

УДК 81.23

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ЗЕРКАЛЕ ЗАДАНИЙ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА

Н. М. Сергеева

Тверской государственный университет
кафедра русского языка

В статье констатируется, что ошибки выпускников в определении способов словообразования на ЕГЭ обуславливаются нарушением лингвометодического принципа понимания языковых значений, игнорированием примата содержания над формой, характерным для школьной практики.

Ключевые слова: *единый государственный экзамен, русское словообразование, языковые значения*

Лингвометодика вместе с практической методикой обучения родному (русскому) языку – части лингводидактики как теории и практики обучения языкам. Задача лингвометодики – ответить на вопрос, *чему* учить, задача практической методики – *как* учить. Обе эти дисциплины отличаются от их основы – лингвистики – значительной инерционностью. В лингвистике на рубеже XX–XXI вв. произошла смена доминантных парадигм – от системно-структурной к антропоцентрической, от изучения языка «в себе и для себя» к изучению языка «вместе с человеком», с его языковой способностью, из чего для лингвометодики следует, что в центре внимания не план выражения (фонетический и графический облик), а план содержания языковых единиц – их прежде всего семантические, лишь затем, во взаимосвязи с семантикой и в обусловленности ею, – формальные особенности. Учить *семантике* – вот главная лингвистическая рекомендация современной школе. К сожалению, в лингвометодике, а тем более в практической методике по-прежнему господствует подход, в рамках которого задачи изучения языковых значений оказываются на дальнем плане, а в центре внимания – орфографические и пунктуационные цели, установка на речевую *правильность* как главный критерий языковой компетентности, – вместо установки на понимание и истолкование значений и смыслов, что составляет важнейший методический принцип обучения языку, обусловленный его общим семантическим (когнитивным и коммуникативным) назначением. В результате с теми заданиями единого государственного экзамена, которые предполагают не только формально-грамматический (основу орфографии и пунктуации), но и семантический анализ, большое количество выпускников не справляются [6]. Показательно в этом отношении задание В-1 «Укажи-те способ словообразования».

В основе выполнения данного задания – найти словообразовательную пару *производящее – производное* и с целью доказательства правильности выбора построить словообразовательное толкование производного (то есть истолковать его через производящее, акцентировав в толковании словообразовательное значение, по «критерию Винокура» [1]). Эту работу выпускник должен выполнить «в уме», ориентируясь не только на внешний графический облик слова, но и на различные смысловые отношения внутри словообразовательной пары [3], фактически решая задачи «активизации морфемного канала слова» [4], синтеза значения цело-

го производного слова по значению составляющих его морфем [5]. С этой второй задачей в большинстве случаев выпускники справляются плохо – во-первых, из-за слабых навыков словотолкования, во-вторых, в силу некоторых лингвистических трудностей.

Характерный пример – способ образования существительных *угроза* и *разговор*. Очевидные формальные связи, на которые школьники ориентируются по принципу «наименьшего различия»: *гроза* – *угроза*, *говор* – *разговор*. Отсюда неверный вывод: способ образования – приставочный. Правильный ответ – достаточно далекий от этой непосредственной формальной «очевидности», к нему ведет не одна, а несколько операций лингвистического анализа.

Во-первых, в случае *угрозы* корневая морфема выступает не в исходном субстантивном значении «атмосферное явление» (*гроза*₁), а в метафорическом: это «нечто, наводящее страх; то, что страшит, несет опасность» (*гроза*₂). Во-вторых, *угроза* и *разговор*, хотя по грамматическому значению являются существительными, лексическими значениями связаны с действием – как и глаголы. Следовательно, мотивирующие их слова – не существительные, а глаголы, которые нужно найти. В-третьих, мотивирующие глаголы «прячутся» внутри словообразовательных цепочек – комплексных единиц системы словообразования [2], о которых в школе нередко забывают. Следовательно, сначала нужно реконструировать словообразовательные цепочки, и лишь затем внутри них обнаружатся искомые словообразовательные пары.

В первом примере получаем: *гроза*₂ → *грозить* → *угрожать* → *угроза*. Искомая словообразовательная пара – *угрожать* → *угроза* (словообразовательное толкование – «действие по глаголу *угрожать*»), способ образования – нулевая суффиксация. Во втором примере: *говорить* → *разговаривать* → *разговор* («действие по глаголу *разговаривать*»). Аналогично: *говорить* → *говор*. Здесь тоже нулевая суффиксация – способ, который в общеобразовательной школе обычно «для простоты» именуют «бессуффиксным», что ведет к размыванию фундаментальных представлений об устройстве системы языка.

Прижившийся в школе термин *бессуффиксный* (способ) оказывается в противоречии со всей понятийно-терминологической системой лингвистики – как научной, так и «школьной», становится своеобразной «точкой разрушения» связности лингвистических представлений школьников.

В фундаменте морфемики и словообразования (как и лингвистики в целом) лежит представление о неразрывной взаимосвязи плана содержания и плана выражения языковых единиц. Лингвометодическая логика разъяснения этого положения школьникам сводится к следующему. Если есть значение, значит есть и средство его выражения. И наоборот: если фиксируется план выражения какой-то языковой единицы, то с ним связано и некоторое содержание. Не бывает содержания без выражения и выражения без содержания. Применительно к словообразованию: если образовано новое слово, значит оно выражает некоторое новое значение, а носитель этого значения или его части – какое-то словообразовательное средство.

Термин *бессуффиксный* (способ) указывает на **отсутствие** суффикса. Но **отсутствие** какой-либо морфемы не может служить носителем смысла. Носителем смысла может быть **нулевая** морфема (как говорят в школе, «значимое отсутствие» морфемы), она проявляется в оппозициях формально выраженным морфемам (как **нулевое окончание** в падежных формах существительных, о котором говорят и которое осознают и выделяют уже второклассники).

Отглагольные существительные в русском языке, тождественные по лексической семантике мотивирующему глаголу, как правило, образуются посредством специальных суффиксов, продуктивных и непродуктивных, ср.: *отражать* → *отраж-ениj(e)*, *копать* → *коп-к(a)*, *ходить* → *ходь-б(a)*, *писать* → *пись-м(o)*. Часто вместо формально выраженного выступает нулевой суффикс – как носитель грамматического значения субстантивности («предметности», «существительности»), ср.: *бегать* → *бег-Ø*, *звенеть* → *звон-Ø*, *обстрелять* → *обстрел-Ø*. С точки зрения синхронии языка, элементы *-а-*, *-е-* и другие в глагольных основах типа *бег-а(ть)*, *звен-е(ть)* – асемантические морфы, лишённые самостоятельного содержания, поэтому глаголы *бегать*, *звенеть* и подобные им – **непроизводные**, хотя формально, внешне выглядят более сложными, чем **производные** от них существительные *бег* и *звон*. С помощью нулевых суффиксов иногда образуются отвлеченные существительные и от прилагательных: *зеленый* → *зелень-Ø*, *широкий* → *ширь-Ø*. Наличие нулевой словообразовательной морфемы явственно на фоне обширного круга производных с формально выраженными суффиксами, типа *голубой* → *голуб-изн(a)*, *узкий* → *уз-ость*. Такие отглагольные и отадаъективные существительные образованы способом **нулевой суффиксации** (школьный дезориентирующий синоним – «бессуффиксный» способ).

Разъяснение несложное, но школьные учебники русского языка в грамматических своих частях, стремясь к «простоте», к предельной лаконичности, его не содержат (мол, не надо «усложнять»), в результате чего представление о системности формально-семантических отношений в языке должным образом у учащихся не складывается. Лингвистически бессмысленный термин *бессуффиксный* (способ) из школьных учебников и преподавательской практики должен быть устранен и заменен на термин «нулевая суффиксация».

Способом нулевой суффиксации образованы и другие существительные, наличествующие в материалах ЕГЭ, например: *поиск*, *спор*, *перехлест*, *отвал*, *защита*. Во всех случаях необходимо реконструировать словообразовательные цепочки или сразу пары «глагол → существительное со значением отвлеченного действия»: *искать* → *по-искать* → *поиск-Ø*, *спорить* → *спор-Ø*, *хлестать* → *хлест-ну(ть)* → *пере-хлестнуть* → *перехлест-Ø*, *валить* → *от-валить* → *отвал-Ø*, *защитить* → *защит-Ø(a)*.

Поскольку лексические значения исходного глагола и производного отвлеченного существительного в этих парах тождественны, то словообразовательные толкования строятся отсылочным способом, например: «*спор* – действие по глаголу *спорить*» (так, как принято во многих толковых словарях, наряду с еще более кратким, типа «*спор* – см. *спорить*»).

Многочисленны ошибки в ЕГЭ и в трактовке способа образования отглагольных существительных с формально выраженным суффиксом. Затруднение в том же самом: выпускники не распознают отглагольный характер производного слова, его семантические связи с мотивирующим, ср. правильные варианты *путешествовать* → *путешеств-иj(e)*, при неверном **шествовие* → *пут-е-шествовие*; *чувство* → *чувств-ова(ть)* → *со-чувствовать* → *сочувств-иj(e)*, при неверном **чувство* → *со-чувств-иj(e)*; *круг* → *о-круж-и(ть)* → *окруж-ениj(e)*, при неверном **кружение* → *о-кружение*, и т.п. Здесь следует действовать по алгоритму: если существительное по значению связано с действием, оно образовано от глагола; сравнив производное и производящее (исходное) слово, установим, что новое включает суффикс – это суффиксальный способ словопроизводства: *путешеств-иj(e)*.

Приставочно-суффиксальное словообразование также оказывается для участников ЕГЭ лингвометодической «проблемой»: во-первых, из-за слабых навыков установления лексического значения слова в целом и отдельных морфем, во-вторых, из-за расхождения формальной и семантической производности. Так, явными неточностями в действующих учебных комплексах для школы и слабыми навыками словотолкования можно объяснить ошибки выпускников в определении способа образования слов типа *приморье*, *бесплодный*, *беззаботный*. Приставки в этих лексемах отчетливо выделяются, однако при их механическом отделении получаются квазисносы, не соотносящиеся с общеупотребительными словами (**морье*, **плодный*, **заботный*). Простейшие словообразовательные толкования типа «при *море*», «без *плода*», «без *забот*» сразу выявляют приставочно-суффиксальную природу данных образований.

Характерный пример **расхождения формальной и семантической мотивации** – *пришкольный*. Наличие прилагательного *школьный* провоцирует конструирование семантически неверной словообразовательной цепочки **школа* → *школьный* → *пришкольный*. С формальной точки зрения, все вроде бы правильно. Однако толкование прилагательного *школьный* – это «относящийся к *школе*», на его основе невозможно корректно истолковать значение прилагательного *пришкольный*. Правильный вариант: *школа* → *при-школь-н(ый)* с очевидным толкованием «при *школе*, рядом со *школой*».

В лингвистике случаи расхождения формальной и семантической производности **всегда** трактуются «в пользу семантики». Так же следует решать эти вопросы и в лингвометодике, и в практике работы со школьниками. К примеру, даны прилагательные *беззастенчивый*, *бесшумный*, *предвечерний*, в каждом из них отчетливо выделяется приставка. В первом случае приставочная пара со словообразовательным значением отрицания двоякого прочтения не вызывает: *застенчивый* → *без-застенчивый* («незастенчивый, лишенный *застенчивости*»). Во втором и третьем случаях налицо конфликт формального и семантического прочтений. Поскольку *бесшумный* – «не производящий *шума*» (значение отсутствия того, что названо мотивирующим существительным), то неверно: **шумный* → *бесшумный*; правильный вариант: *шум* → *бес-шум-н(ый)*, аналогично *без-радост-н(ый)*, *бес-печаль-н(ый)* и т.п. Поскольку *предвечерний* – «происходящий *перед вечером*», то неверно: **вечерний* → *предвечерний*; правильный вариант: *вечер* → *пред-вечер-н(ый)*, аналогично *пред-утр-енн(ый)*, *пред-осен-н(ый)*, *пред-рассвет-н(ый)* и т.п. Доказательство этих решений – словообразовательные толкования и наличие словообразовательной модели: *бес...н(ый)*, обозначающий «лишенный того, что названо производящим словом».

Помимо семантико-словообразовательного и лексико-семантического, полезны логико-лингвистический, культурологический и иные виды анализа, которые в лингвометодической проекции – без использования соответствующих терминов – используются как отсылка «к здравому смыслу».

Например, по «здравому смыслу», прилагательное *заоблачный* не может трактоваться как образованное от *облачный*, поскольку эти прилагательные фиксируют совершенно разные представления: *облачный* – о небе, покрытом *облаками*, *заоблачный* – о том, что *за облаками*, выше них, скорее всего – «выше» неба, вне пределов земной реальности. *Безграмотный* не может трактоваться как образованное от *грамотный*, поскольку нельзя стать сначала *грамотным*, потом на этой основе – *безграмотным*. Эти прилагательные фиксируют разное отношение к *грамоте*, выступают как однокорневые антонимы, фиксирующие противополож-

ные связи у кого-либо с *граммотой*. Аналогично с *конечный* и *бесконечный*. *Бесконечный* не мотивируется прилагательным *конечный*, они фиксируют разное отношение к *концу*: либо его наличие – *конеч-н(ый)*, либо его отсутствие – *бес-конеч-н(ый)*. Отглагольный характер сущ. *сговор* («пир в свадебном обряде, во время которого родные жениха и невесты *сговариваются* о сроках свадьбы, о приданом и пр.») хорошо просматривается при актуализации культурологического знания, отсубстантивная производность глагола *сглазить* – при актуализации паремиологических фразеологических сведений (ср.: *дурной глаз, навести порчу*) [7].

В учебных комплексах для школы, в разделах, посвященных словопроизводству, нет сведений о различиях формообразующих и словообразовательных суффиксов. В результате участники ЕГЭ, получив для анализа глаголы в форме прошедшего рода типа *освоил*, утверждали, что перед ними пример суффиксального образования от инфинитива *освоить*, путая формообразование и словопроизводство. Это еще один пример ошибки из-за недоговоренностей в школьной лингвистической теории.

В школьной практике не принято знакомить школьников с **неединственной словообразовательной мотивацией**, когда равно возможны различные интерпретации словообразовательной семантики, хотя это достаточно распространенное явление. Показательны в этом отношении отадъективные наречия на *-о*, двоякомотивированные, ср.: *негромкий* → *негромк-о* (мена значения части речи при полном тождестве лексической семантики) и *громко* → *не-громко* (словообразовательное значение отрицания), аналогично: *недолгий* → *недолг-о* и *долго* → *не-долго*, *незаметный* → *незаметн-о* и *заметно* → *не-заметно* и т. п. Методически существенно, чтобы учащиеся понимали: не всегда есть «единственно правильное» решение, связи в системе языка многообразны.

Единый государственный экзамен по русскому языку призван не только контролировать и оценивать уровень языковой компетенции выпускников, но и содействовать их языковому и личностному развитию, что без должного внимания к семантике невозможно.

Список литературы

1. Винокур Г. О. Заметки по русскому словообразованию // Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1959. С. 419–442.
2. Волков В. В. Аспекты изучения русского словообразования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2004. № 1. С. 84–88.
3. Волков В. В. Основы филологии: антропоцентризм, языковая личность и прагматистика текста. Тверь: Изд. Кондратьев А. Н., 2013. 147 с.
4. Львова С. И. Активизация морфемного канала слова // Русская словесность. 1995. № 3. С. 88–93.
5. Милославский И. Г. Вопросы словообразовательного синтеза. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 296 с.
6. Сергеева Н. М. Какие компетенции формирует Единый государственный экзамен по русскому языку? // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 2. С. 240–245.
7. Сергеева Н. М. Формирование лингвокультурологической компетенции на региональном паремиологическом материале // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2011. № 3. С. 210–219.

**LINGUOMETHODOLOGICAL PROBLEMS OF SCHOOL MORPHEMICS
AND WORD FORMATION IN THE LIGHT OF TASKS OF THE UNIFIED
STATE EXAMINATION**

N. M. Sergeeva

Tver State University
The department of Russian language

The author proves that the mistakes of school-leavers in determination of a way of word formation are caused by violation of the linguomethodological principle of understanding of language meanings, ignoring a primacy of the contents over a form.

Key words: *Unified state examination, Russian word formation, language meanings*

Об авторе:

СЕРГЕЕВА Нина Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: ninamserg@yandex.ru