

## ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКОГО СПОСОБА УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МОРФЕМИКИ И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В VI КЛАССЕ

Т.П. Лихач  
(Мозырь, Беларусь)

*Обосновывается необходимость формирования у школьников функционально-прагматического способа учебной работы на уроках морфемики и словообразования как обеспечивающего представление о структурно-семантической целостности и коммуникативном потенциале производного слова, вписанного в социально-культурный контекст, а также понимание системности отношений языковых явлений различных уровней.*

Основная функция любого упражнения, безотносительно к его месту в классификационной системе, сводится к программированию учащихся на определенный способ учебной работы. Если говорить о лингвистическом упражнении, то следует иметь в виду постулируемый им алгоритм действий с языковым материалом, зависимый от конкретных целей и задач обучения.

Е.Д. Божович дала научное описание инвариантных способов учебной работы школьников, на основе которых они анализируют языковой материал, выполняют лингвистические операции. Это семантический, формально-грамматический, стилистический и функционально-прагматический способы, опосредованные, за исключением последнего, ориентациями учащихся на тот или иной признак изучаемой языковой единицы как доминантный [1]. Функционально-прагматический способ отличается от названных тем, что позволяет воспринимать языковую единицу в совокупности семантического и формально-грамматического признаков, реализующуюся в высказывании в соответствии с интенциями говорящего/ пишущего, т. е. как конститuent, осложняющийся прагматическим языковым значением, что формирует систематизирующее представление о ней.

Чтобы интегрировать компетентностную систему знаний и умений школьников в соответствии с Концепцией учебного предмета «Русский язык» (2009), требуется координация представлений о разноуровневых единицах языка как его системообразующих элементах. На уроках изучения состава слова и образования слов такая установка находит выражение в использовании таких упражнений, которые иллюстрируют внутрilingвистические связи фонетики, лексики, морфемики, словообразования, морфологии и синтаксиса.

Лингвистическое упражнение данного типа ориентирует на функционально-прагматический способ учебной работы, поскольку, как правило, предваряется выявлением субъектного опыта школьников, предполагает самоорганизацию, мини-исследование и мини-открытие в единстве, формирует системное представление о предмете анализа на основе созидательных видов деятельности и завершается рефлексией на изначальный опыт, но скорректированный научными знаниями о языке. Так у учащихся развивается способность объяснять языковые явления и закономерности, возникает сама потребность в общении.

Согласно образовательному стандарту наиболее действенными на второй ступени обучения являются «педагогические технологии, включающие практически значимую для подростков деятельность, связанную с выбором действий, самостоятельным выполнением различных видов работ на основе как заданных алгоритмов, так и собственно проектируемых способов решения учебных и практических задач» [2, 13].

Следовательно, формирование необходимых компетенций языковой личности школьника на уроках морфемики и словообразования мы предлагаем осуществлять как единый и взаимосвязанный процесс, используя такие лингвистические упражнения, которые мотивируют к самостоятельному наблюдению, сравнению, анализу и синтезу, результатом которых является получение целостного представления о предмете.

Например, произносительная (точнее, акцентологическая) норма может формироваться с опорой на знание тенденций русского словесного ударения. С целью реализации принципа «взаимодействия теории языка с функционированием языковых единиц в речи» и принципа «активной познавательной деятельности» уместна работа над нормами произношения слов, подвергшихся тенденциям к словообразовательному единству и формальной аналогии [3, 11–12]. Первая тен-

денция требует акцентного выделения одного и того же слога, одной и той же морфемы в коррелятивной паре «производящее – производное»: ку'хонный ← ку'хня, сли'вовый ← сли'ва, а вторая – в словах идентичной структуры: катало'г, диало'г.

Рассмотрим на примере заданий приемы, повышающие эффективность формирования произносительных навыков:

**Задание 1. Определите лексическое значение производных слов, через производящее. Например: гли'няный – гли'на; глиняный – «сделанный из глины». Обратите внимание, меняется ли место ударения в однокоренных словах, составляющих словообразовательную пару. Составьте словосочетания с производными словами.**

*Ржаветь, глинистый, заплесневелый, ивовый, переперченный, августовский, илестый, сливовый, кухонный.*

В процессе выполнения задания обнаруживается закономерность, которая объясняет акцентологическую норму для данной группы слов: 1. Ржа веть – «становиться ржавым, покрываться ржавчиной»: *ржаветь от влажности*; 2. Гли'нистый – «содержащий глину»: *глинистая почва*; 3. Заплё'сневелый – «покрывшийся плесенью»: *заплесневелый хлеб*; 4. И'вовый – «относящийся к иве»: *ивовые листья*; 5. Пере'печенный – «приправленный излишним количеством перца»: *переперченный харчо*; 6. А'вгустовский – «относящийся к августу»: *августовское тепло*; 7. Ил'естый – «покрытый илом, держащий много ила»: *илестое дно* и т. д. [4].

**Задание 2. К слову стрельчатый подберите имена прилагательные с таким же суффиксом. Например: лапчатый, трубчатый... Определите место ударения в них. Что бывает стрельчатым? Обозначьте суффиксы в прилагательных стрелковый, стреловой, стреляный, стрельчатый и составьте с ними словосочетания, используя толковый словарь. Подберите к данным прилагательным слова аналогичного состава, образованные от имен существительных, и запишите их в три столбца: 1) с суффиксом -ов-; 2) с суффиксом -ян (-ан-); 3) с суффиксом -чат-. Объясните правописание суффиксов.**

К одному и тому же словообразовательному типу относятся прилагательные *стрельчатый, бревенчатый, коленчатый, узорчатый, кольчатый* и под. Из теории акцентологии известно, что существуют аутоакцентные (самоударные), пре- и постакцентные (лево- и правоударные) морфе-

Глумник – тот, кто глумится  
гарцовник – тот, кто гарцует  
защититель – тот, кто защищает  
заказник – заказывающий что-либо  
забавник – забавляющий других  
осмешник – осмеивающий  
пересмешник – пересмеивающий других  
просветник – тот, кто просвещает

**Распределите данные слова по следующим критериям: 1) слова, которые сохранили лексическое значение; 2) слова, изменившие лексическое значение; 3) слова, вышедшие из нормативного употребления и не получившие должной замены; 4) слова, которые заменили суффикс -ник- другим суффиксом.**

Предпочтительна работа в парах. 1-ый ряд слов: *забавник, помощник, поклонник, предвозвестник, предвестник*; 2-ой ряд слов: *заказник* – это не «тот, кто заказывает или заказал что-нибудь» (в этом значении стало

мы. Суффикс *-чат-* является преакцентным в данных словах: ударение принимает слог, стоящий перед ним. Так, эмпирическим путем учащиеся усваивают акцентологическую норму. Приведем примеры возможных словосочетаний: *стрелковый* спорт, полк (относящийся к стрельбе из огнестрельного оружия); *стреловой* кран (относящийся к *стреле* в значении «подвижная часть подъёмного крана»); *стреляный* воробей (перен.: бывалый, опытный человек), *стреляная* птица (то же, что и *стреляный* воробей), *стреляные* гильзы (использованные для стрельбы); *стрельчатый* лук (пустивший стрелку), *стрельчатый* свод, *стрельчатые* окна (в виде арки с острым углом).

Данное задание мотивирует и к наблюдению за инвариантностью обобщающего значения словообразовательного типа; актуализирует знания о лексической сочетаемости паронимов *стрелковый – стреляный, стреловой – стрельчатый*, позволяя решать сопутствующие задачи обогащения лексикона и грамматического строя речи учащихся; показывает направление словообразовательной производности в парах, построенных по модели «прил. ← сущ.», *ковровый ← ковёр; соляной ← соль; бревенчатый ← бревно*; закрепляет правописание суффиксов *-ов-, -ян-, -чат-*.

Еще один, заслуживающий внимания, вопрос современной лингвометодики связан с поиском путей реализации лингвокультурологического направления в школьном обучении русскому языку. Использование функционально-прагматического метода при осмыслении теории словообразования позволит, на наш взгляд, подойти к изучению словообразовательных моделей с точки зрения истории и современности, объяснить особенности мировосприятия русского народа на разных этапах исторического развития. Данный способ, к примеру, заложен в следующем задании, актуализирующем системные отношения лексики, морфологии и словообразования.

**Задание 3. Человека можно назвать не только по профессии, но и по действию, которое он совершает. Обличитель обличает, покоритель покоряет, а хвастун хвастает. Перед вами слова, которые были общеупотребительными в первой половине XIX века. Все они, за исключением одного слова, имеют суффикс -ник.**

помощник – тот, кто помогает другому  
поклонник – поклоняющийся  
предвозвестник – предвещающий  
предвестник – предвещающий что-либо  
советник – дающий советы  
умычник – умыкающий, насильно уводящий кого-либо  
убойник – убивающий или убивший других  
подслушник – подслушивающий речи др.

использоваться существительное *заказчик*), а «охраняемая государством территория» (*природный заказник*), *советник* – «название некоторых должностных лиц» (например, *советник посольства*), а тот, кто дает советы, называется сейчас не *советником*, а *советчиком*; 3-ий ряд: *глумник, гарцовник, осмешник, пересмешник, умычник, подслушник*; 4-ый ряд: слово *защититель* трансформировалось в слово *защитник*, *просветник* – в *просветитель*, *убойник* – в *убийца* [4]. При выполнении задания консультантом является учитель, однако не

менее важна и самостоятельная работа со словарями: толковым, словообразовательным или толково-словообразовательным.

Анализируя словесный материал (контент) задания, мы находим подтверждение выводам М.Н. Янценецкой о том, что русское словообразование имеет когнитивную и коммуникативную детерминацию. Вместе со сменой реалий и, соответственно, номинативных и коммуникативных потребностей носителей языка некоторые дериваты прекращают функционировать в речи и выходят из словоупотребления либо изменяют свою словообразовательную структуру.

В современной лингвистике обоснована и текстопо-рождающая функция словообразования как языкового механизма: словообразование принимает участие в производстве высказывания, в выстраивании самого текста. *Например: Я гашу лампу, и ночь начинает медленно светлеть. Темнота пропитывается отсветом снега. Морской залив во льду. Как огромное тусклое зеркало, он подсвечивает ночь и превращает ее в прозрачный сумрак (К. Паустовский. Золотая роза).*

Учащиеся должны убедиться в том, что однокоренные слова способны принимать участие в развертывании темы текста и сцеплении его частей, придавать ему целостность и завершенность. Следующее задание предполагает своеобразное мини-открытие: учащиеся должны попытаться самостоятельно опре-

делить функцию актуального членения текста, которую реализуют компоненты коррелятивных словообразовательных пар:

**Задание 4. Прочитайте. Выпишите словообразовательные пары слов, используя следующий образец записи: гудеть → гуде[нц]-э]. Докажите, что они используются авторами как средство связи предложений в тексте.**

*А. Я начал **вставать** до солнца, чтобы напиться с мамой вкусного чая. Мало-помалу я к этому утреннему **вставанию** так привык, что уже не мог проспать восход солнца (М. Пришвин. Моя родина).*

*Б. Это был очень полный человек. Он читал газету и **колыхался**. При взгляде на него становилось явным то **колыханье**, которым, как и солнцем, было пропитано и залито все купе (Б. Пастернак. Детство Люверс).*

Таким образом, применение функционально-прагматического способа изучения и анализа теории словообразования даст учащимся возможность понять, как механизмы словообразования встраиваются в разные общезыковые процессы, проявляющиеся на уровнях фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса, одним словом, позволит раскрыть взаимодетерминирующий характер связей явлений различных уровней языка и сформировать на этой основе способность «схватывать» предмет изучения в его объемности.

#### Литература

1. Божович, Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е.Д. Божович. – М. : Московский психолого-педагогический ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. – 288 с.
2. Образовательный стандарт. Общее среднее образование. Основные нормативы и требования [Электронный ресурс]. – 2008. Режим доступа: [edu.gov.by/main.aspx?guid...](http://edu.gov.by/main.aspx?guid...) – Дата доступа: 04.03.2015.
3. Концепция учебного предмета «Русский язык» [Электронный ресурс]. – 2009. Режим доступа: [http://adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/kup/koncept\\_ryssk\\_yaz.doc](http://adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/kup/koncept_ryssk_yaz.doc). – Дата доступа: 04.03.2015.
4. Лихач, Т.П. Состав слова. Словообразование : пособие для учителей учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Т.П. Лихач. – Мозырь : Белый Ветер, 2014. – 154 с.