

Копосов Д. Р.

**СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ И "ЕДИНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА"**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/34.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2012. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 82-85. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Список использованной литературы

1. Леммерман Х. Уроки риторики и дебатов / Пер. с нем. / Х. Леммерман. - М., 2002. - 336 с.
2. Михальская А. К. Основы риторики / А. К. Михальская. - М., 2001. - 496 с.
3. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория / А. К. Михальская. - М., 1998. - 432 с.
4. Михальская А. К., Комарова О. Г. Речевые средства гармонизации речевого поведения в дискурсе урока (опыт системного анализа и описания) // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. проф. А. А. Ворожбитовой. - Сочи, 2002. - С. 220 - 231.
5. Tannen D. Talking Voices: Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse / D. Tannen. - Cambridge University Press, 1989.

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ И «ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА»

Коносов Д. Р.

Казанский государственный университет

Начнем разговор с цитаты из ненаучного периодического издания: «Есть грамотность абсолютная и относительная. Первая подразумевает знание всех правил, умение ставить в нужных местах пунктуационные значки и писать без ошибок слова. Объём, в котором это даётся в программе среднего образования, большинству людей может понадобиться два раза в жизни: во время выпускных и вступительных экзаменов. В остальном же такая грамотность, если говорить честно, никому не нужна, кроме профессионалов, работающих с чужими текстами, - корректоров и редакторов. Для всех прочих важна относительная грамотность, которая подразумевает не буквальное и непременное следование законам, а творческое, осмысленное владение языком.» - отвечает Максим Кронгауз Е. Анисимовой на очередной вопрос интервью в «Литературной газете».

Этой мысли в ее несколько небрежной интерпретации (сказывается прагматика текста - при всех ее достоинствах «ЛГ» присуща «публицистичность») вторит В. И. Аннушкин: «Революционно-демократическая критика во главе с В. Г. Белинским и Н. А. Добролюбовым, а также ряд выдающихся филологов выдвинули тезис о том, что главным видом речи является художественная литература (имеется в виду: в ущерб риторике как коммуникационной практике индивида - Д.К.), основными фигурами в филологии являются писатель - художник слова - и критик, риторика же не нужна. <...> Таким образом, центр практического использования языка - риторика как учение о реальной прозе - был исключен из состава преподавания» [Аннушкин 2007: 25].

Подкреплена цитатами не новая и очевидная для любого специалиста мысль, так или иначе возникающая в свое время и у каждого обучаемого и обучающего - схема преподавания языка как дисциплины, принятая в средней школе, порочна по своей сути и эта порочность затем *volens nolens* распространяется на вузовскую, академическую схему. Мы сомневаемся не в том, что способность к анализу художественного текста обеспечивает человеку способность внятно и четко излагать свои мысли, а в том, что знание классической критики художественного текста способно подменить человеку знание самого художественного текста, сомневаемся, наконец, в том, что заявленный как классический корпус текстов необходимо таковым является. В отношении сложившихся условий преподавания русского (как и любого другого) языка в школе мы сомневаемся, что существующий ныне «сдвиг» в сторону «правописания» (в ущерб «правопроизношению», целостному пониманию системы отношений между языковыми фактами и тому подобному) обеспечивает выпускника школы необходимыми навыками правильной речи. В конкретной практике общения с учащимися это приводит к а) внедрению в практику анализа самостоятельно обретенных учителем текстов, условно приближенных (по сравнению с классическим корпусом) к ситуации общения; б) к пересмотру (в каждом случае - индивидуальному, «окказиональному») удельного веса того или иного текста из «классического корпуса» в рамках общей задачи обучения анализу; в) отказу мастеров (под этим мы будем понимать тех искренне заинтересованных в результате своей работы людей, которые, перефразируя Г. Кука и «мирят нас с существованием учительства») от установки на правописательный и аналитический шаблоны в преподавании языка. В практике «контроля знаний» учащихся по указанным (и не только) дисциплинам это привело нас к безмолвному массовому согласию с концепцией ЕГЭ как формы оценки труда преподавателя и (что то же самое с точки зрения неспециалиста) качества знаний учащегося.

Наше сомнения могут быть оформлены в виде следующих вопросов: 1) почему высшая школа (имеется в виду - лингвистическая и, шире, филологическая) неизбежно вынуждена «переучивать» выпускника школы средней; 2) есть ли возможность пресечь это несоответствие; 3) как это сделать и кто должен этим заняться? Этими вопросами задавался уже И. А. Бодуэн де Куртенэ [Бодуэн де Куртенэ 2004: 3-6], однако до сего дня они так и не были удовлетворительно решены.

В наше время решением этих вопросов «заялось» государство, взявшись за внедрение такой формы контроля знаний выпускников средней школы, как ЕГЭ. Но КАК заялось? И НАСКОЛЬКО оказались решенными или решаемыми волнующие нас три вопроса?

Удивительно, но сразу три уважаемых автором статьи преподавателя школ города Казани независимо друг от друга «сошлись во мнении», что ЕГЭ полезен уже тем, что (цитирую по памяти с целью только передать основную мысль): «теперь всех заставили изучать, а не учить русский язык». В этом мнении сказа-

лось сразу все: и извечное недоверие к «властным» решениям - поиск «меньшего зла» (*всех заставили*), и признание дефектности того, как ставятся задачи ЕГЭ (*теперь заставили изучать*), и осознание упомянутого противоречия между школьной и вузовской системами взглядов на язык, якобы «преодолеваемого» при помощи ЕГЭ (*изучать, а не учить*).

Далее мы намерены коснуться узкого круга лингвистических проблем, требующих, по нашему мнению, решения, и ЕГЭ при этом оказывается не столько «внешним злом», сколько «страдающей» концепцией.

В своей орфографической составляющей ЕГЭ без проблем совмещает материал как подлежащий интерпретации с точки зрения правил (собственно орфограммы, подчиняющиеся правилам и соответствующие исключения из этих правил), так и материал, к правилам русского языка отношения не имеющий по своей «заимствованной» либо «этимологически неясной» природе. Так, огрубляя задачи орфографии до тупого выбора Е или И после фонетического комплекса ПР-, ЕГЭ «спрашивает»: «В каком ряду слов (!) пропущена одна и та же буква?» - и соответствующий список «рядов» содержит следующие формы: «пр..мечать, пр..ободрился, пр..вратить, пр..сечь, пр..глубокий, пр..вратности (судьбы), пр..пугнуть, пр..грустный, пр..косновение, пр..оритет, пр..чудливый, беспр..кословно». Мы хотим сказать, что, по крайней мере, в последних трех примерах попытки «применить» существующие ныне правила выбора гласной буквы в приставках ПРЕ- / ПРИ- «обречены»: структурно, с современной точки зрения, приставки там нет. Однако в качестве материала для «тупого выбора» данные формы вполне «годятся». Примеры «превратить» и «превратности» одними учителями интерпретируются вслед за академическими изданиями и отдельными методическими комплексами как результат «затемнения значения приставки из-за малой употребительности слова» при этимологической связанности со «значением ПЕРЕ-, ср. ПЕРЕВОРОТ и др.», другие же учителя включают подобные примеры в отмеченную нами группу единиц, уже не связанных с различением приставок ПРЕ- и ПРИ-.

Полагаем, подобный метод подбора примеров для «единого», универсального теста является неуместным. Неспособность или нежелание различать словообразовательное и этимологическое отношение соотносительных единиц, «привязка» задания к «выбору буквы» огрубляют материал лингвистики, низводят комплексное, исторически обусловленное мышление до мозаичного. Мы намерены рассматривать только первое из указанных противоречий, поскольку второе из них не требует научного (лингвистического) комментария.

Словообразовательные явления, равно как грамматические и фонетические, «имеют привычку» из живых процессов переходить в «мертвые». Так, с течением времени одни словообразовательные модели и типы выходят из употребления, становятся непродуктивными, «омертвевают». Например, это синтаксическое словообразование в однокорневых (тавтологических) сочетаниях типа «суд судити», «утешением утешити», когда за счет однокорневого употребления в связанном сочетании актуализируется самостоятельность инфинитивной формы как нового средства абсолютизации акционной семантики, а одновременно - и едва ли «вторично» по отношению к первому процессу - за счет непосредственной контекстной соотнесенности в именной форме «вычленяется» как результат переразложения новый словообразовательный аффикс -ѣ или -ение. Другим примером может служить «несвоевременная» утрата аффиксальных с/о типов на -арь, -ун, -ай, -ак (-ьк) с обобщенным словообразовательным значением лица (по предмету занятий, по действию).

Напротив, «вторую жизнь», благодаря уже современной словообразовательной науке, естественным образом «путающей» гносеологию с онтологией, обретают непроемкие в прошлом имена со значением отвлеченного действия - «суд», «чин», «толк» и подобные за счет стабильной и в современном русском языке соотнесенности (не мотивированности!) с глаголами «судити», «чинити», «толковати» - или «судить», «чинить», «толковать» (для пристрастного читателя). Действительно, способность иных, условно «более поздних по рождению» глаголов формировать в своей корневой среде производные нулевой суффиксации со значением (словообразовательным) отвлеченного действия («заклад» или «залог» - от «закладывать, заложить»; «настрой» - от «настроить (-ся), настраивать (-ся)»; «переход» - от «переходить, перейти» и так далее) позволяет «экстраполировать» это новое, современное и современным материалом обусловленное видение предмета и на «старые» соотносительные пары («суд - судити», «ряд - рядити» и так далее). В академической практике каждый конкретный такой случай оказывается вне актуальной необходимости решения вопроса: что первично, что вторично, какова мотивированность. Дело в том, что в диахронии учет тенденции непрерывно связан с фиксацией формо- или словоупотребления, так что кажущееся противоречие между исконной непроемкостью отдельных слов и общей «современной» тенденцией к образованию от глаголов производных имен нулевой суффиксации снимается постоянным контролем хронологии появления словообразовательно производных и (более ранних, но сходных с ними структурно) непроемких единиц.

Важно, что пока мы говорим об условно «мертвых» для языка с/о моделях (честно говоря, в подробном исследовании следовало бы также различить представления о типе и модели, мы же здесь, увлекшись, сплешь и рядом говорим об отдельных *моделях* - ведь понятие о *типе* словообразования также достаточно позднее явление, предполагающее *возможность образования однотипных словообразовательно единиц посредством разных аффиксов либо иных словообразовательных средств*, то есть понятие, абстрагированное от «общего» лексического значения производных единиц).

Что же происходит, если мы от «мертвых» моделей обращаемся к «живым»? Картина оказывается еще более сложной.

Возвращаясь к ЕГЭ, как образцу профанации лингвистической мысли, обнаруживаем, что данная форма работы «не справляется» с такими случаями установления мотивированности, как «окружность», «подберезовик», «толстовский» и так далее. Стремление «разложить» форму на части приводит к необходимости выделения в указанных и подобных им словах либо откровенно «непродуктивных» аффиксов наподобие «о...ность», если мотивировать существительное «окружность» существительным «круг», либо «...ность» при мотивации глаголом «окружить»; «под...овик» или «под...ик» - если обратить внимания на возможность мотивации данного конфиксального образования (в современных только условиях!) в равной степени как существительным «береза», так и прилагательным «березовый»; в случае с «толстовский» любителям примитивного структурирования приходится утверждать единственную соотнесенность - с «Толстой», что приводит к необходимости выделять либо суффикс -овск-, либо говорить о наличии в слове фоноварианта суффикса -ск, или, что совсем несвойственно современному русскому языку - о возможности «семантически пустой», незначимой морфемы -ов-.

В этой связи нам кажется необходимым напомнить некоторые принципиальные положения исторического словообразования. Так, полагая служебную морфему (формо- и словообразовательную) *минимальной значимой частью слова*, мы признаем, что для разных слов и форм либо возможен тот или иной тип анализа, либо невозможен в принципе. Например, для слов «кафе», «хаки» невозможны оба типа структурного анализа - ни формообразовательный, так как это неизменяемые слова, ни словообразовательный - так как перед нами непроемные заимствования. Следовательно, структурно подобные единицы будут выделять в своем составе только непроемную основу (корень), а в парадигматические отношения будут включаться за счет аналитических, контекстных средств.

Напротив, для слов «колода», «стол» и подобных оказывается возможным только формообразовательный анализ, так как эти слова непроемны, но членимы с точки зрения словоизменения, выделяют в своем составе окончание, грамматическое значение или значения которого устанавливаются в парадигме. Наконец, слова такие, как «погонщик», «решение» и подобные, могут подвергаться обоим типам анализа, будучи производными словообразовательно и изменяемыми грамматически.

Но как быть формами и словами, в той или иной степени отличающимися от приведенных в качестве «надежных», однозначных примеров - то есть со словами, демонстрирующими в различной степени деривационные особенности, «отклонения» от базовых схем?

В рассуждении таких примеров, как «всухомятку», «напоследок», «персидский» (см. также приводившиеся выше) и подобных, срабатывает рефлекторное видение внутренней формы слова, кроющейся в непроемной основе, а попытка выделить эту основу как корень приводит к сомнению в отношении «лишних» элементов, «повисающих справа и слева от корня». Вот откуда появляются заведомо неверные с современной точки зрения структурные интерпретации названных слов. Полагаем, что решением проблемы будет более полное внедрение в практику школьного преподавания инструментария словообразовательной науки [Балалыкина, Николаев 1985], [Шанский 1968].

Так, следует демонстрировать различие собственно *словообразовательных* (современных нам) и *этимологических* отношений, способных затемнить структуру слова, подобно тому как в курсе фонетики мы различаем современные фонетические (например, редукция безударных гласных), обусловленные внутрифонемными позиционными изменениями чередования и чередования исторические, то есть чередования фонем, с современных позиций необъяснимые.

Во-вторых, следует учитывать характер *заимствования* и не допускать взаимной соотнесенности для однокорневых заимствований типа «планета» и «планетарий», не вводить во искушение выделения суффикса -арий, неуместного для системы русского языка.

В-третьих, в школьный лингвистический обиход необходимо включить представления о таких явлениях, как *опрошение* и *переразложение*, когда морфемные границы по мере «старения» слова либо «стираются», а служебные морфемы «входят» в непроемную основу - либо «смещаются» под влиянием смены соотнесенности, давлением более продуктивных паронимичных словообразовательных моделей.

Наконец, необходимо разобраться в способах построения сложных слов - в частности, *nomina composita*. Попытка ЕГЭ «под одну гребенку *сложения* грести» самые разные с точки зрения структуры единицы затрудняет учащемуся системное, целостное видение материала. Следовательно, необходимо говорить о *семантическом сращении* (для примеров наподобие «вечнозеленый», «всухомятку», «налицо»), что избавит нас от опасности определять «некорневые» элементы как приставки либо суффиксы. В иных случаях резонно наличие двух корней оправдывать мотивацией обсуждаемого слова не отдельным производящим словом, а производящим словосочетанием, в каком случае способ образования слова окажется в пределах знакомых, отработанных схем (например, суффиксальный с соединительной гласной - или конфиксальный - способ для слов «камнедробилка», «мясорубка», мотивированных сочетаниями «дробить камни» и «рубить мясо» по аналогии с «расческа» от «расчесать, расчесывать» или «копилка» от «копить»; аналогичным образом можно говорить о нулевой суффиксации - или «бессуффиксном» по ЕГЭ - способе для слов «пылесос», «зверовод» с теми же уточнениями, вызванными использованием в качестве производящей базы словосочетания).

Соответственно, материал словообразования, уточняясь и систематизируясь сам по себе, вступит в корреляцию с материалом синтаксиса - ясно, что наличие между словами в производящей базе *composita* гипотактической связи обусловит одни, а паратактической - другие модели и способ словообразования.

Подводя итоги, заметим, что в отношении деривационных аспектов русского языкознания некоторое кажущееся «усложнение» инструментария и методологии приводит на самом деле к упрощению материала, тогда как нарочитое «упрощение» деривационных схем, сведение их многообразия к минимуму, наоборот, усложняет видение системы и целостность языковых представлений, что в итоге скажется на целостности мышления и формировании культурных установок индивида [Копосов 2007: 35-36].

Список использованной литературы

1. **Аннушкин В. И.** Риторика. Вводный курс: Учебное пособие / В. И. Аннушкин. - 2-е изд., испр. - М.: Флинта: Наука, 2007. - 296 с.
2. **Бодуэн де Куртенэ И. А.** Введение в языковедение / И. А. Бодуэн де Куртенэ. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 320 с.
3. **Балалыкина Э. А., Николаев Г. А.** Русское словообразование / Э. А. Балалыкина, Г. А. Николаев. - Казань: Изд-во КГУ, 1985. - 184 с.
4. **Копосов Д. Р.** Концепция преподавания лингвистических дисциплин в образовательных учреждениях МО РФ // Современный специалист: проблемы подготовки и профессиональной деятельности: Сборник научных статей. - М.: Отечество, 2007. - С. 30-36.
5. **Шанский Н. М.** Очерки по русскому словообразованию / Н. М. Шанский. - М.: Изд-во МГУ, 1968. - 310 с.

КОГНИТИВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ТЕКСТОПОРОЖДЕНИЯ

Корнякова Л. Ю.

ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет»

В последние десятилетия наблюдается интенсивное развитие когнитивного направления в изучении художественного текста. Это связано с появлением такого направления в науке как когнитивизм, «объектом изучения которого является человеческий разум, мышление и те ментальные процессы и состояния, которые с ним связаны» [Маслова 2005: 6]. Когнитивный подход к языку - это убеждение, что языковая форма является отражением когнитивных структур, то есть структур человеческого сознания, мышления и познания. К числу важнейших принципов когнитивизма относится трактовка человека как действующего, активно воспринимающего и продуцирующего информацию, руководствующегося в своей мыслительной деятельности определенными схемами, программами, планами, стратегиями. А сама когнитивная наука стала рассматриваться как наука об общих принципах, управляющих ментальными процессами в человеческом мозгу. Разрешение массы научных проблем концептуального анализа видится в последовательном изучении языковых проявлений деятельности человеческого сознания и связывается главным образом с познанием той инфраструктуры мозга - когнитивной системы, которая обеспечивает всю эту деятельность. Язык же рассматривается как главная когнитивная составляющая указанной инфраструктуры. Когнитивный мир человека изучается по осуществляемым видам деятельности, по поведению человека, которое протекает при непосредственном участии языка, который образует речемыслительную основу, объективирует замысел деятельности, ее установки. Эти объективированные и непосредственно наблюдаемые результаты деятельности образуют ту эмпирическую область данных, на базе которой могут далее изучаться такие когнитивные феномены человеческого сознания как память, правила логического вывода и умозаключений и т. п. Лингвистические эксперименты помогли обнаружить доказательства существования среди этих структур разных форматов знания - от единичных представлений до сложных пропозициональных структур, фреймов, сценариев, гештальтов и других упорядоченных способов хранения и переработки информации.

Одной из новых когнитивных наук является когнитивная лингвистика, объектом исследования которой считается «природа и сущность знания и познания, результаты восприятия действительности и познавательной деятельности человека, накопленных в виде осмысленной и приведенной в определенную систему информации» [Алиференко 2005: 174]. Возникновение когнитивной лингвистики - это один из эпизодов общего методологического сдвига, начавшегося в лингвистике с конца 50-х годов XX века и сводящегося к снятию запрета на введение в рассмотрение недоступных непосредственному наблюдению теоретических (модельных) конструктов. Когнитивная лингвистика возникает на базе когнитивизма в рамках современной антропоцентрической парадигмы, существенно расширяющей горизонты лингвистических исследований. В конце XX века назрела необходимость посмотреть на язык с точки зрения его участия в познавательной деятельности человека. Полученная в ходе предметно-познавательной деятельности информация поступает к человеку через разные каналы, но предметом рассмотрения когнитивной лингвистики является лишь та ее часть, которая приобретает свое отражение и фиксацию в языковых формах [Маслова 2005: 9].

В последние десятилетия в лингвистике наблюдается интенсивное развитие когнитивного направления в изучении художественного текста, что стимулирует внимание исследователя к природе и сущности художественных концептов, их структуре и типологии, к анализу их взаимодействия в системе художественного произведения. Художественный концепт является единицей поэтической картины мира, отраженной в тексте, характеризуется эстетической сущностью и образными средствами выражения, обусловленными творческим замыслом создателя. Связанные между собой отношениями включения, пересечения, дополнения, контраста, усиления, художественные концепты образуют концептуальную структуру текста. Сформулированная идея произведения является его концептом. Применительно к художественной речи можно сказать,