

Н. Ю. Шарипова, О. С. Орлова
Россия, Москва

N. Y. Sharipova, O. S. Orlova
Russia, Moscow

**СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
АНАЛИЗ КАК ОТРАЖЕНИЕ
МЕТАЯЗЫКОВОГО
ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ
С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ**

**LEXICAL DERIVATION ANALYSIS
AS A REFLECTION
OF THE META-LANGUAGE
POTENTIAL OF PUPILS
WITH DISORTHOGRAPHIA**

Аннотация. Исследуются особенности словообразовательного анализа как проявления метаязыкового потенциала школьников с дизорфографией, анализируются результаты экспериментального изучения. Представлена характеристика основных направлений логопедической работы по формированию навыка словообразовательного анализа у школьников данной категории.

Ключевые слова: дизорфография; метаязыковой потенциал; метаязыковая способность; словообразовательный анализ.

Сведения об авторе: Шарипова Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: кафедра логопедии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВПО МПГУ), 119991 Москва

Сведения об авторе: Ольга Святославна Орлова, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: заведующий кафедрой логопедии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова», главный научный сотрудник федерального

Abstract. The article studies the peculiar features of word-formation analysis as the reflection of metalanguage potential of schoolchildren with disorthographia. It discusses the results of the experimental study of the phenomenon. The article presents the characteristics of the main areas of speech therapy in forming skills of word-formation analysis of the schoolchildren of this category.

Key words: disorthographia, metalanguage potential, metalinguistic ability, derivational analysis, word-formation analysis.

About the author: Sharipova Natalia Yurevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Department of Logopedics, Moscow State Pedagogical University, Moscow.

About the author: Orlova Olga Svyatoslavovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Head of Department of Logopedics, Moscow State Humanitarian University named after M. A. Sholokhov, Federal Research Clinical Otolaryngology Centre, Moscow, Russia.

государственного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Научно-клинический центр оториноларингологии Федерального медико-биологического агентства России», член Президиума Российской общественной академии голоса, Москва.

Контактная информация: 123128, г. Москва, Волоколамское шоссе, 30, корп. 2.

E-mail: os_orlova@mail.ru.

Рассмотрение вопросов, касающихся усвоения орфографических норм родного (русского) языка, является одним из приоритетных направлений отечественной логопедии последних лет. Стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании основных принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках, определяется как дизорфография [7]. Наметившаяся тенденция к рассмотрению связи орфографических трудностей школьников с особенностями их языковой и метаязыковой способности позволяет говорить о необходимости детального исследования данной проблемы [2; 11]. Данная статья представляет результаты экспериментального изучения особенностей реализации словообразовательного анализа школьниками с дизорфографией в контексте исследования их метаязыковой способности.

В лингвистических исследованиях словообразовательный анализ понимается как процесс установления словообразовательной мотивированности (производности), т. е.

определения словообразовательной структуры слова (уяснение мотивирующей базы и словообразовательного форманта), а также определение способа образования анализируемого слова. Единицей словообразовательного анализа (словообразовательным шагом) является пара слов, связанных отношениями мотивации. Ряд последовательно связанных между собой пар составляет словообразовательную цепочку.

Целью словообразовательного анализа является установление деривационной структуры слова, определение, от чего (от какой производящей базы) и с помощью чего (с помощью какого дериватора, т. е. словообразовательного средства) образовано анализируемое слово. Таким образом, «искомыми величинами словообразовательного анализа являются производящие базы и словообразовательные средства как непосредственно составляющие» [5, с. 126].

В ряде работ целевыми направлениями словообразовательного анализа признаются следующие: определение способа образования слова посредством выполнения ряда поступательных действий: 1) чле-

нение слова на словообразовательную (производящую) основу и словообразовательный формант; 2) установление способа словообразования; 3) определение места анализируемого слова в системе синхронного словообразования.

Впервые вопрос о словообразовательном анализе как процессе определения отношений между производной и производящей основами был рассмотрен в работах Г. О. Винокура, где ученый выдвигает тезис об установлении производности исключительно через выявление «отношений между значениями слов», тем самым формулируя базовый структурно-семантический принцип словообразовательного анализа, сущность которого заключается в том, что устанавливать словообразовательные связи можно лишь при наличии смысловой связи между производным и производящим словами [3, с. 423]. Все аффиксальные средства в словообразовании Г. О. Винокур рассматривал с точки зрения той функции, которую они выполняют при трансформации значения производящей основы в производную.

В трудах Н. М. Шанского следующим образом представлена последовательность операций, которые необходимо произвести при словообразовательном анализе: «установление бинарных соотношений производное — производящее; сопоставление с родственными словами» [10, с. 267].

В своих работах Е. С. Кубрякова говорит о том, что под производным словом следует понимать

любую вторичную, обусловленную знаком или совокупностью знаков «единицу номинации со статусом слова независимо от структурной простоты или сложности последнего» [6, с. 5]. Под производными автор понимает и производные аффиксального типа, и сложные слова, и производные, созданные путем конверсии или усечения и т. п. По мнению исследователя, производные и производящие единицы находятся друг с другом «в определенных отношениях, ...характер этих отношений известен», поскольку производное возникает в результате применения какой-либо формальной операции (средства) к производной единице, при этом одна из единиц рассматривается как исходная (источник деривации, мотивирующая), другая — как результат деривации, (мотивированная единица) [6, с. 5].

Многие исследователи, рассматривая проблему словообразовательного анализа, говорят о том, что мотивирующее и мотивированное слова должны определять нечто общее как в значении, так и в звучании, а мотивирующее должно быть в наименьшей степени проще мотивированного и по форме, и по смыслу [4; 5; 10]. На первый план выводится сопоставление между мотивированным (производным) и мотивирующим (производящим) словом, что дает право говорить о принципе семантической мотивированности слов.

С центральным объектом словообразования — производным (мотивированным) словом — тесным

образом связаны важнейшие понятия, а именно морфемный состав и словообразовательная структура слова.

Проблема «взаимодействия» двух процессов (морфемного членения слова и словообразовательного анализа) является одной из спорных в теории словообразования, до сих пор не нашедшей однозначного решения. В современном русском языке существует несколько точек зрения на проблему соотношения морфемного и словообразовательного видов анализа как двух аспектов изучения структуры слова.

В работах Г. С. Зенкова, И. А. Сапожникова обозначается иерархичность словообразовательной структуры слова, в отличие от линейного характера его морфемного состава. Именно поэтому словообразовательный анализ многоморфемных слов не допускает свободной последовательности своего течения, а требует строгой упорядоченности действий, а именно «от заданного производного слова к его производящей базе» [5, с. 96]. Н. Д. Янко-Триницкая указывает, что «морфемный анализ слов базируется на словообразовательном анализе цепочки последовательно выводимых основ...» [12, с. 287]. Н. М. Шанский считает, что морфемный анализ слова представляет собой начальную стадию анализа словообразовательного [10, с. 7]. В трудах В. В. Лопатина встречаем утверждение о том, что «подлинная морфемная сегментация словообразовательно мотивированных слов не-

возможна без системного словообразовательного анализа» [8, с. 31].

В работах В. И. Максимова подчеркивается, что словообразовательный анализ предполагает, во-первых, членение производного слова на значимые части, т. е. выявление всех морфем, входящих в состав анализируемого слова, и изучение соотношений между ними, т. е. определение морфемного состава слова; во-вторых, выявление производящей (мотивирующей) основы и форманта, посредством которого образовано слово, и изучение соотношений между производной и производящей основами слова, т. е. определение словообразовательной структуры слова [9].

Первая цель достигается путем последовательного осуществления морфемного анализа, вторая — при помощи словообразовательного анализа, при этом следует отметить, что словообразовательная структура и морфемный состав слова — разные явления, разные характеристики одного и того же производного слова. Основным объектом морфемного анализа является морфема, точнее совокупность составляющих слово морфем, словообразовательный анализ занимается определением смысловых отношений между морфемами, составляющими слово. Таким образом, «состав слова — это система морфем в плане отношения друг к другу со стороны хронологической и смысловой. А словообразовательная структура слова — это система производящих основ и словообразовательных, а также формообразующих элемен-

тов в их хронологической и смысловой последовательности» [9, с. 39—41].

Различие словообразовательной структуры слова, которая отражает процесс словопроизводства, последовательное соотношение производящих основ и аффиксов, и состава слова — системы морфем в хронологической последовательности или смысловой иерархии — уже предполагает отграничение словообразовательного анализа от морфемного. В то же время, являясь двумя планами изучения одного и того же объекта — структуры слова, они находятся в тесной взаимосвязи, так как морфемный состав производного слова является, как правило, результатом его образования [9].

В современных лингвистических исследованиях морфемный и словообразовательный анализ представляются как параллельные, непересекающиеся сферы изучения структуры слова. Исследователи, как правило, констатируют принцип «разночленимости» одних и тех же производных слов: «...результаты морфемного и словообразовательного анализа неотожждествимы», а следовательно, должны строиться как самостоятельные исследования, использующие свою методику и опирающиеся на разные исходные принципы [6, с. 30].

Действия, связанные с аналитическим рассмотрением структуры слова (слоговой, морфемной, словообразовательной), отражают метаязыковой потенциал учащегося, выявляют степень сформиро-

ванности у него метаязыковой способности, показывают возможности осознанного оперирования языковыми явлениями и фактами.

Экспериментальные исследования Н. Ю. Шариповой показали, что для школьников с дизорфографией характерной является несформированность целого ряда когнитивных операций и механизмов, опосредующих развитие метаязыковой способности (идентификации, категоризации и др.), в том числе и анализа [11].

В работах Г. В. Бабиной, Н. Ю. Шариповой установлено, что школьники с дизорфографией имеют выраженные трудности оперирования морфемной структурой слова, идентификации и категоризации морфемных частей слова, трансформирования морфемных элементов в слова. Характерным для них является недостаточная сформированность представлений о морфемном составе слова, неумение выделять морфемные элементы слова и устанавливать их влияние на изменение его смыслового значения [1].

Для выявления особенностей реализации словообразовательного анализа школьниками с дизорфографией были предложены задания, позволяющие выявить уровень осознания структурно-семантических связей между словами в словообразовательных парах, возможность определения мотивирующей основы и семантического значения, которое придает слову словообразовательный формант, а также возможность словообразовательного

толкования. В эксперименте приняли участие школьники третьих классов общеобразовательных школ г. Москвы. Эксперимент проходил в два этапа: на первом осуществлено выявление дизорфографии среди учащихся третьих классов при помощи следующих видов письменных работ: слухового диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов; на втором этапе — предложены задания, позволяющие определить возможности словообразовательного анализа детей данной возрастной группы.

Примеры экспериментальных заданий.

Задание 1.

Инструкция: «Найди слово, от которого образовано данное». Детям предлагались две группы слов: 1) для анализа — *подземный, пришкольный, лесник, подберезовик, прибрежный*; 2) для нахождения производящего слова — *земной, земля, подземелье; школа, школьный, школьник; лес, лесистый, лесной; береза, березовый, березняк; берег, береговой, бережок*.

Задание 2.

Инструкция: «Прочитай слова. Что они означают? От каких слов образованы и с помощью чего? Что у них общего? Найди лишнее слово». Школьникам необходимо определить мотивирующую основу, выделить общий формальный признак и его значение у слов, образованных суффиксальным способом.

Речевой материал: *химик, бантик, котик; летчик, шкафчик, грузчик; ельник, малинник, бумажник* и др.

Задание 3.

Инструкция: «Объясни значения следующих слов». Результат выполнения данного вида задания предполагал пояснение словообразовательного значения предложенных производных слов через производящее. Задание предлагалось в двух уровнях сложности. В первом из них сформирована ситуация толкования, во втором — нет.

1) *Пришкольный* — расположенный ..., *молчаливый* — тот, который ..., *читатель* — тот, кто..., *осинник* — там, где... и т. д.;

2) *Кусток* — _____, *домишко* — _____, *пригород* — _____, *шерстяной* — _____, *загородный* — _____ и т. д.

При выполнении заданий, аналогичных первому из представленных, учащиеся третьих классов с дизорфографией показали следующие результаты. Только 37,5 % учеников данной категории правильно установили, от какого слова образовано данное. Большинство учащихся указывали на то, что слово «пришкольный» образовано от «школьник», «прибрежный» — от «береговой» или «бережок», «лесник» — от слов «лесистый» или «лесной», «подземный» — от «подземелье». Представленные данные свидетельствуют о том, что при анализе учащиеся с дизорфографией акцентировались на формальной структуре слова, не учитывая его собственное значение и смысловые связи между словами. Характерным для школьников с дизорфографией

является также отказ от выполнения задания, что свидетельствует о невозможности определения словообразовательных связей между словами, отсутствием понимания словообразовательного значения слова. Результаты показали значительное отставание школьников данной категории в овладении семантикой производных слов.

Результаты выполнения заданий второго типа показали, что возможности определения мотивирующей основы предложенных к анализу слов, установления словообразующего форманта. Трудности заключались в дифференциации значений, которые придает суффикс производящему слову, дополнительные объяснения потребовались большинству учащихся третьих классов с дизорфографией для достижения положительного результата.

Анализ результатов выполнения экспериментальных заданий, аналогичных третьему из представленных, показал следующее. Большинство школьников с дизорфографией успешно справились с первым уровнем сложности и представили адекватные результаты словообразовательного толкования слов: «Молчаливый — тот, кто *все-гда молчит*», «Пришкольный — расположенный *около школы, рядом со школой*» и др. Характерным является тот факт, что ни один из учащихся с дизорфографией не предложил очевидного варианта: «Пришкольный — расположенный *при школе*». Выявлены случаи ошибочного толкования, например: «Осинник — там, где *осинь* (осень)»,

когда на результат повлияли орфографическая несостоятельность и, возможно, ограниченность индивидуального лексикона. При определении значения слова «читатель» школьники давали следующие ответы: «*дядя, который читает книгу*», «*дядя с книгой*», «*ученик, который читает*». При этом слово «читатель» подразумевает не конкретное лицо, а любого человека, регулярно читающего. При объяснении значения этого слова дети опирались на свой предметно-практический опыт, но игнорировали значение, которое заложено в семантике производного слова.

Специфика словообразовательного толкования у школьников третьих классов с дизорфографией выявлена при изменении способа подачи экспериментального материала, когда необходимость словообразовательного толкования оказалась вне вероятностного прогнозирования учащихся (второй уровень сложности). Толкования слов через производящую основу не происходило, дети предлагали семантическое толкование предложенных слов: «Шерстяной — *это такой предмет, может носок теплый*»; «Загородный — *это дом такой, как дача*». Окационными можно считать следующие толкования: «Кусток — *это кусок неприятный*», «Загорóдный (произнесено школьником с искажением ударения) — *загородка, значит, загородили все*».

Учащиеся третьих классов с дизорфографией показали недостаточность понимания содержания,

которое закодировано в производном слове, невозможность толкования смысла производного слова через производящее, чувствования и осознания структурно-семантических связей между словами в словообразовательной паре.

Представленные трудности, которые выявлены у школьников с дисграфией при выполнении заданий, требующих привлечения анализа словообразовательной структуры слова, позволяют говорить о необходимости целенаправленной работы.

Одним из основных направлений является работа, нацеленная на осознание семантики суффиксов и приставок, на осмысление различия противопоставленных в языке процессов формо- и словообразования. Школьников начальных классов необходимо знакомить с механизмом словообразования, т. е. с тем, как происходит образование слов в русском языке, какие структурные и смысловые изменения в словах происходят в процессе рождения нового слова. Современные учебники для начальной школы в той или иной мере предусматривают знакомство с элементарными сведениями в области словообразования. Указания на словообразовательную роль приставки и суффиксов содержатся в школьных определениях этих морфем: суффикс служит для образования слов; с помощью приставок образуются новые слова. Задания к упражнениям рекомендуют школьникам образовывать от прилагательных однокоренные существительные при помощи указанных суффиксов; с по-

мощью приставок образовывать глаголы противоположного значения, однако этих сведений недостаточно, чтобы, во-первых, сформировать представление о приставке и суффиксе как словообразующих морфемах; во-вторых, сформировать понимание семантической сущности образования слов в русском языке.

Школьникам с трудностями усвоения орфографии русского языка требуется осознание следующих фактов: каждый словообразовательный аффикс передает определенное значение, которое отражается в лексическом значении слова, и имеет словообразовательную функцию. Словообразовательное значение приставок и суффиксов — это тот семантический элемент значения слова, который остается после «вычитания» значения однокоренного мотивирующего слова из лексического значения производного: например, бородища — это огромная борода, следовательно, суффикс *-ищ-* придает слову значение «огромная». Логопедическая работа требует регулярного подкрепления сериями тренировочных заданий, которые нацеливают на овладение семантической характеристикой приставок и суффиксов. В процессе формирования целостного представления о словообразовательных аффиксах важно организовать целенаправленное, не фрагментарное наблюдение за значением приставок и суффиксов.

Кроме того, необходимо заложить основу правильного способа действия при морфемном анализе,

который обязательно должен опираться на анализ словообразовательный, так как приставка и суффикс выделяются в процессе словообразовательного осмысления слова, сформировать «словообразовательный взгляд» на морфемную структуру слова у учащихся при анализе производных слов.

Целевым назначением заключительного этапа обучения школьников анализу словообразовательной структуры слова является выведение схемы, по которой создано анализируемое слово и могут производиться другие слова.

Целенаправленная реализация указанных направлений логопедической работы значительно расширяет метаязыковой потенциал школьников с дизорфографией, нивелирует проявление и изменяет пролонгированный характер ее течения.

Литература

1. Бабина, Г. В. Исследование возможностей оперирования морфемной структурой слова у школьников с дизорфографией / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова // Логопедия сегодня. — 2012. — № 4 (38).
2. Бабина, Г. В. Феномен метаязыковой способности: перспективные тенденции исследования / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова // Преподаватель XXI век — 2012. — № 1.
3. Винокур, Г. О. Заметки по русскому словообразованию / Г. О. Винокур // Избранные работы по русскому языку. — М. : Просвещение, 1976.
4. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование : учеб. пособие / Е. А. Земская. — М. : Флинта, 2011.
5. Зенков, Г. С. Введение в языкознание : учеб. пособие для студентов дистанционного обучения КГНУ / Г. С. Зенков, И. А. Сапожникова. — Бишкек : ИИМОП КГНУ, 1998.
6. Кубрякова, Е. С. Типы языковых значений: семантика производного слова / Е. С. Кубрякова. — М. : Либроком, 2009.
7. Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. — СПб. : СПбГУПМ, 1999.
8. Лопатин, В. В. Русская словообразовательная морфемика: проблемы и принципы описания / В. В. Лопатин. — М. : Наука, 1977.
9. Максимов, В. И. Структура и членение слова / В. И. Максимов. — М. : Либроком, 2013.
10. Шанский, Н. М. Современный русский язык : в 3 т. : учеб. для студентов педагогических ин-тов по специальности № 2101 «Рус. яз и лит.» / Н. М. Шанский, В. В. Бабайцева, Л. Ю. Максимов, В. В. Иванов. — М. : Просвещение, 1987.
11. Шарипова, Н. Ю. Исследование метаязыковой способности школьников в когнитивной парадигме / Н. Ю. Шарипова // Голос и речь. — 2013. — № 2 (10).
12. Янко-Триницкая, Н. А. Словообразование в современном русском языке / Н. А. Янко-Триницкая. — М. : Индик, 2001.