

СПОСОБЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕКСТОТВОРЧЕСТВУ НА ПРИМЕРАХ ОБРАЗЦОВЫХ ЛЕКСИКО-ДЕРИВАЦИОННЫХ КОНТЕКСТОВ

Т.П. Лихач
(Мозырь, Беларусь)

Статья посвящена анализу данных диагностического исследования, проведённого среди учащихся VI классов, с целью определить, в какой степени они владеют механизмом проверки фонемных написаний в составе корневых, аффиксальных и флективных морфем. Даются рекомендации относительно использования лексико-деривационных контекстов в процессе формирования орфографической грамотности школьников.

Ключевые слова: однокоренные слова, одноструктурные слова, фонемные написания, лексико-деривационный контекст (ЛДК).

The article is devoted to the analysis of data of the diagnostic testing conducted among 6 grade school students with the purpose to define whether they use the phonemic principle as a means of checking the spelling of root, affixal and inflectional morphemes. Recommendations concerning use of leksiko-derivational contexts in the course of formation the spelling literacy of school students are made.

Key words: cognate words, the words of one derivational type, phonemic orphogrammes, leksiko-derivational context.

В настоящей работе ставится цель раскрыть потенциал «лексико-деривационных контекстов» – текстов «с выраженной мотивационной динамикой», обеспечивающих прозрачность «процессов деривации лексических единиц (новообразуемых или готовых)» (Н.Д. Голев) [1] – в развитии у школьников не только речетворческих умений, но и орфографической зоркости, а также умений обосновывать с опорой на фонематический принцип русской орфографии правописание в первую очередь корневых морфем. Русская классическая литература (в особенности произведения Б. Пастернака, А. Белого) изобилует примерами лексико-деривационных контекстов, позволяющих сочетать на уроках морфематики и словообразования лексико-стилистическую работу с орфографической. При изучении, например, корней с чередованиями можно прибегнуть даже к отдельному предложению как иллюстрации ЛДК: «*Аннушка глянула из-за цепи наружу <...>: но в отвсетах свечи ослепительным светом ударил в нее серебряный голубь, а над птицей мокрые свои кудри склонил человеческий лик*» [2, 14] – в ряду однокоренных слов в *отвсетах свечи светом* последнее является способом проверки орфограммы корня, так как гласный звук [э] здесь находится под ударением.

Поскольку в разряд фонемных орфограмм попадают также гласные аффиксов и флексий, следует отрабатывать у учащихся навыки подбора одноструктурных слов, с одной стороны, а с другой – словоформ с идентичным грамматическим значением, выражаемым тем же способом, что и в проверяемой форме. ЛДК и в этом

случае может стать площадкой для орфографической работы. Например: «*пусто было здесь и уныло; только изредка раздавался шелковый шелест: и тогда проплывала здесь сама Фекла Матвеевна в шоколадном нескладном платье, выдаваясь вперед и животом, <...>, и подбородком, и губой; быстро она по коврам прощамкивала платьем <...> со сложенными на животе руками, всплывая и уплывая в зеркале – плыла в свою половину, где, как раз наоборот, жизнь кипела ключом*» [2, 14] – слова *живот* и *подбородок* используются в одинаковых грамматических формах, одна из которых является способом проверки другой: в окончании словоформы *подбородком* пишем *-о-* (как в окончании словоформы *животом*). Затем можно усложнить задачу, предложив учащимся найти слова, относящиеся к одной и той же части речи, образованные одинаковым словообразовательным способом; выделить в них повторяющуюся орфограмму и самостоятельно найти способ проверки: *пусто*, *уныло*, *быстро* – наречия, образованные от основ прилагательных *пустой*, *унылый*, *быстрый* при помощи суффикса *-о-*; гласная *-о-* проверяется путём подбора одноструктурных слов *легко*, *высоко*, *глубоко*, *далеко* и под.

Нами было предпринято экспериментально-диагностическое мини-исследование, с тем чтобы установить, во-первых, пользуются ли учащиеся всеми возможными способами проверки фонемных написаний в составе разных по структурному и функциональному типу морфем и, во-вторых, могут ли они спонтанно овладеть «техникой» деривационного развёр

тивания темы текста, ориентируясь на предложенный лексико-derivационный контекст как своеобразный речевой раздражитель.

Для этого учащимся VI классов было предложено выполнить два задания: 1) списать текст, комментируя орфограммы: в скобках указывая проверочное слово и выделяя морфему, в которой находится орфограмма (образец: *тропинка* (*тропы*); *глинистый* (*ворсистый*); *в деревне* (*в стене*)); 2) написать сочинение-миниатюру, чтобы в ней употреблялось не менее трёх слов с одним и тем же корнем с чередующимися гласными или согласными, например: *-бир-* // *-бер-*; *-кос-* // *-кас-*; *-блеск-* // *-блест-* // *-блещ-*; *-свет-* // *-светл-* // *-свеч-*; *-мрак-* // *-мрач-* // *-мерк-* // *-мереч-*. В качестве образца предлагался текст с обыгрываемой лексической семантикой глаголов и их форм, деепричастий, содержащих корень *-плы-*: *В барских комнатах возжигали лампы. Только парадные комнаты од...ноко скучали в стор...не от всей хл...потни. Пусто было здесь и уныл... Изредк... разд...вался шелк...вый шелест: и тогда проплывала здесь сама Фёкла Матвеевна, всплывая и уплывая в зеркал... – плыла в свою половину, где, как раз наоборот, жизнь кипела ключом* (По А. Белому) [2, 14].

В процессе анализа письменных работ нами выявлены механизмы, предпочитаемые учащимися при проверке орфограмм в составе корня, суффикса и окончания. Данные механизмы обеспечивают правильность написания орфограмм с опорой на фонематический принцип либо приводят к ошибкам в написании орфограмм и поиске адекватного способа их проверки. Рассмотрим эти тенденции в связи со следующими действиями участников среза:

1. Подбор однокоренных слов и/или форм слова с одним и тем же корнем.

Фонематически мотивированный выбор гласной в составе корня подтверждается следующими примерами: *одинокий* (*один, единственный*), *в стороне* (*сторонка*), *хлопотни* (*хлопоты, хлопотный*), *раздавался* (*дать, раздаться*). Однако в качестве проверочной зачастую приводилась словоформа с неправильным ударением, например: *хлопотни* (*хлопот* – правильная акцентуация сущ. в форме Р.п., мн.ч. требует перемещения ударения на второй гласный); слово с орфограммой писалось правильно, но неправильно указывался способ её проверки, например: *раздвался* (*давать*); хотя в скобках правильно указывалось проверочное слово, слово с проверяемой орфограммой писалось с ошибкой: *раздвался* (*дать*);

2. Подбор одноструктурных слов, или слов, относящихся к тому же словообразова-

тельному типу, что и слово с проверяемой гласной в составе суффикса-derivатора.

Наиболее простой для учащихся оказалась словообразовательная модель *уныло* ← *унылый*, следовательно они смогли найти адекватный способ проверки гласной *о* в наречии *уныло*: *уныло* (*легко*); наиболее сложной – *изредка* ← *редкий*: учащиеся не видят общей схемы в образовании наречий при помощи конфикса *из...а*: *издалека* ← *далёкий*, *искоса* ← *косой*, поэтому не могут подобрать проверочное слово (написание гласной *а* в суффиксе наречия *изредка* проверяется путём подбора аналогичного по словообразовательной структуре наречия, например *издалека*).

С заданием подобрать слова с таким же суффиксом, но содержащим гласную фонему в сильной позиции справились далеко не все испытуемые. Отмечены ошибки, как-то: а) подбор слов, относящихся к другому словообразовательному типу как следствие изначально неверного выбора орфограммы: *изредко* (*хорошо*); б) подбор слов с таким же суффиксом, но безотносительно к тому, содержит он проверяемую гласную в ударной позиции или нет, например: *уныло* (*мрачно, прекрасно*), *шёлковый* (*шёлковистый, ласковый*); в) подбор не одноструктурных, а однокоренных слов, например: *шёлковый* (*шёлк*), *изредко* (*редко*) – орфография сохранена; г) подбор слов с таким же сегментом, но в составе корня: *шёлковый* (*бордовый*);

3. Подбор словоформ с таким же окончанием (идентичным по форме и грамматическому значению), содержащим проверяемую орфограмму в сильной позиции.

Данным способом проверки владеет большинство опрошенных, однако многие из них игнорируют требование общности грамматических признаков для проверяемого и проверочного слов, прежде всего общности склонения, рода для существительных, например: *в зеркале* (*в стране* вместо *в окне, в селе*). Отдельные учащиеся при проверке фонемных написаний в окончаниях не учитывают обязательность ударности проверяемой гласной: *в зеркале* (*в сторонке* вместо *в окне*). Иначе говоря, данный метод используется формально, так сказать «на глазок», а не на системно-языковой основе.

Очевидно, что у современных школьников сформирована система умственных действий, необходимая при проверке фонемных написаний в составе корневых морфем. Но действия по подбору одноструктурных слов с целью проверки правильности написаний суффиксов являются для них чем-то новым и диковинным, поскольку в практике преподавания школьного предмета «русский язык» они не закладываются

в сознание учащихся. Отсюда не удивительно, что учащиеся VI классов не могут по первому требованию подобрать слово, идентичное данному в словообразовательном отношении (имеющее общее с ним словообразовательное средство, выражающее такое же обобщённое значение). Зона поиска сходных в структурно-семантическом плане слов сужается и по причине ненадтренированности учащихся в подборе слов в рамках деривационной модели, т.е. в словообразовательных парах, например: *ель – еловый* как *кедр – кедровый*; *поучать – поучительный* как *губить – губительный*; *молчать – молчание* как *колыхать – колыхание* и т. д. До тех пор пока не отработан механизм подбора одноструктурных слов, невозможно обращаться к упомянутому способу проверки фонемных орфограмм в составе словообразовательных морфем.

Перед учителем встаёт и иная задача: обеспечить более вдумчивое изучение и противопоставление процессов словообразования, формообразования и словоизменения в курсе «Морфология. Самостоятельные части речи», так как многие учащиеся не идентифицируют наречия с неизменяемой частью речи, выделяя в них окончания, а не суффиксы, а также присваивая наречиям чуждые категориальные признаки склонения и рода: *уныло* (ср. р.), *изредко* (2 скл., ср. р.) – орфография сохранена.

Для того чтобы заложить морфемно-деривационные основания орфографической деятельности учащихся, необходима работа с лексико-деривационными контекстами, в которых итерированы корневые морфемы с орфограммами. ЛДК значимы в прагма-языковом отношении, поскольку знакомят с тактиками построения текста, развивают зрительную память, совершенствуя тем самым орфографическую грамотность. Зачастую ЛДК стимулируют к словотворчеству: «*Солнце блестело. Улыбка всблескнула на моём лице*» (Диана Р., учащаяся гимназии), «*Я вышла встречать утреннюю росу. Она отблестывала мне прямо в глаза. Блеск росы ослепителен*» (Алёна Б., учащаяся гимназии).

Приведём другие ученические работы, написанные в формате ЛДК: «*Стояла мрачная ночь. Но вскоре померкшие звёзды снова загорелись. Когда мрак отступил, выпала блестящая роса. Её блеск поразил меня*» (Полина М, ученица гимназии); «*Жил-был один росток, да никак не мог вырасти. Его друзья росли намного*

го быстрее. Потом за ним начал ухаживать садовник – и из маленького ростка выросло огромное дерево» (Екатерина Ц., учащаяся гимназии).

Отметим и сочинение, хотя и написанное в ответ на стимул предложенного ЛДК, но приобретшее уникальные черты. Вместо того, чтобы выбрать один корень с чередованиями из предложенных и на его основе написать мини-сочинение, ученица усложнила задачу, линейно связав все корни и подчинив их развитию речевого замысла (все корни содержат орфограммы, которые соответствующим образом обозначены). Приведём данную работу в качестве образцовой.

Неожиданная гостья

В поле мальчуган косил траву. Вдруг он увидел девочку, которая была мрачнее тучи.

– Э-ге-гей! Как тебя зовут? – спросил мальчишка.

– Зовут меня Марьяна. Я из села Малиновка.

– А чего ты так далеко от деревни ушла?

– Шла я лесом, собирала ягоды и грибы да и заблудилась.

– Заблудилась значит? – промолвил он. Хочешь, я тебя проведу?

При этих словах лицо девочки посветлело, глаза заблестели.

– Да это было бы замечательно!

Так и пошли они и к вечеру добрались до Малиновки.

Родители Марьяны горячо поблагодарили его и предложили отобедать, но паренёк отказался и в вечерних сумерках отправился домой (Ангелина К., учащаяся гимназии).

Как видим, данный текст насыщен однокоренными словами с проверяемыми орфограммами; однокоренные слова, выступая в роли опорных, задают траекторию развития темы. Морфемный повтор становится средством языковой игры и одновременно способом метаязыковой рефлексии.

Отсюда можно заключить, что работа над лексико-деривационными контекстами, а именно: внимательное прочтение ЛДК, семантико-стилистический и орфографический анализ ключевых родственных слов, написание своего текста как подражание образцу обеспечивает симбиоз метаязыкового и прагма-языкового начал в речевой деятельности школьников, позволяя сочетать формирование языковой и коммуникативной компетенций учащихся.

Литература

1. Голев, Н.Д. Деривационное функционирование слова как предмет деривационной лексикологии / Н.Д. Голев. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z92.html>. – Дата доступа: 10.04.2017.
2. Белый, А. Серебряный голубь / А. Белый [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://7lafa.com/book.php?id=2215&page=14>. – Дата доступа: 10.04.2017.