

Т. П. Лихач

старший преподаватель кафедры английского языка и МПИЯ
МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь, Республика Беларусь)

**МОДУЛЬ НОРМАТИВНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
И СТРУКТУРНОГО ЧЛЕНЕНИЯ ДЕРИВАТОВ КАК ЭЛЕМЕНТ
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ
VI–VII КЛАССОВ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Согласно разработанной нами модели словообразовательной способности языковой личности современного школьника [1, 76–82], одно из ведущих мест в ней отводится модулю нормативного словообразования и структурного членения дериватов, или производных слов. Структурное членение производных слов может строиться по бинарному семантико-словообразовательному принципу тогда вычленяются производящая часть и словообразовательное средство (дериватор), и структурно-семантическому – тогда вычленяются все морфемы, определяющие состав слова. Если выражаться в терминах методики преподавания русского языка, в первом случае подразумеваются умения и навыки учащихся производить словообразовательный разбор, а во втором – разбор слова по составу.

С целью изучить способы учебной работы, предпочитаемые учащимися VI–VII классов при выполнении заданий на образование и членение производных слов, мы предприняли экспериментально-диагностическое исследование на базе учреждений общего среднего образования в г. Мозыре и г. Калинковичи. В эксперименте приняло участие 100 человек.

В арсенале экспериментальных методов преобладали наблюдение, исследовательская беседа, письменный опрос, благодаря которым был собран, а затем обработан эмпирический материал. Наблюдение за тем, осознают ли учащиеся внутрипредметные связи морфематики и дериватологии с лексикой и синтаксисом, обуславливающие нормативное словообразование и словоупотребление, осуществлялось в урочное и внеурочное время; метод исследовательской беседы использовался в процессе совместного с учителем проведения факультативных занятий по русскому языку в VI классе. Наконец, на уроках русского языка учащимся VII классов предлагалось выполнить контрольно-диагностическую работу, на основании результатов которой мы и сформулируем наши главные выводы.

На факультативном занятии по русскому языку посредством поочередного предъявления устных и письменных заданий у участников эксперимента диагностировались умения правильно образовывать имена

существительные со значением отвлечённого признака / действия (состояния) от адъективных и глагольных основ при помощи суффиксов-синонимов: *-ость-*, *-ств(о)*, *-от(а)*, *-б(а)*, *-иј(э)*, *-ниј(э)*, *-ениј(э)*, *-тј(о)* (см. задание 3) [2, 80]. Ставилась и сопутствующая задача – стимулировать учащихся к разграничению словообразовательных моделей внутри межчастеречной деривации. Работающие у доски должны были записывать образованные ими существительные в паре с производящими единицами, при этом а) обозначая словообразовательное средство, б) определяя часть речи производящего слова (прилагательное либо глагол), в) группируя полученные словообразовательные пары на основе категориальной принадлежности производящего слова. Результат действий учащихся можно представить схематически:

1. Построение схем «производящее → производное» (производящим выступает основа прилагательного: *добрый* → *доброта*, *добродушный* → *добродуш[иј-э]*, *изысканный* → *изысканность*, *упрямый* → *упрямство*, *изобильный* → *изобил[иј-э]*).
2. Построение схем «производящее → производное» (производящим выступает основа глагола: *просить* → *прошени[ј-э]*, *просить* → *просьба*; *достигать* → *достижени[ј-э]*, *молить* → *мольба*, *обмолвиться* → *обмолвка*, *забыться* → *забыт[ј-о]*, *очаровать* → *очарован [иј-э]*).

Учащиеся по очереди выходили к доске, в основном правильно образовывали существительные, обозначали в них суффиксы-дериваторы. Отмечены, однако, случаи нарушения нормативного словообразования: *добродушность* вместо *добродушие*, *изобильность* вместо *изобилие*, *обмолвен[иј-э]* вместо *обмолвка*, хотя лексическое значение слова *обмолвиться* знают все. От основы глагола *просить* учащиеся образовали сущ. *просьба*, чуть подумав – сущ. *прошение*, даже привели словосочетания *подать прошение*, *прийти с прошением*. От основы гл. *молить* учащиеся образовали два существительных – *мольба* и *молитва*, записали их по гнездовому принципу (видимо, они приучены к подобной форме записи). Вместе с тем учитель не скорректировал у них представления о том, что сущ. *молитва* произведено от основы другого (возвратного) глагола: *моли(ть-ся)* → *молитва*, а не *молить* → *молитва* (см. «Толковый словообразовательный словарь русского языка» И. А. Ширшова) [3, 504].

Можно заключить, что, хотя учащиеся и понимают синонимию словообразовательных суффиксов существительных, они не всегда придерживаются словообразовательной нормы при выборе суффикса-дериватора, образуя сложные для их понимания абстрактные слова. Следовательно, с целью формирования словообразовательной нормы необходима параллельная работа по обогащению словаря учащихся.

Систематизация знаний о нормативном словообразовании, а также принципах слогового, словообразовательного и морфемного членения

существительных (абстрактных имён существительных, образованных суффиксальным способом от основ прилагательных и основ глаголов) также осуществлялась нами в форме эвристической беседы на факультативном занятии по русскому языку в VI классе. Ход проведённой беседы мы изложим в виде протокольных наблюдений.

Апробировалось комплексное морфемно-деривационное задание, помещённое в авторском пособии для учителей [2, 82–83]. Данное задание выполнялось поэтапно:

1. Актуализация фоновых знаний, подготовка восприятия лингвистической информации: предлагалось вспомнить героев сказки А. Волкова «Волшебник Изумрудного города» – это Элли, Страшила, Железный Дровосек; о чём они мечтали.

Резюме: Все читали сказку, быстро ответили на вопрос, какой из героев жаждал получить человеческие мозги (чучело Страшила), хотя он прекрасно рассуждал и соломенными мозгами о таком важном духовном качестве, как самоотверженность.

2. Выразительное чтение отрывка из сказки экспериментатором.

Заключительное предложение текстового фрагмента преднамеренно обрывалось, чтобы учащиеся догадались, как Страшила объяснил лексическое значение слова «самоотверженность»: « *Не горюй, сказал Дровосек. – Самоотверженность – это тоже хорошо, это когда человек ...* » [не жалеет себя ради других].

3. Переход от экстралингвистической составляющей инструкции к лингвистической: членение сущ. самоотверженность на слоги; сравнение и сличение с авторским вариантом слоговой разбивки.

Резюме: учащиеся владеют принципами слогоделения.

4. Постановка лексической задачи – объяснить значение этого слова с опорой на корни сам- и -верж-: «Помогают ли нам слоги понять значение слова самоотверженность?».

Резюме: Все учащиеся сразу определили, что растолкование значения сложного существительного должно опираться на значения обоих корней, однако учащийся, работавший у доски, неправильно выделил второй корень (*отверж-*). После наводящего вопроса «*Что делает вулкан с лавой?*» (*из-верг-а-ет*) он исправил ошибку, отметив также чередования *ж//г* в корне.

5. Расширение представлений о лексической сочетаемости: подбор однокоренных слов (с корнем -верг-/ -верж-) в контексте словосочетаний.

Резюме: Учащиеся с энтузиазмом составляли словосочетания с однокоренными словами, указывая на разные приставки: *отвергнуть предложение, свергнуть с трона, опровергнуть факты, извергнуть лаву* (отмечены, однако, затруднения при выборе приставки *низ-* – *в пропасть низвергнуть*).

6. Систематизация представлений о словообразовательном типе в рамках морально-этической беседы: подбор схожих по структурной семантике существительных, обозначающих качества и свойства человека; их группировка в зависимости от того, являются они положительными или отрицательными.

Резюме: Работая в фронтальном режиме, учащиеся называли слова-характеристики с семантикой отвлечённости (первый компонент которых – корень *сам-*), а 2 ученика, параллельно работавшие у доски, записывали следующие существительные: *самолюбие* (со знаком «←»), *самоуверенность* («+» и «←»), *самовлюблённость* («←»), *самокритичность* («+»), обозначая суффиксы. Было видно, что учащиеся оперируют понятием «фонетический суффикс», но, несмотря на это, у них возникли трудности при выделении суффикса [иј] в сущ. *самолюб[ий(э)]*.

7. Определение способа словообразования отвлечённых имён существительных, в составе которых имеется два корня, с помощью вопроса экспериментатора: «Перед вами сложное существительное, но образовано ли оно в результате сложения основ?».

Резюме: В самом начале отмечены трудности, связанные с определением производящей единицы (прил. «самоотверженный»), но с помощью вопросов учителя и экспериментатора «*Как называется человек, если он обладает таким качеством, какой он?»* правильно выполнили словообразовательный разбор: *самоотверженность* ← *самоотверженный* (суф.). Под руководством учителя учащийся нашёл и подчеркнул общую часть у этих слов.

8. Морфемное членение с опорой на формо-, словообразовательный и семантический анализ. (Работа у доски)

Резюме: Соблюдена методика разбора по составу: вначале учащийся выделил нулевое окончание и основу, затем – два корня, два суффикса *-ость-* и *-ени-*, приставку *от-* и соединительную морфему *о*.

9. Обобщение представлений о синонимии словообразовательных средств, правилах словообразования, связанных с точным выбором суффикса.

Резюме: учащиеся перечислили синонимичные суффиксы, с помощью которых передаётся значение абстрактного признака; указали на то, что, хотя эти суффиксы и выражают сходное значение, они избирательно присоединяются к основам прилагательных и глаголов при словообразовании.

Если на факультативном занятии для диагностики умений нормативного словообразования предлагалось образовать существительные от отдельных слов (не связанных с другими словами синтагматическими отношениями), то в процессе выполнения письменного задания перед респондентами (учащимися VII классов) ставилась более сложная задача: восстановить приставки *при-* *рас-* *на-* *под-* *пере-* *о-* *по-*

у однокоренных глаголов, входящих в состав словосочетаний и предложений. Каждая из приставок должна была использоваться только один раз, не повторяясь в других словах. Давались словосочетания и простые нераспространённые предложения с пропуском приставки в составе глаголов с корнем *-свист-* – ...*свистать артистов*, ...*свистеться за день*, ...*свистывать в такт песне*, ...*свистывать собаку*; *птицы ...свистнулись*, ...*свистывают пули*, *кулик ...свистелся* [2, 38]. (Правильные ответы с учётом вышеуказанного критерия: *о-свистать артистов*, *на-свистеться за день*, *при-свистывать в такт песне*, *под-свистывать собаку*; *птицы пере-свистнулись*, *по-свистывают пули*, *кулик рас-свистелся*.)

Правильность выполнения задания будет свидетельствовать о том, что учащиеся имеют чёткие представления о семантике наиболее употребительных в русском языке многозначных приставок, их сочетаемостных особенностях в составе дериватов как компонентов речевой цепи, что они понимают абстрактную семантику словообразовательных типов, включающих ту или иную приставку как самостоятельное деривационное средство либо компонент последнего. Ср.: *освистать* ← *свистать* (прист.) и *насвистеться* ← *свистеть* (прист.-постф.).

Исходя из результатов письменного констатирующего среза, общая картина такова (числовые данные указывают на количество учащихся, давших ответ, удовлетворяющий условиям задания):

| | |
|------------------------------------|----|
| <i>на-свистеться за день</i> | 86 |
| <i>кулик рас-свистелся</i> | 67 |
| <i>птицы пере-свистнулись</i> | 66 |
| <i>по-свистывают пули</i> | 60 |
| <i>под-свистывать собаку</i> | 46 |
| <i>о-свистать артистов</i> | 44 |
| <i>при-свистывать в такт песне</i> | 31 |

Наиболее прозрачным в плане понимания, как видно из таблицы, является деривационное значение «довести действие до естественного предела» [4], передающееся сочетанием приставки *на-* и постфикса *-ся* в словообразовательных типах *насвистеться*, *нагуляться*, *наплаваться*: *свистеть* → *насвистеться*, *гулять* → *нагуляться*, *плавать* → *наплаваться* и под.; *насвистеться* означает «свистеть много, вдоволь»: «*За день сулик насвистелся*» [3, 782]. Респондентами, однако, приводились и неправильные дериваты, с наиболее частотным вариантом *рассвистеться*: *рассвистеться за день* – 8. Отмечены окказиональные (единичные, случайные) ошибки *присвистеться за день* (2), *пересвистеться за день* (2), *освистеться за день* (1), *присвистеть за день* (1). Учащиеся, допустившие словообразовательные ошибки, не смогли

определить семантику исчерпанности действия, налагаемую на искомый глагол предложно-именным сочетанием «за день» (требовался выбор именно приставки *на-*).

Без особых затруднений учащиеся воспринимают и деривационное значение «распространение действия» [4], в выражении которого принимают участие приставка *рас-* и постфикс *-ся*: *кулик рассвистелся* – «начал свистеть всё сильнее и сильнее» [3, с. 783]. Ср.: *свистеть* → *рассвистеться* как *кричать* → *раскричаться*, *болеть* → *разболеться*. Вполне приемлема, хотя это и идёт вразрез с установкой задания, словообразовательная форма *насвистеться*: словосочетание *кулик насвистелся* зафиксировано в работах 10 опрошенных. Однако имеются и грубые словообразовательные ошибки: *кулик пересвистелся* (10) – отчасти прослеживается аналогия с формами дериватов *перегрелся*, *перестарался*, актуализирующими семантический компонент «довести действие до плачевного финала»; *кулик освистелся* (4) видимо, *кулик* «совершил оплошность», издав не тот звук; *кулик присвистелся* (3) может быть, «свистя, освоил технику свиста»? (ср.: *прижился*, *приноровился*, *пристроился*); *кулик подсвистелся* (1), *кулик просвистелся* (1), *кулик посвистелся* (1).

Не менее ясна для опрошенных и семантика «взаимная направленность действия» [4], выражаемая словообразовательным типом *пере- ... -ся/-сь*: *пересвистнулись* – «свистнули друг другу, обменялись свистом» [3, с. 782]. Ср.: *бросить* (словечко) → *переброситься* (словечками), *глядеть* (друг на друга) → *переглядуться*. Вместе с тем нами выявлены серьёзные словообразовательные ошибки, как-то: *птицы освистнулись* (11), *птицы присвистнулись* (10), *птицы посвистнулись* (5), *птицы насвистнулись* (2), *птицы подсвистнулись* (1). Все эти ошибки – яркое свидетельство того, что учащиеся не декодируют лексическую и словообразовательную семантику глагола *пересвистнуться*, не понимают, что неверно подобранная приставка может не только исказить значение любого глагола, привнося ненужные ассоциации в связи с непривычной словообразовательной формой, но и вообще лишить его какого бы то ни было смысла.

Ещё одной моделью, достаточно хорошо идентифицируемой учащимися VII классов, является следующая: *читать* → *почитывать*, *молчать* → *помалкивать*, *дёргать* → *поддёргивать*; префиксально-постфиксальное сочетание *по-... -ива/-ыва-* указывает на совершение многократного действия обычно в течение непродолжительного времени: *пули посвистывают* – «время от времени свистят» [3, с. 782]. 7 испытуемых использовали вариант *пули подсвистывают* (по аналогии с *подмигивают*, *поддакивают* и др.), который, будучи нормативным, также передаёт значение «свистеть время от времени»: «*Коростель часто подсвистывает*» [3, с. 782]. Отмечены ошибки грубого и негрубого характера. 19 респондентов решили, что пули *присвистывают* (как будто

в такт доминирующему звуку, издаваемому тяжёлой артиллерией); трое из опрошенных метафоризировали семантику глагола – *насвистывают пули* (будто они насвистывают мелодию); в остальных случаях фиксируется полное непонимание учащимися лексического и деривационного значений образуемого ими глагола: *рассвистывают пули* (4) / *разсвистывают пули* (1) – орфография сохранена; *пересвистывают пули* (2), *освистывают пули* (1).

Не все участники констатирующего эксперимента показали понимание значения приставки *под-* «приближение к кому/чему-либо» [4]; не смогли сличить глагол *подсвистывать* с его одноструктурными синонимами *подзывать*, *подманивать*. Ведь *подсвистывать* означает не что иное, как «свистя, подманивать кого-либо, побуждать к чему-либо» [3, с. 782]. Вместо глагола *подсвистывать* в сочетании с сущ. в форме ед. ч., В. п. *собаку* употреблялись следующие новообразования: *освистывать собаку* (16) – актуализируется значение «охват объекта действием» [4], выражаемым глаголом *свистеть*, по аналогии с *окуривать* «обволакивать дымом» и под.; *пересвистывать собаку* (12) – актуализируется значение «свистеть лучше, чем собака, превосходя её в этом умении» (как будто собаки умеют издавать свист). В последнем случае нарушены логические основания лексической деривации. Производный глагол *посвистывать* не может сочетаться со словоформой *собаку*, однако такой вариант ответа предпочли 10 человек. *Прикармливать* собаку можно, а вот *присвистывать* нет, о чём не догадались 9 респондентов. Грубо ошибочны окказиональные словосочетания *насвистывать собаку* (2) и *рассвистывать собаку* (1).

Ещё одним не вполне идентифицируемым учащимися деривационным значением выступает значение «охват действием многих лиц» [4], привносимое приставкой *о-*. *Освистать артистов* значит «свистя, выразить им своё неодобрение» [3, с. 782]. Вместо искомого *освистать* в структуре приведённых словосочетаний появлялось *пересвистать артистов* (23) – артистов, если они умеют неплохо свистеть, можно и *пересвистать*, свистя лучше и громче (поэтому данное словоупотребление мы не расценивали как ошибочное). В корне неправильным, с точки зрения логической и лексической сочетаемости, является нанизывание на корень *-свист-* следующих приставок: а) приставки *при-* *присвистать артистов* (12), трудно понять, что это значит: «позвать свистом» или «пригвоздить свистом»? (корректно ли так обращаться к артистам / с артистами?); б) приставки *под-* – *подсвистать артистов* (8) происходит нарушение норм речевого этикета (подсвистывают собак, а не людей). О полном непонимании лексической и словообразовательной семантики слов учащимися говорят следующие употребления: *посвистать артистов* 4, *рассвистать артистов* 4, *насвистать артистов* – 3.

Самой проблемной в плане интерпретации оказалась семантика сопроводительности, добавления, передаваемая именно префиксом *при-*: *присвистывать* – «свистя, сопровождать другое действие» [3, с. 783] (ср. с *приговаривать*). Приводились новообразования с другими приставками, как допустимые в контексте заданных словосочетаний и предложений, так и ошибочные. Не нарушают словообразовательную норму приставочные дериваты *подсвистывать в такт песне* (32), *посвистывать в такт песне* (19) и *насвистывать в такт песне* (10). Отмечены окказиональные словообразовательные ошибки: *рассвистывать в такт песне* (3), *освистывать в такт песне* (2).

Таким образом, нам удалось ранжировать продуктивные словообразовательные типы, которые по-разному (с разной степенью достоверности) осмысляются учащимися не только в аспекте выражаемого деривационного значения, но и в аспекте логической, лексической и синтаксической сочетаемости. Владение широким репертуаром словообразовательных типов позволит, по нашему мнению, минимизировать случаи грубого нарушения словообразовательных норм. Коррекция и преодоление ошибок в словообразовании должны обеспечиваться работой по расширению вокабуляра учащихся на оси однокоренных и на оси одноструктурных слов.

Чёткое видение строительных компонентов производного слова обеспечивает более качественное овладение словообразовательной нормой, причём не только императивной, но и коммуникативной, что привносит в процесс речевой коммуникации живость и непринуждённость (например: «заходчивый» гость» – тот, который часто заходит в гости и под.). Поэтому уроки словообразования предпочтительно проводить таким образом, чтобы любое произведённое учащимися слово не отвергалось до тех пор, пока из его словообразовательной структуры не будет извлечён весомый смысл. Затем, при отсутствии лексической лакунарности в выражении этого смысла, закрепляется императивная словообразовательная норма.

Опираясь на результаты констатирующего эксперимента, представленные как в устной, так и в письменной формах, мы можем определить два основных направления, в соответствии с которым должны корректироваться представления учащихся VI–VII классов о нормативной лексической и синтаксической деривации в разных лингвистических контекстах: в ряду отдельных слов и в потоке речи. Это, во-первых, параллельная работа над нормативным словообразованием и семантизацией отдельных лексем с опорой на понятие «словообразовательный тип», ведущая к расширению вокабуляра учащихся и совершенствованию навыков словообразовательного членения производных слов, и, во-вторых, целенаправленное изучение сочетаемостных свойств производных лексем в контекстах словосочетания и предложения (в заданиях на подстановку, трансформации / замены).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лихач, Т. П. Формирование «целостного образа» морфемы на уроках русского языка как методическая проблема / Т. П. Лихач // Педагогическая наука и образование. – 2013. – 2(3). – С. 76–82.
2. 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.
3. Ширшов, И. А. Толковый словообразовательный словарь русского языка: Ок. 37000 слов русского яз., объединённых в 2000 словообразовательных гнезд • Комплексное описание русской лексики и словообразования / И. А. Ширшов. – М. : ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство «Русские словари»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 1022 с.
4. Значения приставок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://project.karelia.ru/atlant/help/prist_ref.htm. Дата доступа: 12.02.2017.