

**Н. Ю. Шарипова, О. С. Орлова** N. Y. Sharipova, O. S. Orlova  
Москва, Россия Moscow, Russia

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

**DERIVATIONAL ANALYSIS  
AS A REFLECTION  
OF THE META-LANGUAGE  
POTENTIAL  
OF SCHOOLCHILDREN  
WITH DYSORTHOGRAPHY**

**Аннотация.** Исследуются особенности словообразовательного анализа как проявления метаязыкового потенциала школьников с дизорфографией, рассматриваются результаты эксперимента. 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 кафедры логопедии.

*Место работы:* государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВПО МПГУ).

**Контактная информация:** 119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1.  
*E-mail:* nsharipova@bk.ru.

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

*Место работы:* зав. кафедрой логопедии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шоло-

**Abstract.** The article studies features of word-formation analysis by schoolchildren with dysorthography, the results of experimental study are given. The characteristic of the main areas of speech therapy on forming skills in word-formation analysis of schoolchildren is given.

**Key words:** dysorthography; meta-language potential; metalinguistic ability; derivational analysis; word-formation analysis.

**About the author:** Sharipova Natalia Yurevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Speech Therapy.

*Place of employment:* Moscow State Pedagogical University.

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

*Place of employment:* Head of the Department of Speech Therapy Sholokhov Moscow State University For The Humanities, Chief Researcher of Research and Clinical Center of Otolaryngology FMBA of Russia, Member of the

хова», главный научный сотрудник федерального государственного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Научно-клинический центр оториноларингологии ФМБА России», член Президиума Российской общественной академии голоса.

**Контактная информация:** 109444, г. Москва, ул. Ташкентская, 18, к. 4.  
*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]. В настоящей статье представлены 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

Presidium of the Russian Public Academy Voice.

структуры слова (уяснение мотивирующей базы и словообразовательного форманта), а также 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) членения слова на словообразовательную (производящую) основу и сло-

вообразовательный формант; 2) установления способа словообразования; 3) определения 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, в которых 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 производящей 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 объединяться чем-то общим 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 выдвигается 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 нашедших однозначного решения. В современной русистике 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 указывается на иерархичность словообразовательной структуры слова, в отличие от линейного характера его морфемного состава. Именно поэтому словообразовательный анализ многоморфемных слов не допускает свободной последовательности проведения, а требует строгой упорядоченности действий — «от заданного производного слова к его производящей базе» [5, с. 96].

Н. Д. Янко-Триницкая говорит, 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 невозможна 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 его словообразовательной структуры [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 элементов в их хроно-

логической 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 сторонами 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 «разночленности» одних и тех же производных слов: «...результаты морфемного и словообразовательного анализа неотожествимы», а следовательно, должны строиться как самостоятельные исследования, использующие свою методику, и опираться на разные исходные принципы [6, с. 30].

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

собности, показывают возможности осознанного оперирования языковыми явлениями и фактами.

Экспериментальные исследования Н. Ю. Шариповой показали, что для школьников с дизорфографией характерна 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. Для таких детей характерны 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 осуществления словообразовательного анализа школьниками с дизорфографией были предложены задания, позволяющие установить 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 у 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 разъяснение словообразовательного значения предложенных производных слов через производящие. Задание имело два уровня сложности. В первом случае 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 предложенное. В большинстве своем учащиеся 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 сосредоточивались 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, отсутствии понимания словообразовательного значения слова. Результаты показали значительное отставание школьников данной категории в овладении семантикой производных слов.

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

Анализ результатов выполнения экспериментальных заданий, аналогичных третьему из представленных, показал следующее. Большинство школьников с дизорфографией успешно справились с вариантом первого уровня сложности и продемонстрировали адекватные результаты словообразовательного толкования слов: «Молчаливый — тот, кто *всегда 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*». Оказиональными можно считать следующие толкования: «Кусток — *это кусок неприятный*», «Загорбдный (произнесено школьником с искажением ударения) — *загородка, значит, загородили все*».

Учащиеся третьих классов с дизорфографией продемонстри-

рвали недостаточное понимание 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 дизорфографией при выполнении заданий, требующих привлечения анализа словообразовательной структуры слова, позволяют говорить о необходимости целенаправленной работы.

Одним из основных направлений этой работы является деятельность, нацеленная на осознание семантики суффиксов и приставок, 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 сопровождают рождения нового слова. Современные учебники для начальной школы в той или иной мере предусматривают знакомство с элементарными сведениями из 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 при-

лагательных однокоренные существительные при помощи указанных суффиксов, с помощью 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, бородача — 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 ее проявления 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 ч. : учеб. для студентов педагогических институтов 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.