

УДК 37.016:808.2

Т. П. Лихач

**ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА:
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**
(аналитико-статистический обзор)

Языковая личность в лингводидактике исследована и описана как уровневая структура (Ю. Н. Караулов, Г. И. Богин, Н. Г. Еленский). Наряду с этим существует и иной способ представления носителя языка – не по уровням, а по компетентностям: языковой, социально-культурной и прагматической. В целях же частноприкладного изучения языковой личности школьника с последующим статистическим моделированием ее «реального облика» (в данном случае нас интересует уровень сформированности морфемно-словообразовательных умений) нужна ещё большая детализация при делении целостного феномена на элементы. Разумеется, такое деление носит условный характер, но оно необходимо для наиболее полного изучения и описания языковой личности.

В качестве относительно самодостаточного в целостной структуре языковой личности нами был выделен словообразовательный компонент. Мы уточнили его содержание и функции как составляющей языковой, социально-культурной и прагматической компетентностей ученика. Но овладение знаниями и умениями в области морфемики и дериватологии не есть «цель для себя и в самой себе». Эти знания и умения должно связать со знаниями и умениями в области лексики, грамматики, орфографии, стилистики и текстообразования так, чтобы обеспечить им вместо самоизоляции прямой выход в общий языковой контекст. Поэтому важно было определить точки пересечения словообразования с другими аспектами языка, которые могут начертать пути целостного коммуникативного развития учащихся. Таким образом, проводя констатирующий срез в средних общеобразовательных школах Республики Беларусь, мы проверяли, понимают ли учащиеся принципы системного устройства языка и насколько это знание отражается в их коммуникативной компетентности.

При установлении перекрестных отношений словообразования с уровнями языка и структурой текста в сознании языковой личности актуализируются разные стороны словообразовательного компонента как составляющей и языковой, и социально-культурной, и прагматической компетентностей одновременно. Тем самым воссоздаются внутренние предпосылки для целостного обучения морфемике и дериватологии: овладение языковой системой, формирование «тезауруса» языковой личности (Ю. Н. Караулов) и развитие навыков коммуникации.

Как это знание мы применили к процедуре диагностики морфемно-словообразовательных умений? Ведущие группы умений мы иерархизировали, опираясь на цепочку-схему: «владение словом как элементом языковой системы (структура/строение слова, словесная парадигматика и синтагматика) – созидание смысла слова (референция слова-понятия к действительности) – назначение слова (прагма-языковые характеристики слова: кому? что? где? когда? зачем?) – реализация в тексте (функции когезии, выделения, экспрессивизации, градуирования)».

Для регистрации уровня развития морфемно-словообразовательных умений школьников были применены методы наблюдения и анализа продуктов речевой деятельности. Зависимая переменная (тип ответа ученика) измерялась по четырём делениям, устанавливающим высокую, среднюю, низкую и нулевую степени сформированности словообразовательного компонента языковой личности. Оценивались также точность/ошибочность учебных действий учащихся и время, затраченное на выполнение упражнений. На основании результатов доэкспериментального исследования, в котором приняли участие 180 шестиклассников, мы установили, в какой мере их морфемно-словообразовательные умения «спаяны» с общеязыковыми умениями и навыками, а также с умениями в области текстотворчества.

1. Умения в области словообразования и лексики. Общеизвестно, что в русской лексике преобладают производные слова. Благодаря действию деривационного механизма языка нам удается в каждом новорождаемом слове схватывать самую суть, мысленно совмещая смысловый центр слова, коим выступает производящая часть, с его смысло-оттеночным обрамлением – средствами словообразования, дериватами (ср.: *тонюсенький, тонковатый, тончайший, тоненький и под.*). Развить способность проникать сознанием внутрь слова через его оболочку (семантико-словообразовательную структуру) – задача учителя-русиста. В целях диагностики и, при необходимости, дальнейшего развития мы очертили круг тех умений языковой личности, которые, связывая лексику и словообразование, одновременно «притягивают» знания и умения из других областей языкознания. Так, умения анализировать слово с точки зрения его морфемного состава и словообразовательной структуры проверялись не как самодостаточные, а как значимые, но второстепенные для следующих действий:

1) вскрытия внутренней формы слова, что очень важно при формировании навыков словообразовательного толкования производных лексем;

2) установления (на докоммуникативном этапе) семантических корреляций подлежащей выбору лексики с вариантами её реализации в различных ситуациях общения (какое из слов предпочесть, строя высказывание в данном жанре: *сила, силушка, силица или силка, силёнка, силёшка, силичка?*);

3) актуализации в языковом сознании учащихся не только внутренних, но и внешних связей слова при передаче речевого замысла (*можем ли мы назвать любовь земляной, а обыкновенного дождевого червя земным?* Правильно определить сочетаемость слов, в данном случае прилагательных-паронимов с существительными, можно путем поиска в их многозначных мотивирующих элементах верной, подходящей для выражения данного значения, семы);

4) творческой речевой деятельности, построения таких высказываний, где почти каждое производное слово несет особый художественный настрой.

Проанализировав всю речемыслительную цепочку, на основе которой многие участники среза выполняли морфемный и словообразовательный разборы, мы пришли к выводу, что школьники подсознательно понимают обусловленность морфемного членения производного слова его словообразовательной структурой (ср.: *читатель – читать; описательный – описать; котёнок – кот и под.*). А это свидетельствует о том, что в поле языкового опыта учащихся хранятся, хотя и в свёрнутом виде, «образы» действий с объектами языка: в данном случае механизм смыслового анализа слова через воспроизводство его словообразовательных связей. Следовательно, надо четко обозначить и закрепить в сознании учащихся понятие о семантико-словообразовательной соотносительности производного слова с производящим или родственным и таким образом привести механизмы в действие. Это позволит избежать в дальнейшем «смыслового дробления» аффиксов. Причина и объяснение данной типичной ошибки лежит в самой когнитивистике: отсутствии в языковом мышлении личности семантического взгляда на структуру слова, требующего установления корреляций между формой и значением аффикса.

Отсюда вытекают перспективные направления учебной работы: объяснение мотивированных слов с опорой на их словообразовательное значение по схеме «то, что...; такой, какой...; место, где...» и путем подбора родственных слов, а также вскрытие этимологии слов, где она лежит близко к поверхности (*например: цуплый – «тот, у которого все кости прощупываются»*). Прибегнуть к такому способу толкования слов догадались только 9% учащихся; 37% допустили несущественные ошибки в речевом оформлении высказываний, объясняя 1) слова со значением абстрактного признака и/или опредмеченного действия (*близна, синева, обсуждение*) и 2) слова, содержащие дериваты с предельно обобщенным значением, как-то «относящийся к...», «обладающий» (*мужественный, волжский комический, ночной*). 35% показали слабо выраженные умения выводить семантику слова из значений его составных частей, видение отношений семантической мотивации лишь в производных словах с очень прозрачной структурой, например, в словах *подосиновик, подберезовик, подкониик*. Остальные 19% не смогли объяснить значение производного слова через установление смысловой связи с его производящим.

Следующие важные направления работы (они же проверяемые умения) – это толкование контекстно обусловленного значения слов и установление различий между контекстным и словарным значениями слова. Современный школьник достаточно хорошо осознает семантический потенциал производной лексики, но, как правило, не использует его в своей речи: 42% участников среза, несмотря на неплохое знание семантической структуры слова, не сумели

ёмко выразить в слове свои коммуникативные установки. В творческих работах 43% испытуемых были обнаружены зачастую неадекватный теме и/или адресату высказывания выбор слов, неточное понимание значения употребленной производной лексики. Чтобы добиться от учащихся точного, образно-эмоционального и уместного облечения мысли, нужно, во-первых, упорядочить их активный словарь по принципу гнездовой организации и, во-вторых, – сформировать умения опираться на парадигматику и синтагматику словесных связей при реализации речи. Из материалов среза видно, что школьники нечетко дифференцируют значения дериватов, находящихся в парадигматических отношениях (например, значения многозначных приставок *при-* и *пре-*, суффикса *-тель*, омонимичного суффикса *-ин*), недостаточно владеют синонимикой словообразовательных средств. В речи 34% учащихся вообще отсутствовали выразительные лексемы, встречались грубейшие нарушения лексической валентности.

2. Умения в области словообразования и морфологии. Достаточно сложным для шестиклассников оказалось разграничение русских и белорусских дериватов. Незнание продуктивных словообразовательных моделей русского языка часто вызывало эффект слияния, растворения этих моделей в белорусских и наоборот, а в ряде случаев – поглощение моделей одного языка моделями другого и, как итог, контаминирование значений белорусских слов со значениями их мнимых русских аналогов (учащимся было предложено перевести ряд производных слов с белорусского на русский язык). Так, определение учащимися семантики слова *лічыльнік* как «той, хто лічыць»/«прадмет, на якім лічаць» (а некоторыми и как «той, хто лечыць») породило всевозможные варианты квазикоррелятов: не *счетчик*, не *имя числительное* и не *числитель*, а *считальник*, *считатель*, *считальщик*, *калькулятор* и даже *врач* – из работ 24% участников среза. Значительной помехой аутентичного, подлинно смыслового перевода выступало звуковое соположение белорусских слов с русскими, интуитивный поиск созвучного русского деривата: *заснавальнік* – *основальник*, *основник*; *абмеркаванне* – *обсуждение*, *обдумье*. В переводах также отмечены единичные случаи окказиональных смысловых и звуковых ассоциаций: ср.: *слухач* – «эта доктар, які слухае чалавека»; *заснавальнік* – «знаючий, зазнавальник»; *абмеркаванне* – «мерщик, тот, кто меряет что-нибудь» (орфография сохранена). Видимо, слово *абмеркаванне* учащиеся перевели как *измерение*, неверно определив в нем корень: *-мер-* вместо *-мерк-*. Это говорит о том, что в процессе речемыслительной деятельности отсутствовал значимый этап: уточнение смысла переводимого слова путем установления его родственных связей с другими словами (*меркаваць*, *памяркоўны*, *памяркоўна*). Всего лишь 3% учащихся смогли полностью разграничить словообразовательные модели двух языков, благодаря чему стал возможен адекватный перевод предложенных белорусских слов на русский язык. В целом же следует констатировать очень слабые показатели усвоенности словообразовательных норм двух языков, когда они оказывались в явной противопоставленности (38% – низкий уровень, 35% – нулевой).

Чтобы исключить интерференционные ошибки в словообразовании, необходимо параллельное и систематичное изучение словообразовательных моделей русского и родного языков. Такая работа требует внимания не только к грамматическим оппозициям двух языков (различия в управлении: *старше, чем брат или старше брата – старэйшы за брата*; различия в роде: *яблоко – яблык, живопись – жывапіс*), но и к внутренней форме слова, ибо без знания мотивирующего значения переводимых слов зачастую невозможно сохранить и передать на другом языке их подлинный смысл (например, *драбноткі, смакоцце, лічыльнік*). Только зная мотивирующее значение производящей части и ее словообразовательно-морфологический потенциал, языковая личность сможет непрестанно «нанизывать» искомые подсмыслы на смысловой стержень слова в соответствии с нормой и собственными речевыми намерениями. Отсюда выводим необходимое языковое умение – вскрытие в семантической структуре производного слова доминантного, категориального значения (например, в слове *пенне* такой доминантой является глагольное значение действия, в слове *красота* – адъективное значение признака, а в слове *книжны* – субстантивное значение предмета). Значимость данного механизма неопределима и для целей самого словообразовательного разбора, поскольку школьник, овладев таким алгоритмом, получает ключ к осознанному поиску мотивирующей единицы (всего лишь 23% использовали алгоритм с рядом погрешностей, 28% и 44% соответственно показали низкий и нулевой уровни владения данным умением).

Очерченные умения в области словообразования и грамматики во многом обуславливают лексически и синтаксически валентное построение сочетаний слов, целесообразное, прагматически оправданное введение их в высказывание. Соблюдение этого параметра

в большей или меньшей степени зафиксировано в речи 29% школьников. Несформированность данных умений и навыков, в частности грубые нарушения норм согласования и управления, можно опять-таки объяснить контаминацией лексических и грамматических систем русского и белорусского языков (26%). Ср.: *И заместо снега пошел шумливый ручаек (ассоциативное срабатывание бел. модели: шумлівы, клапатлівы, руплівы, задумлівы). Идут дожди, очень хмурно и холодно. Как здорово зимой любоваться на ее цвета! В эту пору трава начинает вылазить с под земли. Весна – пора года, в которой снега начинают расставать. А потом так же само (контаминация русск. так же и бел. таксама) будут чередоваться все поры года.* Причиной неудачной ревизии речевого замысла зачастую являлось незнание норм словоупотребления и языковой логики, отражающейся в грамматическом строе речи (45%). Пример: *Утром я встал и пошел на улицу с санками. Я пришел, сел на санки, рассчитал гору. Сехал. Сначала испугался, а потом я расмился. Сехал еще раз. Я как улизнул што я расхрабрился и испугался. Вот я пришел домой и стал рассказывать всем как я котался (орфография и пунктуация сохранены).*

3. Умения в области словообразования и орфографии. Изучаемые в школе типы написаний требуют привлечения умений устанавливать в слове морфемные границы; находить орфограммы в разных типах морфем; осуществлять звуковой и смысловый анализ и синтез слова; выводить обобщенное значение корня в родственных словах; определять частеречную принадлежность слова по его морфологическому облику. Обнаружено, что практически все участники эксперимента не могут однозначно определить, в каких частях слова находятся орфограммы, за исключением простейших в плане смысловой делимости слов. 21% школьников ошибся, устанавливая место орфограмм в составе трудных для относительно расчлененного восприятия слов либо слов, уподобленных по звучанию, но различающихся морфемными швами (ср.: *чащоба*, но *труппа*). 15% усвоили и также 15% совсем не усвоили правописание морфем на основе анализа звуковых процессов в слове, лексической и грамматической семантики слова и «ближайшего морфологического окружения» корня; 24% допустили 3–6 ошибок в правописании приставок на *з-/с-*; приставок *пре-* и *при-*, дифференцирующих смысл слов (ср.: *пребывать* и *прибывать*); слов с чередующимися звуками в корнях и суффиксах; *-тся* и *-ться* в глаголах.

Как видно из результатов среза, современный школьник в недостаточной мере владеет не только морфологическим, но и фонетическим принципом русского письма. По причине несформированности предпосылок для овладения морфологическим письмом («аналитического взгляда на слово; наличия большого и осмысленного, систематизированного словарного запаса; усвоения в дошкольном возрасте грамматических норм языка») учащиеся не смогли хорошо усвоить принцип единообразного написания морфем: безударных проверяемых и непроверяемых гласных корня; приставок *в-* (*во-*, *во-*), *вы-*, *до-*, *за-*, *изо-*, *на-*, *над-* (*надо-*), *не-* (*недо-*), *о-*, *об-* (*обо-*), *от-* (*ото-*) и др.; суффиксов, обозначающих род деятельности лица: *-тель*, *-ор*, *-арь*, *-чик*; произносимых согласных; *а/ѣ* после шипящих в корне, суффиксе и окончании существительного, прилагательного и глагола; правописание удвоенных согласных в словах типа *камень – каменный* [1, 49–50].

4. Умения в области словообразования и стилистики. Основные умения в области словообразования и стилистики можно свести к 1) распознаванию стилистически маркированных аффиксов; 2) нахождению, разграничению, интерпретации и употреблению в речи слов с эмоционально-экспрессивными и субъективно-оценочными аффиксами; 3) соотносению на этапах планирования и «исполнения» речи семантики слова с жанром и стилем высказывания.

Для диагностики указанных умений учащимся были предложены задания на самостоятельное воссоздание семантически и стилистически смежных или разнородных рядов однокорневых слов: а) пар «существительное – глагол», смежных по смыслу и стилистической окрашенности: *лик – ликовать; лицо – облицовывать; облик – облекать; личина – обличить*; б) словообразовательных рядов, строящихся по принципу стилистических оппозиций: *рубашка (нейтр.) – рубашечка (ласкат.) – рубашонка (уничижит.)*. 19% участников среза смогли разграничить слова со стилистически противопоставленными аффиксами, опираясь на свой практический речевой опыт; 38% – на основе подсказки учителя; 43% допустили более 3 ошибок в стилистической квалификации морфем.

Насколько школьники осознают стилеобразующий потенциал словообразовательных средств, проверяли творческие пересказы и сочинения. Особое внимание обращалось на то, способны ли шестиклассники прагматически удачно реализовывать предложенные коммуникативные сценарии за счет согласования ситуативной, содержательно-композиционной и языковой сторон

высказывания. У 14% на фоне целесообразного построения речи отбор лексики велся без учета жанрово-стилистической закреплённости текста, использовалась преимущественно нейтральная лексика; 12% не сумели согласовать вербальный способ выражения со сферой, контекстом речи; оставшиеся 62% допустили грубые ошибки, связанные со стилистически неадекватным выбором производных слов при составлении своих, передаче и завершении чужих высказываний. С некоторыми трудностями учащиеся столкнулись при определении одобрительного, неодобрительно-пренебрежительного или снисходительно-фамильярного оттенка ряда суффиксов (11%). Стало очевидным неумение шестиклассников использовать в своей речи слова с эмоционально-оценочными морфемами как средство экспрессивизации и субъективизации высказывания. У 39% были отмечены неточности в дифференциации семантики и назначения суффиксов субъективной оценки.

5. Умения в области словообразования и текстотворчества. Непосредственная связь данных умений отражается в овладении языковой личностью специальными словообразовательными приемами построения высказывания: приемами создания связности, целостности, модальности, выделения, усиления и экспрессивизации высказывания. Использование более простых приемов (употребление однокорневых слов как средства когезии текста) было отмечено только в работах 15% испытуемых. 18% представили содержательно блеклые, структурно и логически незаконченные, лексически и синтаксически однообразные (при чрезмерном многословии) тексты. Можно заключить, что у большинства испытуемых не только не сформированы творческие умения использовать словообразовательный потенциал языка в речи, но и отсутствуют элементарные сведения по теории текста. Результаты констатирующего среза отражены в следующей таблице.

Группы умений ЯЛ	9-10 баллов	6-8 баллов	3-5 баллов	0-2 балла
1	8%	29%	37%	26%
2	4%	23%	31%	41%
3	6%	29%	33%	32%
4	15%	26%	15%	44%
5	4%	15%	18%	63%

Языковая компетенция личности формируется в коммуникации, сплетающей разрозненные нити знания в одно целое – текст. С другой стороны, речевое развитие человека возможно путем осознанного овладения языком как системой. Все разделы языкознания должны изучаться в их теснейшей связи, которая может быть открыта и познана человеком только в речевой деятельности. Формирование речевой культуры учащихся в системе изучения морфематики и словообразования возможно по следующим направлениям: актуализация и систематизация всего лексического материала в плане «родственности» слов; визуализация грамматического материала на творческой основе; изучение словообразования в основных разделах школьного курса русского языка, овладение русской и белорусской деривационными системами путем противопоставления; формирование морфемной зоркости; тренировка всех типов написаний в системе словообразовательных гнезд; развитие «дара слова» в том смысле, в котором понимал его К. Д. Ушинский: научение ребенка «рассуждать живыми и верными образами» языка народа [3, 380].

Литература

1. Парамонова, Л. Г. Правописание, шаг за шагом / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Дельта, 1998. – 208 с.
2. Земская, Е. А. Словообразование как деятельность / Е. А. Земская / Ин-т рус. языка РАН. – М. : Наука, 1992. – 221 с.
3. Ушинский, К. Д. Родное слово : книга для детей и родителей / К. Д. Ушинский ; сост., предисл., примеч., словарь, подгот. текста Н. Г. Ермолиной. – Новосибирск : Мангазея, Детская литература, 1997. – 456 с.

Summary

The article observes an initial level of pupils' knowledge, experience and skills in word-formation in terms of the person-centered language teaching technique.

Поступила в редакцию 25.09.06.