие.

Значительное внимание к лексическому значению слов способствует их запоминанию. Смех – дополнительное закрепляющее средство 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.

Перечисление, классификация и ранжирование лексических элементов в количестве, необходимом для освоения на определенном уровне развития общества и культурного наследия, – довольно сложная задача. Одним из возможных решений является декретирование. Так, в Китае правительство фиксирует списки иероглифов, обязательных для усвоения. Для сельской местности стандартом грамотности считается знание 1500 иероглифов из полнотекстового корпуса в 85568, для городской местности, а также для рабочих и служащих на селе – 2000 иероглифов; 3000 иероглифов достаточно для чтения газет и неспециализированных журналов.

Для русского языка подобные стандарты никогда не вводились, их целесообразность вызывает сомнения. Подробную техническую информацию о словоупотреблении конкретной лексической единицы всегда можно узнать в корпусах русского языка, частотных словарях [1], однако сводить к этим инструментам учебный процесс было бы неправильно.

Общепризнанной моделью лексики языка является пирамидальная модель [2]. Сверху находится сравнительно небольшое количество сверхупотребительных слов – так называемый «активный словарь», в самом низу – огромное количество слов редкого употребления, между ними – 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 (от 300–400 до 1500–2000 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

присутствия в материально-духовной культуре общества. Так, например, горожанами двадцать первого века будут поняты слова «аэроплан», «городовой», «гувернер», «прислуга», «прошение», но часто употребляться они не будут.

Если активная и пассивная части определяются средой и условиями обитания, то структура *условного лексическо-частотного континуума* субъектозависима (зависит от конкретного индивида). В этом и заключается ее «условность». Так, например, слово «гуща» («Малая выпь устраивает гнездо в гуще тростника») понятно всем, 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 слоев условно активного запаса и переведении их в безусловно активный запас, а также в освоении пассивного запаса и постепенном переводе его в условно активный. Лингвистическая жизнь человека от первого дня жизни и до глубокой старости вращается вокруг этих двух процессов. 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 [3] приводятся два основных механизма нейронной пластичности (изменения структуры знания, процесса обучения):

- ✓ большая временная скоррелированность (постоянное присутствие) стимула;
- ✓ специфический механизм, называемый *импрессинг*.

В случае переведения слов условно активного словарного запаса в безусловно активный используется первый механизм: эти слова настолько

часты, что постоянно присутствуют в речи, а стимул настолько силен, что обучаемая система (мозг) вынуждена научиться их узнавать и употреблять («повторение – мать учения»).

Освоение же слов «глубоких» слоев не может произойти само собой. Естественная частота слов для этого слишком мала. В этом случае можно воспользоваться вторым механизмом нейронной пластичности.

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

Традиционная психология выделяет следующие черты импрессинга:

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

Прием, предлагаемый мной, заключается в целенаправленном создании комической, противоречивой, несуразной ситуации с использованием лексических единиц, которые требуется перевести в активный лексикон. Приведем пример.

В ходе одного из уроков чтения к рассмотрению предлагался рассказ А. П. Чехова «Мальчики». Следующие слова были непонятны ученикам и, следовательно, подлежали объяснению и запоминанию:

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

Дети составили и записали предложения с данными словами до выяснения их смысла. Например: Сюртук на башлыке поехал в Тюмень, где его встретил сочельник.

Правильно работающие в других ситуациях словообразовательные привычки в этой ситуации дают сбой: суффиксы -ук-, -ник-, обычно характеризующие людей или одушевленные существа, в этом случае их не обозначают. 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.

Для накопительного эффекта значения этих слов раскрываются не сразу, а через некоторое время: учащиеся за это время могут пытаться самостоятельно выяснить значения лексических единиц. Это порождает выделенное внимание к данным лексическим единицам как минимум в течение нескольких дней. Такое беспрецедентное количество внимания лишь способствует запоминанию лексической единицы.

Обязательным завершением является сеанс централизованного представления найденных значений. После сообщения определений слов вместе с учащимися перечитываются составленные предложения. В этот момент становится очевидной их абсурдность. Учащиеся очень четко

разпознают отсутствие смысла в предложении, что производит дополнительный закрепляющий эффект и задействует механизм импрессинга.

*Отсутствие смысла и смысловая апофатичность* многократно исследовались философами. Многочисленные работы Бориса Сирюльника, Славоя Жижека, Жака Лакана, Юлии Кристевой, Жан-Поля Сартра, Альбера Камю, Франсуазы Дольто, Виктора Франкла наличие положительного эффекта некоторой абсурдности, бессмысленности текста в процессе обучения для закрепления новых лексических единиц.

### **Литература**

1. **Ляшевская, О. Н.** Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка) / О. Н. Ляшевская. – М.: Азбуковник, 2009. – 1087 с.

2. **Арапов, М. В.** Активный словарь // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

3. **Норман, Д.** Пластичность мозга / Д. Норман. – М.: Эксмо, 2010.