

## МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ МОРФЕМИКИ И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ БЕЛАРУСИ

*В статье обосновывается значимость антропоцентрического подхода к изучению раздела "Образование слов. Состав слова" в шестом классе, его преимущество по сравнению с формально-грамматическим, структурно-семантическим и функционально-семантическим методологическими подходами. Антропоцентризм пресекает фрагментарность в изучении многоликих сторон производного слова, воссоздает системную интегральность в лингводидактическом проектировании урока по морфемике и словообразованию, актуализирует лингво-когнитивные и речевые механизмы языковой личности каждого учащегося. Особое внимание уделено проблемам современной методики изучения данного раздела, связанных с тем, что она ориентирована на рассмотрение слова как единицы собственно словообразовательного уровня, с учетом только парадигматических отношений. Автором аргументируется необходимость изучения производного слова как единицы коммуникативной номинации, благодаря чему станет возможным усилить речевую направленность изучения раздела. Четкое представление о системе знаний и речевых умений учащихся в области морфемике и словообразовании дает структурированный автором прагматический компонент словообразовательной способности школьника, который представляет собой целостное динамичное образование, связующее морфемно-словообразовательные речевые умения с умениями в области фонетики, лексики, морфологии, стилистики, теории словообразования и текста.*

В методике изучения морфемике и словообразовании, как единого раздела, длительное время преобладал формально-грамматический подход. Впоследствии он сменился структурно-семантическим, позволившим использовать семантико-смысловый критерий при анализе структуры членимых слов. В начале 90-х годов, в связи с актуализацией функционального направления в описании языка, был разработан функционально-семантический подход к изучению данного раздела [1].

Нетрудно заметить, как сужается спектр вопросов изучения морфемии и словообразования в связи с ограничениями того или иного методологического подхода. Первостепенное значение приобретают либо вопросы структуры слова, либо его структуры и значения, либо значения и назначения. Антропоцентризм же, в противовес такой разрозненности, предусматривает построение целостной коммуникативной методики с ее пристальным вниманием ко всей многоаспектной сущности производного слова: его смысловой и грамматической оформленности как выводимой единицы языка; его функционированию как единицы речи, обусловленной системными отношениями в языке и прагма-языковыми характеристиками речевого контекста. Иначе говоря, антропоцентризм обуславливает изучение производного слова как единицы коммуникативной номинации, использующейся в речи в единстве внутренних, парадигматических, и внешних, межсловных, или синтагматических, связей.

В настоящее время при изучении раздела "Образование слов. Состав слова" учащиеся оперируют производными лексемами только как единицами собственно словообразования, ограничиваясь рассмотрением их парадигматики. Заданная Концепцией языкового образования (1992) антропоцентрическая направленность обучения языкам не привела к соответствующему методологическому переосмыслению лингвистических и методических основ школьного изучения морфемии и словообразования. Учебно-языковой материал, структурирующий данный раздел, не способен обеспечить комплексную базу для формирования, во-первых, **языкового опыта** учащихся с учетом основных функций словообразования и, в частности, дериваторов в речевой деятельности и, во-вторых, **специальных коммуникативных умений**, наполняющих прагматический компонент словообразовательной способности учащихся, который выражается в готовности каждого из них максимально использовать ресурсы конструктивного русского словообразования в речевой деятельности.

Конструктивный характер словообразования раскрывается в речевом акте, следовательно, слово и более дробные структурно-смысловые единицы слова (морфемы) должны изучаться именно как единицы текста. Существенным же недостатком практически всех морфемных и словообразовательных упражнений, представленных в учебнике, является то, что они сориентированы на словообразовательную работу не с текстом как целым уровнем, а со словом, словосочетанием и предложением как разноуровневыми единицами. Общая направленность такой системы упражнений сводится лишь к тренировке "дробных" аналитических умений и блокирует личностное восприятие импульса рождения слова на основе контекста. Текстовое окружение, функционально-стилистическая закреплённость и контекстная обусловленность речи мотивируют выбор слов, а также характер ассоциативных семантических и словообразовательных связей между ними. Ведь, как известно, планирование и реализация речи совпадают лишь отчасти. Речемыслительные действия коммуникантов могут предполагать импровизацию, словесный сумбур, рождающий порой неузualmente новые образования в связи с потребностями в номинации либо корректировке узualmente номинации. И это вполне объяснимо, если обратиться к факту ассоциативной организации нашего мышления. То, что "реализация некоторого слова может оказаться раздражителем, вызывающим в качестве реакции другое слово" (производное рождается в контексте инерцией словообразовательной модели, когда одно слово как бы тянет за собой другое аналогичной структуры), "вытекает из самой коммуникативной сущности языка" и раскрывает действенный механизм русского словообразования [2, с. 201]. Поэтому при планировании заданий учи-

телю необходимо тщательно продумывать преамбулы к ним, где будет содержаться такой "план-инструкция" реализации речи, который вызовет в языковом мышлении учащихся определенный ассоциативно-словообразовательный ряд, организующий внутреннюю и внешнюю формы потенциального текста. Например:

*I. Прочитайте текст. Вспомните все, что вы знаете о Чарли Чаплине (когда он жил, чем занимался). Какой образ Чарли запечатлен на фотографиях? (Раздаются фотографии сценических героев Чаплина.) Как этот образ передан словами? Что особенного в этих словах? Рассмотрите их морфемный состав.*

*II. Выпишите слова, в которых в роли главных "оценщиков" облика Чарли Чаплина выступают уменьшительные суффиксы. Уточните, это уменьшительно-ласкательные или уменьшительно-уничижительные суффиксы. Можно ли за этими суффиксами разглядеть то, что прячется в душе Чарли?*

*III. Продолжите и завершите текст так, чтобы его вторая часть позволила заглянуть вглубь этого человека и в малом узнать великое.*

Учащиеся, работая над первой частью текста "Чарли Чаплин" из книги "Что такое? Кто такой?", анализируют словосочетания *смешной человек, старенький пиджачок, вывернутые ножки* и под., определяют смысловую и стилистическую нагрузку уменьшительно-уничижительных суффиксов в оценке облика Чарли. Они учатся различать семантико-стилистические коннотации уменьшительных суффиксов, сознавать текстообразующий потенциал производных с такими суффиксами. Тем самым, в подсознании школьников закрепляется данная словообразовательная модель не просто как формула-абстракция, а как форма-реализация определенных коммуникативных интенций. В третьей части задания ставится иного рода задача: изменить стилевую маркированность слов-оценщиков Чарли Чаплина, которые позволяют сделать контрастный переход от характеристики его чудаковато-неказистого внешнего облика к описанию его глубокого внутреннего мира. Это один из способов обучения уместному использованию словообразовательно-стилистических синонимов в речи: с учетом функции / задачи речи (информативной, воздействующей, эстетической), специфических черт стиля текста, способа изложения текста и его языковых особенностей.

Таким образом, постулируемые современной лингводидактикой задачи изучения морфемики и словообразования в средней школе и их практическая реализация отчасти расходятся. Ведь задача учителя-русиста, действующего согласно принципу антропоцентризма в преподавании языка, не только познакомить обучающихся с морфемной организацией слов в русском языке, классификацией морфем в зависимости от функции (словоизменяющей либо словообразовательной) и стилистической окраски, со словообразовательной нормой; научить различать производные и непроизводные слова и определять характер отношений между ними, подбирать однокоренные слова; сформировать у школьников понимание механизма образования слов различных частей речи [3, с. 49-50]; но и **развивать личность, упорядочивая дидактический материал и формы, методы коммуникативного взаимодействия с учениками таким образом, чтобы непрерывно актуализировались динамический (деятельностный), прагма-языковой, ситуативный и функциональный аспекты русского словообразования.** Для этого надо научить видеть структурные элементы слова как концептуально-смысловые единицы построения и интерпретации идейно-тематического поля текста. Это значит, что предметом изучения должно

стать производное слово в своей речевой реализации, в совокупности присущих ему лингвистических и экстралингвистических связей. Морфемы также необходимо рассматривать в составе производных слов, помещенных в текст, декодируя их смысл в связи с коммуникативными задачами текста, его функционально-смысловым и функционально-стилистическим типами. Необходимо показать учащимся, как функционируют "живые" морфемы в речи и, тем самым, ориентировать языковую личность на неустанный творческий поиск и выбор адекватных форм выражения прагма-языковых установок.

Итак, реализация антропоцентрического подхода обеспечит методологически корректное решение данной задачи в русле реформы языкового образования в РБ, так как будет способствовать развитию функционально-словообразовательного компонента языковой способности личности. Данный компонент есть не что иное, как определенный (имеющий отношение только к словообразованию и морфемике) сегмент прагматической компетенции учащихся. Представим его содержание и структуру в таблице.

### ПРАГМАТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СПОСОБНОСТИ

Связи словообразования с аспектами языка и уровнем текста	Знания	Речевые умения
фонетический	1) основные тенденции русского ударения в связи со словообразованием и морфологией; 2) фонемно-графические и исторические чередования в морфемной структуре слова	1) продуцировать метаязыковые высказывания (о самом языке): анализировать морфолого-словообразовательные причины ударной позиции морфем, уточнять, опровергать либо доказывать тезисы относительно характера русского ударения; 2) следовать произносительным, акцентологическим и орфографическим нормам русского языка в процессе речевой деятельности
лексико-семантический	1) функции морфем в конструировании целостной семантики производной лексемы; 2) парадигматика словообразовательных связей русского языка	1) реализовывать в речевой деятельности (РД) семантический потенциал словообразовательных средств русского языка для передачи тончайших смысловых нюансов; при пассивных видах РД определять значение производной лексики, вскрывая ее внутреннюю форму либо выводя ее семантику из суммы значений морфем (в тех производных, где это возможно); 2) актуализировать в речи синонимические, омонимические, паронимические и другие связи однокоренных слов для творческой реализации коммуникативных намерений
лексико-грамматический	1) продуктивные словообразовательные модели; 2) нормы сочетаемости мотивированных лексем (паронимов, словообразовательных синонимов) со словами других частей речи	1) уместно употреблять в речи узуальные и потенциальные слова; 2) строить сочетания слов и словосочетания, исходя не только из лексической и синтаксической валентности их компонентов, но и их коммуникативной целесообразности

Окончание табл.

Связи словообразования с аспектами языка и уровнем текста	Знания	Речевые умения
стилистический	стилеобразующие и экспрессивные возможности узуальных, потенциальных и окказиональных слов (создание образности, точности, эмоциональной окрашенности высказывания)	соотнести на этапах планирования и реализации речи функциональную семантику используемых производных слов со стилевой отнесенностью речи; употреблять в речи слова с эмоционально-экспрессивными и экспрессивно-оценочными аффиксами
уровень текста	текстообразующий потенциал производной лексики (функции когезии, выделения, градуирования и экспрессивизации высказывания)	использовать в речи: 1) однокоренные слова как прием создания связности, целостности и модальности высказывания; 2) слова одного словообразовательного типа как прием когезии и усиления высказывания; 3) производные слова, реализующие одно и то же деривационное значение синонимичными словообразовательными средствами как прием выделения; 4) производные слова, осуществляющие антонимические, синонимические, омонимические текстовые связи как прием градации

Изучение морфемии и словообразования на основе антропоцентризма воплощает идеи филологии творчества; реализует принципы целостного и непрерывного развития словообразовательной способности в единстве с изучением фонетики, лексики, морфологии, стилистики, орфографии, теории текста и словообразования. Традиционная методика не подготавливает учащихся к словотворчеству как смысловому творчеству, подменяя задачи развития когнитивных словотворческих способностей тренировкой формализованно-упрощенных и, по сути, бессистемных способов деятельности. Применение антропоцентрического подхода позволит учителю заполнить эту лауну на уровнях и когнитивистики, и речевой деятельности учащихся, ввести задания иного рода, на основе которых будет совершенствоваться сама словообразовательная способность языковой личности – та мотивационная основа словотворчества, благодаря которой создаются личностные и считываются архетипизированные смыслы слова, созданные коллективным языковым сознанием русского народа. Антропоцентризм, таким образом, моделирует не только целостность в изучении всех аспектов слова как единицы более высокого уровня, высказывания, но и дает возможность изучать язык как свойство личности: как языковую способность и речевой механизм в одном лице.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Львова, С.И. Функционально-семантический подход к обучению морфемии и словообразованию в школьном курсе русского языка: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук; 13. 00. 02 / С.И. Львова – М., 1993. – 41 с.
2. Основы теории речевой деятельности: Отв. редактор А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во "Наука", 1974. – 367 с.
3. Литвинко, Ф.М. Методика изучения разделов школьного курса русского языка (функциональный подход): Курс лекций для студентов филологического факультета. – Мн.: БГУ, 2001. – 175 с.