



ТЕОРИЯ и МЕТОДИКА
ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛОВ
НАУКИ о ЯЗЫКЕ
И
РАЗВИТИЯ РЕЧИ



ГЛАВА 12. Понятие о лингвистике как науке и о специфике ее изучения в школе

§ 41. Лингвистика как наука. Основные разделы науки о языке

Лингвистическая наука представлена в школьном изучении следующими разделами, изучающими современный русский литературный язык:

- фонетикой,
- лексикологией (в школьном курсе традиционно называемой лексикой и включающей материал по лексикологии и фразеологии),
- морфемикой и словообразованием (называемой в разных комплексах в зависимости от их специфики или морфемикой, или словообразованием),
- морфологией,
- синтаксисом.

Такие разделы, как графика и орфография, обычно изучаются не самостоятельно, а совмещены с другими разделами. Так, графика традиционно изучается вместе с фонетикой, орфография — на протяжении всего изучения фонетики, словообразования и морфологии (учебный комплекс 3 содержит в учебнике 5 класса самостоятельный раздел «Письмо. Орфография», в котором даны определения орфографии и орфограммы, а также введены отдельные орфографические правила, однако изучение орфографических правил включено и в другие разделы учебника).

Лексикография как самостоятельный раздел не изучается; сведения о словарях представлены (в разной степени по учебным комплексам) в основных разделах.

Стилистика изучается в ходе уроков по развитию речи.

Пунктуация изучается совместно с разделом синтаксиса.

Представление учащихся о лингвистике и о ее разделах формируется специальными параграфами, включающими данный теоретический материал, анализом строения изучаемого курса и сведениями о виднейших лингвистах, предложенными в учебниках по русскому языку.

Комплекс 1 не содержит специально выделенного теоретического материала о предмете лингвистики и об основных разделах науки о языке. Учащиеся могут получить эти сведения, лишь проанализировав структуру учебника. В учебнике 9 класса в разделе «Повторение» содержатся краткие сведения о таких выдающихся лингвистах, как Д. Н. Ушаков, Л. В. Щерба, А. А. Шахматов, А. М. Пешковский, В. В. Виноградов.

Комплекс 2 в начале основного курса в учебнике по теории содержит параграф «Основные разделы науки о языке», в котором сказано,

что наука о языке называется языкознанием (языковедением, лингвистикой), что в школе изучаются основные разделы лингвистики, имеющие свой объект изучения:

фонетика — звуки речи,
морфемика — состав слова,
лексика — словарный состав языка,
морфология — слова как части речи,
синтаксис — словосочетания и предложения.

Морфология и синтаксис составляют грамматику.

С этими разделами тесно связаны орфография (правила написания слова), пунктуация (правила употребления знаков препинания), орфоэпия (правила произношения) и стилистика (наука о стилях и стилистических средствах языка).

В учебнике теории комплекса 2 имеются небольшие статьи о виднейших лингвистах с их портретами, описанием сферы их интересов и указанием некоторых их научных трудов. Так, приведены сведения о таких ученых, как М. В. Ломоносов, А. Х Востоков, Д. Н. Ушаков, Л. В. Щерба, В. И. Даль, В. В. Виноградов, А. А. Шахматов.

Комплекс 3, как и комплекс 1, не предоставляет специальных сведений о лингвистике и ее разделах, но содержит статьи о таких лингвистах и педагогах, как М. В. Ломоносов, Р. И. Аванесов, Я. К. Грот, В. И. Даль, А. М. Пешковский (в 5 классе), А. Х Востоков, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба (в 6 классе), Ф. И. Буслаев, Д. Н. Ушаков, А. Н. Гвоздев (в 7 классе), И. И. Срезневский, Ф. Ф. Фортунатов, В. И. Чернышев (в 8 классе), Д. Н. Овсяннико-Куликовский, С. И. Абакумов, А. А. Потебня (в 9 классе).

§ 42. Понятие «Современный русский литературный язык»

Объектом изучения в школе является современный русский литературный язык.

Современный язык понимается в двух значениях:

- 1) язык, понимаемый нами без словаря, — это язык от Пушкина;
- 2) язык, употребляемый нами, — это язык конца XX — начала XXI века.

Необходимость понимания того, что изучается именно современный язык, связана, в частности, с тем, какие примеры могут быть использованы для иллюстрации тех или иных теоретических понятий лексикологии. Так, по традиции в школьных учебниках часто используются примеры из русской классической литературы XIX века (особенно в разделах морфологии и синтаксиса). Это вполне оправданно, поскольку из

этих текстов можно извлечь множество примеров, соответствующих нормам современного языка. Однако с лексикологией дело обстоит иначе: лексика русского языка подвержена наибольшим изменениям, связанным со значительными изменениями политического и экономического строя в стране, преодолением культурной замкнутости. Многие примеры становятся непригодными или теряют актуальность прямо на глазах. Так, постоянного пересмотра требуют примеры, иллюстрирующие устаревшую и новую лексику, современные заимствования.

Русский язык — язык русской нации — принадлежит к группе восточнославянских языков.

Литературный язык — язык культуры и язык общения культурных людей. Признаки литературного языка — нормированность и кодифицированность.

Литературная норма — совокупность правил выбора и употребления языковых средств в данном обществе в данную эпоху. Она служит единообразию употребления языковых средств (единому произношению, написанию и словоупотреблению), фильтрует поток заимствований, жаргонизмов, диалектизмов; сдерживает чрезмерно быстрое развитие литературного языка.

Кодификация — фиксация языковой норма в письменных и устных источниках (словари, справочники, учебники, речь культурных людей).

Литературный язык является частью общенародного языка, включающего также диалекты, профессиональную лексику, жаргон, городские просторечия.

Эти теоретические вопросы нашли следующее отражение в учебных комплексах.

Комплекс 1 материал на эту тему содержит в учебнике 9 класса в обобщающем разделе «Общие сведения о языке». В нем сообщается, что язык возник из потребностей общения в процессе трудовой деятельности, что родственные славянские народы имеют родственные языки, возникшие из языка-основы — общеславянского языка, что национальный язык формируется одновременно с формированием нации. Про русский язык сообщается, что он является языком межнационального общения и имеет международное значение. Русский национальный язык неоднороден и в первую очередь включает литературный язык, который имеет письменную и устную формы и определяется системой норм, описываемых в словарях, справочниках, учебниках. В русском языке можно выделить ряд стилей в зависимости от задачи и ситуации общения: нейтральный, разговорный, научный, публицистический, деловой, стиль художественной литературы.

Как мы видим, комплекс 1 включает такие основополагающие понятия, как литературный язык и литературная норма, но вводит их только

в конце изучения курса русского языка, что делает невозможным опору на эти понятия в процессе изучения основного курса.

Комплекс 2 в начале изучения основного курса (5 класс) представляет параграф «Понятие о литературном языке», а в самом конце теоретического учебника для 5–9 класса содержит небольшой раздел «Общие сведения о языке», в котором сообщается следующее: язык развивается и изменяется, русский язык принадлежит к группе восточнославянских языков, до XIV–XV веков существовал общий древнерусский язык, русский национальный язык сложился на основе говоров Москвы, создателем современного русского языка является А. С. Пушкин. Эти сведения, сообщенные после изучения всех разделов лингвистики, уже не имеют той познавательной ценности, которую они имели бы при изучении в начале курса.

Понятие же литературного языка введено в 5 классе и представлено следующим образом.

На территории нашей страны не все и не везде говорят по-русски одинаково (отмечены оканье, диалектные слова). Общим для всех является литературный язык — образцовый язык, нормы которого обязательны для каждого говорящего по-русски. Нормы литературного языка — это общие правила произношения и написания слов, их изменения и соединения друг с другом. В школе изучаются 1) произносительные нормы, 2) морфологические нормы (правила изменения слов), 3) синтаксические нормы (правила соединения слов), стилистические нормы (употребление языковых средств, уместных в определенных ситуациях, 5) нормы правописания (орфографические и пунктуационные). Знание норм и умение правильно говорить и писать составляет культуру речи — часть общей культуры человека.

В комплексе 2 представлены следующие виды упражнений к этому теоретическому материалу:

 Запишите предложения, выбирая слово или форму слова литературного языка:

(Стодол, сарай) стоял на просторном (базу, дворе).

Я (кладу, ложу) книгу на место.

— Алло! (Здравствуйте, привет), Анна Петровна. Это (Витя, Витька, Витенька).

В задании приведены и другие примеры с диалектными, просторечными, стилистически маркированными вариантами.

 Исправьте ошибки в употреблении слов:

Чтение играло большое значение в его жизни.

В задании даны и другие предложения с ошибками разного рода: неправильная сочетаемость, просторечная форма, употребление паронима.

 Употребите данные слова в форме род. п. мн. ч.: *носки, чулки, апельсины, яблоки, мандарины, помидоры*.

Как мы видим, в учебном комплексе 2 разграничены понятия общенародного и литературного языка и зафиксирован главный признак литературного языка — его нормированность, а практические задания направлены на предупреждение или исправление наиболее типичных грамматических или стилистических ошибок, что имеет важное значение для практического изучения норм русского литературного языка.

Комплекс 3 сведения о языке рассредоточивает по учебникам разных классов. Так, в 5 классе сообщается, что у языков есть «языки-родственники: ближайшими братьями русского языка являются украинский и белорусский язык». В 7 классе учащиеся из специального параграфа узнают о том, что язык — развивающееся явление (с примерами из истории русского языка) В 8 классе — о том, что все славянские языки восходят к праславянскому языку, который разделился на южную, западную и восточную группу (древнерусский язык); древнерусский же язык разделился в XIV–XV веках на русский, украинский и белорусский. В 9 классе вводится понятие национального языка, сказано, что национальный язык ведет свою историю с XVII века — времени формирования русской нации и что особенность русского национального языка состоит в том, что он является государственным языком в России.

Как мы видим, акцент в комплексе 3 сделан не на литературном языке, а на национальном языке, при этом не ясно, отождествляется ли он с общенародным (в этом случае он не может быть признан государственным, так как включает помимо литературного языка диалекты и городские просторечия) или же с литературным.

Учителю необходимо опираться на понятия современного русского литературного языка и литературной нормы, особенно при изучении лексикологии: изучение устаревших и новых слов связано с понятием «современный язык», изучение общеупотребительной лексики и лексики ограниченного употребления тесно связано с понятиями «общенародный язык» и «литературный язык», понятие «литературный язык» используется в учебниках при изучении лексики ограниченного употребления. Все остальные понятия представлены в аспекте изучения норм литературного языка. Поэтому целесообразно во вводных уроках в начале изучения основного курса в 5 классе коснуться данных проблем. Сделать это можно в виде беседы, в которой учитель читает учащимся атрибутированные отрывки из разных текстов: из произведений писателей XVIII века (еще лучше написать на доске отрывок церковнославянского текста), а затем из произведения А. С. Пушкина; кусочек текста на украинском языке, на диалекте русского языка. После этого

учащиеся вместе с учителем обсуждают вопрос о степени современности данных текстов и о их соответствии нормам литературного языка.

Литература

- Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / Баранов М. Т., Ладыженская Т. А., Шанский Н. М. М., 2002.
- Русский язык: Программы: 5-9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.
- Русский язык. Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян и др. 31-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. Т. Григорян и др. 26-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян, Т. А. Ладыженская и др. 26-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. А. Чешко. 27-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко. 26-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2002.
- Русский язык. Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2004.
- Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д.* Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. 14-е изд. М., 2004.
- Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. А. Ю. Купалова. 10-е изд. М., 2004.
- Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Г. К. Лидман-Орлова. 11-е изд. М., 2004.
- Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. С. Н. Пимонова. 11-е изд. М., 2004.
- Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Ю. С. Пичугов. 9-е изд. М., 2003.
- Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Ю. С. Пичугов. 10-е изд. М., 2004.

- Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 9-е изд. М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 6-е изд. М., 2004.

ГЛАВА 13. Теория и методика изучения фонетики и графики

§ 43. Цели и принципы обучения фонетике и графике

Фонетика — раздел языкознания, изучающий звучащую речь, **графика** — наука о письме.

Основные **цели** изучения этих разделов, традиционно изучаемых в школе совместно, таковы:

- 1) дать учащимся представление о звуковой системе языка:
 - а) научить их расчленять звучащую речь на звуки, воспринимать и воспроизводить их вне речевого потока;
 - б) на этой основе преодолеть возможные представления о тождестве звука и буквы, научить учащихся видеть соответствия и несоответствия между произношением и написанием;
 - в) добиться осознания учащимися основных фонетических процессов русского языка (без введения соответствующих терминов): качественную редукцию безударных гласных, позиционное оглушение, озвончение и смягчение, выпадение, диссимиляцию согласных, произношение [в] на месте буквы «г» в словах типа *его*;
 - г) использовать осознанные фонетические процессы для обучения выразительному чтению и орфоэпическим нормам русского языка;

- 2) дать представление о русской графике как науке, устанавливающей общие принципы передачи звучащей речи на письме:
 - а) закрепить знание алфавита,
 - б) добиться осознания учащимися количественного соотношения букв и звуков в русском языке: превосходящее количество гласных букв над гласными звуками и согласных звуков над согласными буквами — и причин этого несоответствия;
 - в) изложить основные особенности русской графики:
 - обозначение мягкости согласных на письме,
 - обозначение звука [j] в разных позициях,
 - функции твердого и мягкого знаков.

Хотя фонетика и графика изучаются в один этап в 5 классе и на них отводится относительно небольшое количество часов, познавательное и практическое значение этого раздела очень велико: фонетика в наиболее явном виде представляет язык системно, то есть в виде взаимосвязанных единиц; кроме того, именно на основании знания о расхождении звучания и написания формируется орфографическая зоркость.

При изучении фонетики используются как общеметодические, то есть актуальные для изучения разных разделов лингвистики, **принципы**, так и частнометодические — применяющиеся именно при обучении фонетике.

К **общеметодическим** относятся **экстралингвистический** принцип (соотнесение звуковой последовательности непосредственно с реальией, обозначенной рисунком), **функциональный** принцип (фиксация внимания на том, что звуки в сильных позициях — фонемы — выполняют смысловоразличительную роль, обращение к смысловоразличительной роли русского ударения) и **системный** принцип (установление связей между единицами фонетического уровня и морфемами и словами).

К **частнометодическим** фонетическим принципам относят опору на речевой слух учащихся, сопоставление звуков и букв и рассмотрение звука в морфеме.

§ 44. Содержание раздела «Фонетика. Графика»

Во всех трех учебных комплексах раздел фонетики изучается в один этап в 5 классе. В комплексе 1 он называется «Фонетика. Графика. Орфография. Культура речи»; поскольку орфография и культура речи входят как составляющие во все разделы, изучаемые в 5 классе, можно считать, что реальное название раздела «Фонетика. Графика»; на изучение раздела отводится 12 часов. В комплексе 2 раздел называется также «Фонетика. Графика»; на изучение раздела отводится 16 часов. В комплексе 3 есть два раздела, затрагивающих фонетико-графические про-

блемы: «Фонетика. Орфоэпия. Графика» (12 часов) и «Письмо. Орфография»; реально второй из них лишь предваряется текстом о значении письменности и целиком посвящен орфографии.

Фонетика — раздел языкознания, изучающий звучащую речь. Раздел фонетики во всех трех комплексах не содержит сведений о фонологии и, соответственно, не различает абстрактных и конкретных фонетических единиц (фонем и звуков). Графика — наука о письме, о различных типах письма и их происхождении; из этих аспектов в школе изучается принцип обозначения звучащей речи буквами: обозначение мягкости на письме, функции твердого и мягкого знака, назначение йотированных гласных букв. Орфоэпия — наука, изучающая правила произношения слов и предложений.

Содержание раздела фонетики во всех трех комплексах приблизительно совпадает. Так, в них изучаются следующие лингвистические понятия: звук речи, гласные звуки, ударные и безударные гласные звуки, согласные звуки, согласные глухие и звонкие (парные и непарные), оглушение / озвончение согласных, твердые и мягкие согласные (парные и непарные), шипящие согласные, слог, ударение. Изучаемый в курсе фонетики раздел графики описывает принципы обозначения звучащей речи на письме, орфоэпия описывает произносительные нормы русского языка.

Изучение фонетики в 5 классе опирается на изученное **в начальной школе**. После начальной школы учащиеся должны **з н а т ь** следующее:

- 1) слова состоят из звуков,
- 2) звуки делятся на гласные и согласные,
- 3) гласные бывают ударные и безударные,
- 4) гласный образует слог,
- 5) согласные делятся на глухие и звонкие (парные и непарные), твердые и мягкие,
- 6) звонкие парные в конце слова и перед глухими заменяются глухими,
- 7) на письме звуки обозначаются буквами, которые составляют алфавит.

В начальной школе у учащихся должны быть сформированы следующие **у м е н и я**:

- 1) выделять на слух звуки и называть их,
- 2) устанавливать последовательность и количество звуков,
- 3) различать глухие и звонкие согласные, определять их парность,
- 4) различать твердые и мягкие согласные,
- 5) определять ударение в слове,
- 6) называть ударные и безударные гласные,

- 7) правильно называть буквы алфавита,
- 8) записывать слова в их графическом облике.

Раздел фонетики, расположенный после повторения изученного в начальной школе, начинается систематический курс русского языка в 5–9 классах, и именно с этим связана его важность и сложность для учителя: учитель не работал с данным классом ранее, кроме того, в младших классах сегодня, как и в средних, действует не один учебный комплекс. С этим связано то, что в разделе фонетики содержится не так много нового материала, а основное место занимает повторение, обобщение, применение на более сложном языковом материале уже полученных в начальной школе знаний.

Новым в разделе фонетики в 5 классе для учащихся будет следующий теоретический материал:

- 1) особенности образования гласных и согласных звуков,
- 2) парность согласных по твердости / мягкости,
- 3) позиционное смягчение согласных (без введения термина),
- 4) позиционное озвончение согласных (без введения термина).

Учащиеся должны овладеть следующими новыми умениями:

- 1) определять парность твердых и мягких согласных,
- 2) правильно делить слова на фонетические слоги,
- 3) устанавливать звуковое значение букв алфавита в словах.

§ 45. Изучение фонетических понятий

Звуки речи. Транскрибирование

Основным понятием фонетики является понятие «звук речи» (реально — звук языка: объектом изучения является не конкретные обладающие своим тембром звуки, произнесенные конкретными носителями в конкретном слове, а звукотипы, воспринимаемые всеми носителями языка как тождественные).

Учащихся должны усвоить, что звуки используются для формирования слов и их различения; последней особенностью обладают звуки, стоящие в сильной позиции (термин не вводится). Удачно данный материал преподнесен в 1 комплексе, где ученики должны назвать предметы, изображенные на картинках (*дом, дым, рак, мак*) и объяснить, благодаря каким звукам мы различаем попарно эти слова. При обсуждении данного материала целесообразно обратить внимание учащихся на то, что не все окружающие нас звуки являются звуками речи (что для учащихся достаточно очевидно) и что не все произносимые человеком звуки являются звуками речи (свист, имитация звуков природы).

Звуки речи в школьном курсе не имеют четкого определения. Изучается минимальная артикуляционная характеристика звуков (колебание голосовых связок, наличие препятствия в полости рта). Изучение артикуляционных особенностей произношения гласных и согласных звуков происходит методом наблюдений учащихся над своими произносительными усилиями. Так, после рассказа учителя об устройстве речевого аппарата (желательно использование изображения речевого аппарата) учащиеся отвечают на вопрос о том, встречается ли воздушная струя препятствия в полости рта при произношении гласных и согласных звуков; дополнительно целесообразно обсудить вопрос о том, какими органами речи создаются эти препятствия и каков их характер (сближение или смыкание). Учащиеся должны знать, что при произношении всех согласных воздушная струя преодолевает препятствия и что при их преодолении образуется шум. Учащиеся должны также знать, что при колебании голосовых связок образуется голос и что гласные состоят только из голоса, а звонкие согласные — из голоса и шума. Вопрос о различном соотношении голоса и шума у звонких шумных и у сонорных согласных не поднимается, соответствующие термины не вводятся.

Необходимо обратить внимание учащихся на то, что про звуки следует говорить в мужском роде: *гласный, согласный звук* (в отличие от названия букв).

Термин «транскрипция» вводится только в комплексе 3, но он удобен и известен учащимся из уроков иностранного языка.

Во всех комплексах обозначена мягкость непарных согласных ([ч'], [щ'], [й']), но во 2 комплексе их мягкость обозначена не везде, а в 3 комплексе вместо значка [й] введен значок [j'] (в вузовской практике и большинстве научных описаний мягкость [j] как звука палатального, а не палатализованного не обозначается). Долгий мягкий [ж'] ни в одном из комплексов не включен в состав согласных звуков русского языка.

Комплексы 1 и 2 для транскрибирования предлагают отдельные слова или сегменты слов. В комплексе 3 приводятся транскрипции целых предложений. Эта работа имеет большой смысл: она позволяет показать, что границы лексического и фонетического слова в русском языке могут не совпадать, служебные слова часто не обладают фонетическим ударением и примыкают к самостоятельным словам, составляя с ними единое фонетическое слово. Одним из методов изучения звучащей речи является не только написание транскрипций, но и их прочтение и понимание. Полезной работой является частичное транскрибирование — транскрипционная запись отдельных сегментов слова, например безударных гласных.

Звуки и буквы.

Графика

У школьников, как, впрочем, и у взрослых людей, восприятие звучащей речи сильно деформировано знанием графического облика слова и часто воспринимается через него. Научение различению буквы и звука как в теории, так и на практике — значительная и сложная задача курса фонетики. Эта задача имеет несколько аспектов.

Буква — графический знак для обозначения звучащей речи на письме. Ученики должны четко представлять себе, что буква — это рисунок, картинка, что ее нельзя произнести, а можно только зрительно воспринять и написать. В связи с этим необходимо обсудить неправильность выражений типа *Он не произносит эту букву*.

Особое внимание на различении звуков и букв фиксирует комплекс 3. В нем в виде упражнения с пометой «Учитесь читать и пересказывать лингвистический текст» дан следующий материал:

«Устная речь — это речь произносимая и слышимая, а письменная — это речь записанная и читаемая. Устная речь намного древнее письменной. Более того, письменная речь возникла сравнительно недавно, на базе устной речи, поэтому для звуков подобраны соответствующие условные знаки — буквы, а не наоборот. Устная речь состоит из звуков, которые сами по себе ничего не значат. Только складываясь в определенном порядке в слова, они обозначают предметы, явления, действия <...>».

Ученики должны прочитать текст и ответить на вопросы: Чем устная речь отличается от письменной? Какая речь древнее? Какими средствами передается устная речь, а какими письменная?

Полученные в ходе выполнения этого упражнения знания закрепляются выполнением упражнения с таким заданием:

 Спишите, раскрывая скобки и выбирая подходящее по смыслу слово. Сделайте вывод.

(Устная, письменная) речь появилась раньше (устной, письменной). (Устная, письменная) речь состоит из звуков, которые в определенной порядке складываются в слова. (Звуки, буквы) изобретены для закрепления (устной, письменной) речи на бумаге <...>.

Для различения букв и звуков запись последних необходимо осуществлять только в транскрипционных скобках. Необходимо обратить внимание учеников на то, что ряд букв не используется как транскрипционные знаки (йотированные гласные буквы).

В курсе фонетики учащиеся повторяют алфавит, уже, безусловно, им известный. В связи с его изучением необходимо еще раз зафиксировать внимание учеников на названии букв алфавита, на том, что о буквах

алфавита надо говорить в женском роде (*гласная, согласная буква*); при повторении алфавита целесообразно обсудить с учащимися вопрос о том, в каких жизненных ситуациях человеку необходимо знание алфавита (при пользовании каталогами разного рода, словарями и т. д.). Ученики должны уметь воспроизвести алфавит не только с начала до конца, но и с любой буквы.

В русском алфавите 33 буквы: 10 гласных, 21 согласная и 2 графических знака — *ъ* и *ь*. Целесообразно обратить внимание учащихся на то, что буквы лишь условно могут быть названы гласными и согласными — в соответствии с тем, для обозначения каких звуков они преимущественно предназначены. Так, гласная буква после согласной выступает не только для обозначения качества гласного звука, но и для обозначения твердости или мягкости предшествующего согласного (ср.: *мал — мял*).

Графика определяется во всех трех комплексах как наука, изучающая обозначение звучащей речи на письме. Это определение относится, строго говоря, не ко всем языкам, а только к языкам с фонографическим типом письма (в противоположность, например, иероглифическим типам письма, где иероглифами передаются значения, закрепленные за словами), типу нашего письма данное определение соответствует вполне. Русская графика имеет специфические особенности, касающиеся обозначения мягкости согласных на письме, обозначения звука [j] и употребления графических знаков. Графика устанавливает правила написания для всех слов, она изучает знаки письма (буквы) в их повсеместном употреблении, то есть графика определяет, как единицы языка передаются во всех словах и частях слов. В отличие от правил орфографии, которые устанавливают написания конкретных классов слов и их частей, правила графики всеобщие. К сожалению, четкого разграничения сфер графики и орфографии в учебниках не проведено, и ученики имеют обычно неясное впечатление о различиях между объектом этих дисциплин, а также затрудняются сформулировать особенности русской графики.

Особенности русской графики затрудняют понимание учащимися возможных различий между графическим и фонетическим обликом слова. Так, ученики должны уметь описать графическое и фонетическое различие таких, например, пар слов, как *мол — мёл*: на письме эти слова различаются гласными буквами, в произношении — твердостью и мягкостью согласного звука.

В конце изучения раздела фонетики учащиеся должны уметь показать основные количественные и качественные закономерности соотношения букв и звуков в русском языке. Так, они должны знать, что

между буквами и звуками в слове возможны следующие количественные соотношения:

1 буква — 1 звук: *стол* (в данном слове, строго говоря, буква *о* обозначает не только качество гласного звука, но и твердость предшествующего парного согласного, но в школьном курсе учитывается только обозначение мягкости согласных и не описывается обозначение их твердости; корректным примером одно-однозначного соответствия является пример *шов*);

1 буква — 2 звука: *яма*;

1 буква — 0 звука: *солнце, мышь*;

1 буква — признак звука (мягкость согласного): *конь*;

1 буква — 1 звук + признак другого звука: *мял*;

2 буквы — 1 звук: *моется, неся*;

Учащиеся должны также знать о том, что как гласные, так и согласные буквы могут обозначать в разных словах или формах слов звуки разного качества, например буква *а* в словах *час* и *часы*, обозначающая звуки [á] и [и]. И наоборот: один и тот же звук может быть обозначен разными буквами, например безударный [а], обозначенный в словах *сама* и *сома* буквами *а* и *о*.

Гласные звуки и гласные буквы

В русском языке 6 гласных звуков, различающихся под ударением: [а], [о], [и], [ы], [э], [у].

Гласные звуки не содержат шума и состоят только из голоса. Гласные бывают ударными и безударными. Все 6 гласных звуков различаются в русском языке только под ударением, в безударном же положении различается меньшее количество звуков.

В русском языке 10 гласных букв: *а, о, и, ы, э, у, е, ё, ю, я*.

Учителя младших классов часто для запоминания употребляют следующую схему:

а	у	о	ы	э
я	ю	ё	и	е.

При этом иногда ими используется следующая формулировка: *В верхнем ряду расположены твердые гласные, в нижнем — мягкие*. Имеется в виду то, что гласные буквы нижнего ряда обозначают не только качество гласного звука, но и мягкость предшествующего согласного звука (*мал* — *мял*, *лук* — *люк*, *мол* — *мёл*, *мыл* — *мил*, *мэр* — *мера*). Однако такая формулировка недопустима: ни гласный звук, ни тем более гласная буква не могут обладать признаком мягкости. Эту ошибочную формулировку необходимо исправить. Если учащиеся запомнили и перечисляют гласные именно в такой последовательности, то целесообразно

данную схему преобразовать с использованием выделения: 6 гласных звуков обвести или закрасить другим цветом:

а	у	ы	о	э
я	ю	и	ё	е

Учащиеся должны уметь объяснить причину количественного несоответствия букв и звуков в русском языке. В связи с этим учащиеся должны знать следующее.

Буквы *е, ё, ю, я* выполняют в языке следующие функции:

1) обозначают согласный [j] и следующий за ним гласный звук:

а) в начале слова: *есть* [j+э]; *ёж* [j+о]; *юг* [j+у]; *ясли* [j+а];

б) в начале слога после гласного: *поесть* [j+э]; *поёшь* [j+о]; *поют* [j+у]; *твоя* [j+а];

в) после букв *ъ* и *ь*: *съесть, статье* [j+э]; *объём, бьёт* [j+о]; *льют* [j+у]; *объять, статья* [j+а];

2) после парных мягких обозначают мягкость согласного и гласные звуки [э], [о], [у], [а] (*мел, мёд, мюсли, мясо*).

Особое положение занимает буква *е*. В ряде заимствованных слов согласных перед ней произносится твердо, то есть она обозначает только гласный [э]: *юре* [рэ], *фонетика* [нэ]. Некоторые из этих слов имеют орфоэпические варианты: *terrор* — [т'errор и [т'еррор].

Данный материал не является для учащихся абсолютно новым и может изучаться методом анализа языкового материала, подобранного учителем. Для лучшего зрительного запоминания учащимся предоставляется таблица гласных букв, в которой 6 гласных букв, обозначающих гласные звуки, написаны одним цветом, а 4 йотированные гласные буквы — другим. При объяснении данного материала необходимо постоянное записывание слов не только в буквенном варианте, но и в транскрипции, причем в длинных словах и словах с безударными гласными на первом этапе целесообразно транскрибировать не все слово, а лишь тот его сегмент, который включает гласный звук и предшествующий ему согласный; при этом транскрипция записывается не рядом со словом, а под ним и указывается фонетическое значение йотированных букв при помощи стрелок. Например:

сел	сьел
↙	↙
[с'эл]	[сйэл].

Закрепление этого материала требует значительной практической отработки.

Ударные и безударные гласные, их отображение на письме

Под ударением в русском языке различаются 6 гласных звуков (см. выше). В безударном положении качество гласного может меняться.

В комплексе 1 сказано, что в безударных слогах произносятся звуки, близкие к [а] или [и] (обозначаются соответственно [а] и [и]).

Комплекс 2 сообщает, что гласные в безударных слогах «произносятся неясно», [о] и [а] без ударения совпадают в звуке, близком к [а], [э] и [и] — в звуке, близком к [и].

Как мы видим, транскрибирование безударных гласных в комплексах 1 и 2 происходит на уровне звукотипов — эталонов звуков, которые филологически не подготовленный носитель языка различает и может произнести изолированно.

Комплекс 3 предлагает усложненную транскрипцию для обозначения безударных гласных и содержит следующий теоретический материал. Под ударением гласные произносятся четко; звуки [и], [ы], [у] произносятся отчетливо и в безударных слогах. На месте букв *о* и *а* в безударных слогах произносится ослабленный звук [а], отличающийся меньшей отчетливостью (обозначается [а]). На месте букв *е* и *я* в безударных слогах после мягких согласных произносится [и³], то есть средний между [и] и [э] звук (п[и³]терка, с[и³]ло). После твердых шипящих [ж], [ш] и после [ц] на месте *е* произносится [ы³] (ж[ы³]лать, ш[ы³]птать, ц[ы³]на). В некоторых безударных слогах вместо [а] произносится краткий гласный [ъ], близкий к [ы] (м[ъ]локо), после мягких произносится краткий гласный [ь], близкий к [и] (*читает* — [ч'итá]’ьт]).

Как мы видим, ни один из комплексов не дает полного и последовательного объяснения процессу редукции гласных в безударных слогах. Материал 3 комплекса требует значительного корректирования: введенный материал предполагает разделение безударных слогов на первый и непервый предударный и последовательное объяснение того, что «некоторые безударные слоги», в которых произносятся гласные [ъ] и [ь], являются непервыми предударными, а в первом предударном произносятся звуки [а], [и³], [ы³], причем [и³] произносится после мягких не только на месте букв *е* и *я*, но и на месте буквы *а* (*часы*), а звук [ы³] может быть произнесен не только на месте буквы *е*, но и на месте буквы *а* (*лошадей*). Недоумение вызывает тот факт, что авторы 3 комплекса проповедуют «старшую» норму: гласные верхнего подъема в этом комплексе не подвергаются качественной редукции и нейтрализации с гласными неверхнего подъема, что противоречит современному произношению и современным лингвистическим традициям описания редукции и нейтрализации безударных гласных.

Во всех трех комплексах нет материала по фонологии, поэтому остро стоит проблема формулирования того, что же именно реализуется в безударных слогах как [и³], [ы³], [ъ] или [ь]. Формулировка комплекса 2, в которой «звуки [о] и [а] без ударения совпадают в звуке, близком к [а]», неудачна, поскольку неясно, как один звук ([о]) может быть произнесен как другой звук ([а]). В этом смысле более удачна аккуратная формулировка комплексов 1 и 3, в которых сообщается, что безударный гласный [а] произносится на месте букв *о* и *а*.

Нейтрализации (в терминах школьной грамматики — совпадению) гласных в безударных слогах надо уделить особое внимание. Необходимо отметить, что первостепенное значение для качества безударного гласного имеет твердость / мягкость предшествующего согласного или его принадлежность к шипящим или *ц*. Целесообразно использовать следующие схемы. Для комплексов 1 и 2:

После твердого согласного, кроме шипящих и ц:

а > [а] *сам — сама* [са]ма
о > [а] *сом — сома* [са]ма

После шипящего и [ц]:

а < [а] *шар — шары* [ша]ры
[ы] *лошадка — лошадей* ло[шы]дей
е — [ы] *шесть — шестой* [шы]стой

После мягкого согласного:

и > [и] *мир — миры* [м'и]ры
е > [и] *мена — менять* [м'и]нять
я > [и] *пять — пятак* [п'и]так
а > [и] *час — часы* [ч'и]сы.

Для учащихся, обучающихся по комплексу 3, схему необходимо усложнить, введя позиции первого, непервого предударного и заударного слогов. Таблица при этом может выглядеть, например, следующим образом:

непервый предударный	первый предударный	ударный	заударный
после твердых			
[ъ] <i>са<u>д</u>овод</i>	[а] <i>са<u>д</u>ок</i>	[а] <i>са<u>д</u></i>	[ъ] <i>вы<u>с</u>а<u>д</u>ки</i>
[ъ] <i>г<u>л</u>о<u>в</u>а</i>	[а] <i>г<u>л</u>о<u>в</u></i>	[о] <i>г<u>л</u>о<u>в</u>ы</i>	[ъ] <i>за́ г<u>л</u>о<u>в</u>у</i>
[ъ] <i>ша<u>р</u>о<u>в</u>ой</i>	[а] <i>ша<u>р</u>ы</i> [ы³] <i>ло<u>ш</u>а<u>д</u>е<u>й</u></i>	[а] после [ш], [ж], [ц] <i>ша<u>р</u></i> , <i>ло<u>ш</u>а<u>д</u>ка</i>	[ъ] <i>сл<u>ы</u>ша</i>

[ѣ] <i>шестьдесят</i>	[ы³] <i>шестой</i> <i>энергичный</i>	[э] после [ш], [ж], [ц]; в заимствованиях <i>шесть, шедший, энергия</i>	[ѣ] <i>вышедиий</i>
[ѣ] <i>желтизна</i>	[ы³] <i>желтеть</i>	[о] после ш, ж, ц <i>жёлтый</i>	[ѣ] <i>выжелтить</i>
после мягких			
[ѣ] <i>рядовой</i>	[и³] <i>рядов</i>	[а] <i>ряд</i>	[ѣ] <i>вырядился</i>
[ѣ] <i>ледоход</i>	[и³] <i>ледок</i>	[о] <i>лѐд</i>	[ѣ] <i>наледь</i>
[ѣ] <i>пѣвуны</i>	[и³] <i>пѣвун</i>	[э] <i>пѣть</i>	[ѣ] <i>выпѣть</i>

Позиции первого и непервого предударного и заударного слогов введены авторами комплекса 3, но не в 5 классе, а в учебнике 6 класса при повторении изученного в 5 классе в параграфе «Орфоэпия». Здесь же говорится о сильной (под ударением) и слабой (без ударения) позиции гласного. Но распределение транскрипционных знаков гласных по позициям и здесь последовательно не проведено. Правда, учебник 6 класса содержит справочный материал, в котором приведена таблица «Трудные случаи фонетического разбора»:

Гласный под ударением	1-й предударный слог		Остальные предударные слоги		Заударный слог		Буква гласного звука
	после твердых	после мягких	после твердых	после мягких	после твердых	после мягких	
[а]	[а]	[и³]	[ѣ]	[ѣ]	[ѣ]	[ѣ]	<i>а, я</i>
[о]	[а]	–	[ѣ]	–	[ѣ]	–	<i>о, ё</i>
[э]	[ы³]	[и³]	[ѣ]	[ѣ]	[ѣ]	[ѣ]	<i>е</i>
[у]	[у]	[у]	[у]	[у]	[у]	[у]	<i>у, ю</i>
[ы]	[ы]	–	[ы]	–	[ы]	–	<i>ы, и</i>
[и]	–	[и]	–	[и]	–	[и]	<i>и</i>

Как мы видим, авторы учебника все случаи транскрибирования гласных считают «трудными случаями фонетического разбора», что, впрочем, справедливо, так как в школьной грамматике усложненная фонетическая транскрипция традиционно не использовалась и не только для учеников, но и для учителей представляет определенную трудность.

Однако таблица нуждается в уточнениях.

Во-первых, ударный [а] в некоторых словах и [о] во всех словах после шипящих и [ц] в первом предупредном реализуются в [ы³], причем в учебнике 5 класса эта закономерность отмечена и проиллюстрирована словами ж[ы³]леть, рж[ы³]ной, лош[ы³]дей (справедливости ради надо отметить, что только последний пример не допускает вариативного произношения [а] и [ы³]).

Во-вторых, таблица и теоретический материал комплекса 3 не учитывает наличия особой фонетической подсистемы заударных флексий, в которых фонема <a> после мягких реализуется не как [ь], а как [ъ] ([пóл'ъ] — *поля*). И это приводит авторов учебника к непоследовательности в описании такого рода позиций. Так, в учебнике 5 класса транскрипция слова *орфоэпия* в упражнении 80 выглядит как [арфаэп'иј'ъ], а в упражнении 86 — как [арфаэп'иј'а].

В третьих, необходимо оговорить то, что в начале фонетического слова (в начальном неприкрытом слоге) гласные непервого предупредного слога произносятся как в первом предупредном: в этой позиции не может быть представлен [ъ] или [ь] (см. транскрипцию слова *орфоэпия*).

Все эти положения, очевидные для людей с высшим филологическим образованием, абсолютно не очевидны для учащихся и требуют вербализации.

Материал, касающийся реализации гласных в безударных слогах, имеет большое теоретическое и практическое значение. Так, изучение этого материала наглядно демонстрирует учащимся то положение, что любой безударный гласный, кроме [у], — сигнал орфограммы (орфограмма № 1).

Звонкие и глухие согласные.

Позиционное оглушение и озвончение.

Отражение глухости и звонкости на письме

Все 3 комплекса включают материал, согласно которому учащиеся должны знать следующее.

Звонкие согласные состоят из шума и голоса, глухие — только из шума. Согласные составляют пары по глухости / звонкости, таких пар 11. Не имеют парных глухие согласные [х], [х'], [ц], [ч'], [щ'] и звонкие [й], [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'], [р], [р'].

При изучении данного материала необходимо обратить внимание учащихся на то, что согласные, составляющие пару по какому-либо признаку, должны различаться только этим признаком. Парные по глухости / звонкости согласные отличаются друг от друга в паре отсутствием / наличием голоса, что является следствием произношения звонких согласных с колебанием голосовых связок. Это можно продемонст-

ризовать учащимся при помощи следующего приема: учащиеся и произносят поочередно глухой и парный ему звонкий согласный (например [с] и [з]), при этом они обращают внимание на то, что положение органов речи, образующих преграду, остается неизменным; затем они прикладывают руку к горлу и продолжают произносить поочередно эти звуки, при этом можно ощутить дрожание голосовых связок, присущее артикуляции звонкого [з].

Запоминание парных и особенно непарных согласных представляет определенную трудность для учащихся, поэтому при изучении этого материала целесообразно использовать таблицу, например:

	непарные	парные (11 пар)	непарные
звонкие	л л' м м' н н' р р' й	б б' в в' г г' д д' ж з з'	
глухие		п п' ф ф' к к' т т' ш с с'	х х' ц ч' щ'

Парные звонкие согласные расположены в этой таблице по алфавиту, под ними — парные им глухие. Для запоминания глухих согласных существуют мнемонические приемы, например предложения «Степка, хочешь щец?» — «Фи!», которые содержат все глухие согласные (парные по твердости / мягкости — только в твердой или мягкой разновидности).

Во всех 3 комплексах приведен материал, касающийся позиционно-го (термин не приводится) оглушения и озвончения согласных.

Комплекс 1 сообщает, что «звонкий согласный может заменяться парным ему глухим на конце слова или перед глухим согласным. Глухой может заменяться парным звонким перед звонким».

Комплекс 2 содержит следующую информацию:

На письме звонкие и глухие согласные обозначаются «своей» буквой

- 1) в положении перед гласными,
- 2) перед звонкими согласными [л], [м], [н], [р], [й].

Парные заменяют друг друга в следующих случаях:

- 1) звонкие произносятся глухо в конце слова и перед глухим согласным,
- 2) глухие озвончаются перед звонкими.

Комплекс 3 включает следующий материал: «На месте звонких согласных на конце слова и перед глухими произносятся парные глухие. На месте глухих перед звонкими (кроме *в*) звучат звонкие».

Как мы видим, ни один из комплексов не описывает исчерпывающе позиции озвончения, которое происходит для парных глухих перед звонкими, кроме сонорных и [в'], [в]. Таким образом, при иллюстрировании данной темы примерами необходимо привести в первую очередь примеры тех позиций, в которых озвончения не происходит. Так, необ-

ходимо обратить внимание учащихся, что парные глухие и звонкие различаются перед [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'], [р], [р'], [й] (*сло́й* [сл] — *зло́й* [зл], *съе́сть* [сй]- *разъе́сть* [зй]) и [в], [в'] (*сво́й* [св] — *звон* [зв]). Перед остальными звонкими согласными парные глухие озвончаются, что необходимо проиллюстрировать соответствующими примерами, например, *проси́ть* — *просьба́* [з'б], *моло́тит* — *моло́тьба* [д'б] и др. необходимо обратить внимание учащихся на направление фонетического воздействия (приспособления) согласных — от последующего звука к предшествующему (регрессивная ассимиляция).

При изучении данной темы целесообразно сразу поднять вопрос об **обозначении глухих и звонких согласных на письме**. В явном виде этот вопрос поставлен в комплексах 1 и 2. Освещение данной темы необходимо проводить в следующем ключе: для обозначения звонких и глухих согласных в русском алфавите предусмотрены отдельные согласные буквы (в отличие от обозначения твердых и соответствующих им парных мягких согласных звуков). Глухие и звонкие согласные обозначаются «своей» буквой в позициях перед гласным, а также перед сонорными и *в*, то есть в тех позициях (сильных по глухости / звонкости), в которых они различаются и не подвергаются оглушению или озвончению: *то́м* — *до́м*, *тво́й* — *де́рзь*, *слить* — *злить*. Оглушение и озвончение на письме не отражается, позиция оглушения или озвончения — сигнал орфограммы (орфограмма № 3). В русском языке есть исключение из этой закономерности — правописание приставок, заканчивающихся на *з* или *с* (кроме приставки *с-*), где перед глухим согласным в соответствии с произношением пишется *с*, перед звонким — *з*, например: *рас-/раз-*: *рас-сы́пать*, *раз-би́ть* (отражение произношения и здесь проводится не до конца, так как отражается только ассимиляция по глухости / звонкости, но не по способу и месту образования: *расше-велить* [р'ышш'в'ил'ит']). Изучаемая после темы о реализации гласных в безударных слогах, эта тема может стать важным этапом обобщения основного орфографического принципа русского языка — на письме не отражаются позиционные изменения гласных и согласных (фонематический принцип русской орфографии).

Твердые и мягкие согласные.

Позиционные изменения по твердости / мягкости.

Отражение мягкости согласных на письме

Различение твердых и мягких согласных представляет для учеников значительную сложность, поскольку в произношении твердые и мягкие согласные различаются дополнительной артикуляцией (продвижение тела языка вперед и приподнимание средней части языка к твердому небу; для произношения среднеязычного [j] эта артикуляция является

основной), которая не описывается в школьном курсе русского языка и потому не может быть использована учениками. Затруднено восприятие твердых и мягких согласных также тем, что для парных твердых и мягких согласных в русском алфавите не существует различных букв, мягкость же их обозначается другими графическими средствами. Поэтому основным методом предъявления данного материала является объяснение учителя с использованием таблиц разного рода.

Все 3 комплекса сообщают, что согласные могут быть твердые и мягкие, и предоставляют список парных и непарных твердых и мягких согласных. Важно закрепить в сознании учащихся тот факт, что твердые и мягкие согласные в паре — это не один согласный, а разные самостоятельные звуки, обладающие способностью смысловозначения. В связи с особенностями русской графики тяжело осмысливается тот факт, что слова типа *мал — мял* различаются не гласными, а согласными звуками и что именно твердость и мягкость согласного играет здесь смысловозначительную роль. Поэтому на начальном этапе изучения данной темы целесообразно приводить в качестве примеров слова, в которых мягкость согласного обозначается при помощи мягкого знака, например пары *кон — конь, банка — банька*.

В русском языке 15 пар согласных по твердости / мягкости. Необходимо обратить внимание учеников на то, что парные по твердости / мягкости согласные различаются только этим признаком и совпадают в других своих признаках, в частности по глухости / звонкости. В школьной грамматике не изучаются такие артикуляционные характеристики согласных, как способ и место их образования, однако сообщается, что каждый согласный содержит шум, возникающий при преодолении преграды в полости рта. На это можно опереться при демонстрации различий твердых и мягких, которые наиболее явственно можно увидеть при сопоставлении парных согласных: ученики должны произносить попеременно парный твердый и мягкий согласный (например [б] — [б'] — [б] — [б']) и фиксировать свое внимание на том, что наличие голоса и положение органов речи, создающих преграду (смыкание верхней губы с нижней) остается при этом неизменным.

Для лучшего запоминания ученикам предлагается таблица, аналогичная таблице согласных по глухости / звонкости:

	непарные	парные (15 пар)	непарные
твердые	ж ш ц	б в г д з к л м н п р с т ф х	
мягкие		б' в' г' д' з' к' л' м' н' п' р' с' т' ф'	ч' щ' й'

Парные согласные в этой таблице, как и в таблице глухости / звонкости согласных, расположены по алфавиту, парные согласные — друг под другом.

Учитель должен обратить внимание учащихся на транскрипционное обозначение мягкости согласных при помощи апострофа (запятой). Как уже было сказано, все 3 комплекса предлагают разное решение для обозначения мягкости непарных согласных. Так, комплекс 1 обозначает мягкость у всех непарных ([ч'], [ш'], [й']), комплекс 2 не обозначает мягкости непарных, опираясь, видимо, на то, что у этих согласных в русском языке нет твердых эквивалентов и они всегда мягкие ([ч], [ш], [й]), комплекс 3, как и комплекс 1, обозначает мягкость всех непарных мягких ([ч'], [ш'], [j']), при этом, как мы видим, звук [й] обозначается, как это принято в высшей школе, при помощи [j] с той разницей, что в высшей школе мягкость палатального [j] не обозначается, поскольку связана не с дополнительной, а с основной артикуляцией этого звука. Методически наиболее верным является обозначение мягкости всех мягких, как парных, так и непарных, поскольку это способствует запоминанию данной характеристики у этих согласных.

Мягкость может быть самостоятельным признаком и признаком, позиционно обусловленным положением перед другим мягким согласным (сильные и слабые позиции по твердости / мягкости). Этот материал ни в одном из комплексов не представлен четко и систематизированно, в отличие от материала по самостоятельной и несамостоятельной глухости / звонкости. Отсутствие такого материала значительно затрудняет изучение правописания мягкого знака между согласными. Так, например, комплекс 1 формулирует правило следующим образом: «В сочетаниях *ч, ш* с другими согласными мягких знак не пишется (*мощный, кончатъ*). Есть и другие случаи, когда мягкий знак между согласными для обозначения мягкости не пишется. О правописании таких слов надо справляться в орфографическом словаре (*мостик, гвозди*)». Представляется, что если не вводить материала о сильных и слабых по твердости / мягкости позициях, то правило написания мягкого знака в середине слова между согласными надо давать в более строгой формулировке, как это сделано, например, в пособии Л. А. Чешко «Русский язык: для подготовительных отделений вузов»⁴:

Мягкий знак в середине слова пишется

а) после мягкого [л'], стоящего перед любым согласным, твердым, так и мягким (*пальма, сельдь*); между двумя л мягкий знак не пишется (*аллея*);

б) после мягкого согласного, стоящего перед твердым (*весьма, раньше*);

⁴ Чешко Л. А. Русский язык: Для подготовительных отделений вузов. М., 1990. С. 69–70.

в) после мягкого согласного, стоящего перед мягкими [г'], [к'], [б'], [м'], являющимися результатом изменения соответствующих твердых (*серьги* — ср. *серьга*, но *тмин*).

В остальных случаях мягкий знак в середине слова для обозначения мягкости не пишется (*мостик, песня, разве*).

Примечание:

а) мягкий знак не пишется в сочетаниях *чк, чн, нч, рц, цн*,

б) мягкий знак сохраняется перед суффиксом *-ся* в неопределенной форме глагола и перед окончанием *-те* в повелительном наклонении (*приготовиться, приготовьтесь*).

При изучении материала о позиционном смягчении согласных необходимо иметь в виду, что на сегодняшний день регулярным для всех носителей языка является лишь смягчение *н* перед *ч* и *щ*, остальные же случаи смягчения носят факультативный характер и могут отсутствовать в речи учащихся, поэтому такие приведенные в учебниках примеры, как *свить* в транскрипции [с'в'ит'] (комплекс 3), *ветвь* (комплекс 1) предлагает учащимся найти в этом слове мягкий согласный, стоящий перед другим мягким) могут вызвать у них недоумение и требуют комментария.

Позиционное отверждение (*конь* — *конский*) в школьном курсе фонетики не изучается как не имеющее выхода на орфографию.

Большого внимания требует тема «**Отражение мягкости согласных на письме**». Прежде всего, следует обратить внимание учащихся на то, что речь идет не об обозначении мягкости в транскрипции (при помощи апострофа), а об отражении мягкости согласных при записи звучащей речи буквами русского алфавита. Наиболее систематизирована эта тема в комплексе 2, где приводится следующая формулировка: «Мягкость согласных на письме обозначается двумя способами: 1) при помощи мягкого знака, 2) с помощью букв *е, ё, и, ю, я*». Комплекс 3 не уделяет внимания этой теме, в комплексе 1 материал разбросан по разным параграфам. Однако данная тема имеет большое значение для осознания принципов как русской графики, так и русской орфографии. Представляется, что учащимся должен быть предоставлен и проиллюстрирован следующий теоретический материал:

Необходимо различать обозначение мягкости у парных согласных и у непарных согласных.

Для непарных согласных нет необходимости в обозначении мягкости, поэтому возможны, например, правила «*ча, ща* пиши с *а*», «*чу, щу* пиши с *у*». Написание мягкого знака после *ч* и *щ* выполняет не фонетическую, а грамматическую функцию — указывает на принадлежность слова к определенному грамматическому классу, например: *мяч* — *ночь* (указание на род существительного).

Для парных согласных существенен тот факт, что на письме отображается только самостоятельная, непозиционная мягкость согласных, то есть такая мягкость, которая сохраняется на конце слова и перед твердым согласным (для [л'] — в любой позиции). Позиционная же мягкость на письме не отображается. Поэтому можно сформулировать следующее положение:

На письме отображается самостоятельная мягкость парных мягких согласных в конце слова и в середине слова (правило см. выше). Отражение мягкости происходит двумя способами: а) при помощи мягкого знака (*конь, раньше*), б) при помощи букв *я, ю, е, ё, и* (*мял, мясли, мел, мёл, мил*).

Не отображается на письме мягкость непарных мягких согласных (*час*) и позиционная мягкость согласных, возникшая из-за соседства согласного с последующим мягким (*барабанщик*).

Твердый и мягкий знаки, их функции

В основном данный материал изучен в начальной школе, однако он требует обязательного повторения и систематизации, что напрямую связано с фонетическим разбором. Ни один из комплексов не содержит систематизированного материала на данную тему. Тем не менее учащиеся должны знать следующее:

Твердый знак выполняет в русском языке разделительную функцию. Ученики обычно затрудняются сформулировать, в чем эта функция состоит, и предлагают формулировку «Он разделяет согласный и гласный». Необходимо добиться от учащихся понимания того, что разделительная функция состоит в следующем: твердый знак указывает, что стоящая после согласного гласная буква *я, ю, е* или *ё* обозначает не мягкость предшествующего согласного, а два звука: *я* — [ja], *ю* — [ju], *е* — [jэ], *ё* — [jo]; согласный же перед [j] в современном русском языке большинством носителей произносится твердо (*ню* — [п'ju]). При изучении данного материала необходимо проводить соответствия между написанием и произношением (транскрипцией), используя уже приведенную нами схему такого типа:

сел	сьел
↓	↓
[с'эл]	[сйэл].

Функции **мягкого знака** в русском языке сложнее. Он может выполнять три функции:

1) аналогичную разделительную перед *я, ю, е, ё, и* внутри слова не после приставки (*вьюга, соловьиный*) и в некоторых заимствованных словах перед *о*: (*бульон, компаньон*);

2) обозначает самостоятельную мягкость парного согласного на конце слова и в середине слова перед согласным (см. выше): *конь, банька*;

3) является знаком грамматической формы, не неся никакой фонетической нагрузки, когда употребляется после непарных по твердости / мягкости согласных: *ключ — ночь, нож — рожь*.

В связи с разделительной функцией мягкого знака необходимо обратить внимание на то, что он обозначает два звука не только перед *я, ю, е, ё*, но и перед *и* и в заимствованных словах перед *о*, то есть сфера его употребления шире, чем у твердого знака. Использование твердого и мягкого разделительного знака регулируется правилами орфографии.

В связи с обозначением мягкости при помощи мягкого знака необходимо добиться от учащихся формулировки «обозначает мягкость» и не допускать распространенной формулировки «мягкий знак смягчает согласный». При этом еще раз необходимо повторить, что звучащая речь первична, а письменная речь служит для ее фиксации.

В связи с грамматической функцией (термин не вводится) надо обратить внимание на то, что мягкий знак в этой функции может употребляться как после непарных мягких (*мяч — ночь*), так и после непарных твердых (*нож — рожь, моется — мыться*). При этом он не обозначает мягкости ни в том, ни в другом случае.

В аспекте сказанного выше крайне неудачной является трактовка, приведенная в комплексе 3, где сказано, что в слове *встань* буква *н* обозначает звук [н'], а у буквы *ь* «нет звука». Представляется, что здесь необходима корректировка. Мягкий знак не несет фонетической нагрузки в том случае, когда он стоит после непарного по твердости / мягкости согласного. После парного он обозначает его мягкость, что должно быть отражено в разборе.

Слог. Слогораздел

Слог как фонетическая единица не определен при изучении данной темы ни в одном из трех комплексов. **Комплекс 1** не сообщает о слогах ничего, кроме того, что слоги бывают ударные и безударные; ученики должны ориентироваться при этом на знания, полученные в начальной школе. **Комплекс 3** сообщает, что слова делятся на слоги, что слог — это сочетание согласного и гласного звуков и что слоги бывают ударные и безударные. **Комплекс 2** содержит следующую информацию: слова делятся на слоги; слог может состоять из одного, двух и более звуков; в состав слога обязательно входит гласный звук, поэтому в слове столько слогов, сколько в нем гласных; согласные звуки могут начинать слог, заканчивать его или окружать гласный с обеих сторон.

Представляется, что данного объема теоретического материала недостаточно даже для поверхностного понимания фонетического слога.

Учащиеся должны понимать, что фонетический слог, слог для переноса и морфемные границы в слове — это разные языковые реалии.

Как известно, в лингвистике существует множество определений слога. Для школьного курса фонетики подходит следующее определение, не требующее введения дополнительных знаний: **слог** — это гласный или сочетание гласного с одним или несколькими согласными, произносимые одним выдохательным толчком. Из этого определения следует, что слог не может не содержать гласного и не может содержать более одного гласного, то есть в слове столько слогов, сколько в нем гласных.

В русском языке обычно описываются следующие правила слогораздела: при отсутствии стечения согласных слоговая граница проводится после каждого гласного, кроме последнего, то есть подавляющее большинство слогов в русском языке заканчиваются гласным (*сто-ро-на, ди-а-лог*). При стечении согласных в середине слова слогораздел происходит следующим образом: при сочетании [j] с другим согласным граница проводится после [j] (*мой-ка, вой-на*), при сочетании остальных непарных звонких (сонорных) с парными звонкими и с глухими (шумными) согласными граница проводится после непарного звонкого (*лам-па, жар-ко*). По поводу слогораздела при стечении двух шумных существуют разные мнения: согласно одним, слогораздел в этом случае происходит перед ними (*бу-дка*), согласно другим — может идти и между ними (*буд-ка*). Думается, что в школьном курсе допустимы оба варианта.

Комплекс 2, имеющий орфографико-пунктуационную направленность, сопрягает тему «Слог» с изучением орфографического раздела о переносе слов, заявляя, что «с делением слова на слоги связаны правила переноса слов». Однако нельзя допустить, чтобы учащиеся проводили слогораздел в полном соответствии со слогами для переноса. Правила переноса слов в русском языке базируются на слоگو-морфемном принципе. Так, при отсутствии стечения согласных слово переносится по слогам (*сто-ро-на, ди-а-лог*), за исключением того, что нельзя переносить или оставлять на строке одну гласную букву, даже составляющую слог (*моя, олень*). При стечении согласных учитывается морфемная структура слова: нельзя отрывать от приставки последнюю, а от корня первую согласную букву. Так, нельзя перенести *по-дписать, при-крепить*, а надо *под-писать, при-крепить*. В этом случае слог для переноса и фонетический слог может не совпадать. Последнее же правило переноса заключается в том, что при переносе слов с двойными (одинаковыми) согласными одна из них оставляется на строке, а другая переносится (*ван-на, кас-са*). Это положение глубоко противоречит правилу слогораздела, поскольку в произношении два одинаковых согласных сливаются в один долгий и слоговая граница не может идти внут-

ри согласного звука. Единственным допустимым делением на фонетические слоги будет такое: *ва-нна, ка-сса*.

Отсутствие необходимой теоретической базы приводит не только учащихся, но и авторов учебного комплекса 3 к ошибкам при слогоразделе. Так, в образце фонетического разбора, приведенном в справочном материале учебника 6 класса комплекса 3, слово *являться* разделено на слоги следующим образом: *яв-лять-ся*, при этом авторы несколькими строками ниже пишут о том, что буквы *тьс* обозначают один звук [ц]. Выходит, что слогораздел проходит внутри этого звука, что абсолютно невозможно. Правильный слогораздел слова *являться* [j'и-вл'а-цъ].

Наиболее верным будет деление на фонетические слоги слова, записанного не в буквенном варианте, а в транскрипции, это поможет избежать некоторых возможных ошибок, в частности увидеть, что в словах типа *ванна, являться* нет двух согласных в середине слова.

Ударение

Комплекс 1 сообщает, что ударение — это произнесение одного из слогов в слове с большей силой, чем остальные. **Комплекс 2** содержит следующую информацию: ударение — это произношение одного из слогов в слове с большей силой и длительностью; гласный в ударном слоге произносится «отчетливо и ясно», в безударном — «неясно»; в русском языке ударение не закреплено за определенным слогом, может переходить в слове с одного слога на другой (*за́нял — заняла́*), позволяет различать слова (*за́мки — замки́*) и формы слова (*ле́са — лесá*). **Комплекс 3** представляет тот же объем информации, но использует некоторые термины. Так, в нем сообщается, что русскому языку свойственно силовое ударение, при котором ударный слог отличается от безударного болей силой; русское ударение свободное, разноместное — может падать на любой слог; подвижное — может передвигаться в одном и том же слове с одного слога на другой.

Объяснение данного материала целесообразно проводить в форме беседы с учащимися. Учащимся можно задать вопрос о том, может ли в русском слове ударение падать на первый (второй, третий, последний) слог, предложить им привести примеры, спросить их о том, знают ли они языки с фиксированным местом ударения (французский, польский). После этого на доске можно написать слово, позволяющее поставить ударение на разных словах (формы одного слова или омографы), например *воды, замок*, попросить прочитать всеми возможными способами и сделать вывод о подвижности и смысловозначительных свойствах ударения в русском языке. Возможность смысловозначительных различий ударения в русском языке. Возможность смысловозначительных различий ударения в русском языке, спросив, может ли разли-

чать слова или формы слов ударение, если оно всегда стоит на одном и том же слоге.

Изучение данной темы надо связать с уже описанной темой «Безударные гласные». Так, на доске можно написать в транскрипции некоторое искусственное слово, не существующее в языке и содержащее гласные [а], [и], [ы], например [ат'икама], и попросить поставить ударение во всех возможных местах. Таких вариантов будет 4 — по числу гласных. После этого надо написать слово, содержащее звуки [о] или [э], например [ат'икома], и предложить поставить ударение. В этом случае возможен только один вариант — ударение на [о], поскольку звуки [о] и [э] в русских словах (не считая незначительного числа заимствований, например *какао*) могут быть произнесены только в ударном слоге. Таким образом можно повторить или обобщить материал об «акающем» и «икающем» характере русского языка — нейтрализации гласных (фонем) после твердых и после мягких согласных.

Комплекс 3, помимо словесного ударения, вводит также понятия логического смыслового ударения.

Орфоэпия

Термин «**орфоэпия**» употребляется в лингвистике в двух значениях:

1) совокупность норм литературного языка, связанных со звуковым оформлением значимых единиц; среди таких норм различают а) нормы, связанные с произношением фонем в определенных позициях, б) нормы, допускающие существование вариативных грамматических норм, в) нормы суперсегментной фонетики (ударение и интонация);

2) наука, которая изучает варьирование произносительных норм литературного языка и вырабатывает произносительные рекомендации (орфоэпические правила).

Различия между этими определениями следующее: во втором понимании из области орфоэпии исключаются те произносительные нормы, которые связаны с действием фонетических законов: редукция гласных, позиционное озвончение / оглушение согласных и др. К сфере орфоэпии при таком понимании относят лишь такие произносительные нормы, которые допускают вариативность в литературном языке, например реализация <а> после шипящих ([жа́ра], но [жысм'и́н]).

Учебные комплексы определяют орфоэпия как науку о произношении, то есть в первом значении. Таким образом, к сфере орфоэпии, по этим комплексам, принадлежат все произносительные нормы русского языка: реализация гласных в безударных слогах, оглушение / озвончение согласных в определенных позициях, мягкость согласного перед согласным и др. Из норм, допускающих вариативность произношения в одной и той же позиции, изучается следующее.

Комплекс 1 на полях учебника и в заданиях приводит отдельные заимствованные слова, в которых согласный перед [э] произносится мягко и твердо (например, му[з']ей, но фо[нэ]тика, [тэ]ннис); представлены некоторые слова с проставленными ударениями (*сантиметр, портфель*); приводится список слов, в которых сочетания *чт* и *чн* произносятся как [шт] и [шн] (*чтобы, конечно, скучный, пустычный, скворечник, яичница*). В конце учебника приведен словарик «Произноси правильно!» из 60 слов.

Комплекс 2 также приводит отдельные слова с твердым и мягким согласным перед [э] (ши[н']ель, но сви[тэ]р), приводит отдельные слова с ударениями в них (формы глаголов *звонить, начать*); кроме того, при изучении разных тем приводятся транскрипции слов с разными согласными перед мягкими ([з]бить, но [п'йу]), но внимание на этом не акцентируется.

Комплекс 3 определяет орфоэпию как раздел науки о языке, изучающий правильное произношение звуков, слов и ударение в словах и вводит понятие орфоэпической нормы, которую нужно не только соблюдать (вслушиваясь в речь дикторов, актеров, чтецов), но и пропагандировать, ссылаясь на авторитет «Орфоэпического словаря» под редакцией Р. И. Аванесова. Приводимый материал аналогичен комплексам 1 и 2: произношение согласного перед [э] (ин[д]екс, бу[т]ерброд, но к[р']ем, [т']ермин); произношение групп *чт* и *чн* ([шт]о, ску[шн]о, но сердце[ч'н]о, кирпи[ч'н]ый), приведено произношение слова *Бог* — [бох]. В отличие от комплексов 1 и 2, в комплексе 3 сказано, что некоторые слова допускают вариативность произношения, например прог[р]есс и прог[р']есс, двое[ч'н]ик и двое[шн]ик, до[щ'] и до[шт'], до[ж'ж']и и до[жд']и. Произношение согласных перед мягкими также не систематизировано, но может быть извлечено из примеров к разным темам ([с']вить, гру[с']ть, [т']вердый).

В конце учебника приведен «Орфоэпический словарь» из 100 слов.

Кроме того, комплекс 3 предлагает производить дополнительно к фонетическому (см. далее) **орфоэпический разбор** «тогда, когда в слове возможна или допущена ошибка в произношении или ударении». Порядок разбора таков:

1. Подумать и решить, может ли слово звучать по-другому.
2. Посмотреть в словаре или спросить у учителя, как правильно.
3. Произнести слово правильно, записать с пометами произношения и ударения.

Например, *красивее* — ударение всегда на втором слоге; коне[шн]о.

Формулирование первого пункта разбора представляется некорректным, поскольку практически любое слово можно произнести по-другому, если произнести его неправильно; если слово не допускает вари-

тивного произношения в литературном языке, то при фонетическом разборе ученик, «подумав и решив» или «посмотрев в словаре», должен привести этот единственно верный произносительный вариант. Орфоэпический же разбор дополнительно к фонетическому необходим тогда, когда слово допускает вариативность в произношении.

§ 46. Умения и навыки по фонетике, методы их формирования

В курсе фонетики, графики и орфоэпии ученики должны приобрести следующие **умения и навыки**:

- 1) расчленять звучащую речь на звуки, отвлекшись от графического облика слова,
- 2) грамотно произносить звуки вне звучащей речи, не используя при этом названия букв,
- 3) называть по порядку все звуки, из которых состоит то или иное слово,
- 4) характеризовать звуки по следующим признакам: гласные — по ударности / безударности, согласные — по глухости / звонкости (с указанием парности), твердости / мягкости (с указанием парности),
- 5) описывать фонетические процессы в слове: реализацию гласных в безударных слогах, позиционное озвончение / оглушение, смягчение,
- 6) проводить соответствие между звуковым и графическим обликом слова: указать, какими буквами обозначены звуки в слове,
- 7) разделять слово на фонетические слоги,
- 8) группировать слова с общностью фонетических признаков, например с подвижным ударением или с подвергшимися оглушению согласными,
- 9) делать фонетический разбор слова.

Курс фонетики призван также решить ряд проблем, сопряженных с развитием речи: обратить внимание учащихся на звучащую речь с точки зрения дикции и интонирования.

Методом формирования умений и навыков являются **упражнения**.

Для формирования указанных умений могут быть использованы следующие **типы упражнений**:

- 1) произнести звуки без опоры на написанный текст
 - изолированно,
 - в слове с опорой на изображение реалии, называемой определенным словом;
- 2) проанализировать артикуляцию произносимых звуков;

- 3) описать фонетические различия между словами, различающиеся одним звуком (например, твердым и мягким парным согласным);
- 4) затранскрибировать
 - отдельные звуки в слове (например, только гласные или только согласные),
 - слово,
 - фразу;
- 5) прочесть транскрипцию, идентифицировать ее, перевести в графический облик
 - слово,
 - фразу;
- 6) дать правильные названия букв алфавита
 - изолированно,
 - в слове,
 - в форме исправления «допущенных учеником» ошибок;
- 7) расположить слова по алфавиту;
- 8) описать позиционные фонетические изменения в слове
 - изменение (редукция) гласных в безударных слогах,
 - оглушение / озвончение согласных,
 - ассимиляция по способу и месту образования (без употребления термина),
 - диссимиляция (без употребления термина),
 - позиционное смягчение;
- 9) указать способы обозначения мягкости
 - в языке,
 - в конкретных словах;
- 10) определить количество звуков и букв в слове;
- 11) из ряда единиц выбрать единицы с определенными фонетическими признаками (например, слова, содержащие только мягкие согласные);
- 12) сгруппировать единицы по общности фонетических признаков (например, разделить слова на группы по месту ударения);
- 13) сгруппировать единицы по общности графических признаков (например, разделить слова на группы по способу обозначения мягкости, значению йотированных гласных букв);
- 14) разделить слова на фонетические слоги и на слоги для переноса;
- 15) указать место ударения в слове;
- 16) привести примеры слов с заданными фонетическими характеристиками;
- 17) сделать фонетический разбор слова.

Упражнения могут содержать эвристические задания, например, на анализ артикуляционных различий при произношении гласных и со-

гласных, выявление смысловозначительной функции звуков в сильной позиции (фонем), смысловозначительную роль ударения.

Приведем примеры упражнений по фонетике, графике и орфоэпии разных типов, представленных в комплексах 1, 2 и 3, и дадим комментарии к некоторым из них.

Комплекс 1

 Произнесите сначала гласные, потом согласные звуки: а — о, б — п, у — э, д — т, и — ы. При произношении каких из этих звуков выдыхаемый воздух встречает препятствия: сомкнутые губы, прижатый язык?

Это задание направлено, с одной стороны, на проверку умения изолированно произносить звуки, с другой — на выявление классификационного умения группировать звуки, разделяя их на гласные и согласные (на основании знаний, полученных в начальной школе), с третьей стороны, индуктивно: методом анализа языковых фактов (собственных произносительных усилий) учащиеся должны сделать вывод об артикуляционных отличиях согласных от гласных.

 Запишите слова, которые начинались бы с разных звуков (под ударением). С какого гласного в русском языке слова не начинаются?

Это задание формирует умение подбора иллюстративного материала к изученной теории. Задание содержит эвристический компонент: учащиеся должны прийти к выводу, что в русском языке слова не начинаются со звука [ы].

 Назовите слова, обозначающие нарисованные предметы (нарисованы дом, дым, рак, мак), благодаря каким звукам мы различаем первое и второе, третье и четвертое слова?

Это задание направлено на демонстрацию умения анализировать звучащее слово без опоры на его графическую запись и на слух различать звуки. Данное задание служит также для преподнесения теоретического материала о смысловозначительной функции звуков в сильной позиции (фонем).

 Ученик допустил ошибки в ответе, исправьте их: В слове лист — 4 звука: «эль», «и», «эс», «тэ». В слове строчка — 7 букв: «сэ», «тэ», «рэ», «о», «че», «ка», «а».

Описывая типичные для школьника ошибки (неразличение букв и звуков, неверное название некоторых букв алфавита), задание фиксирует внимание учащихся на недопустимости этих стандартных ошибок.

✎ Ребята организовали библиотечку. Разложи книги по порядку (по фамилиям авторов): А. С. Пушкин «Сказки», Б. С. Житков «Что бывало» <...> (всего 10).

✎ Составьте алфавитный список жильцов дома (вразбивку приведены фамилии жильцов, в том числе начинающиеся на одну букву).

Эти два задания проверяют знание алфавита, демонстрируют возможное практическое применение этого знания; кроме того, учащимся дается представление о том, что в библиотечном каталоге книги представлены в алфавите фамилий авторов, а не их инициалов или названий произведений — удачная демонстрация связи теории с практикой.

✎ Прочитайте данные слова. Какой звук обозначен сочетанием букв **сч**, **зч**? Какой еще буквой он обозначается? Запишите слова в алфавитном порядке. Какие звуки обозначает в этих словах буква **д**?

Подписчик, песчаный, считать, щедрый, рассказчик, указчик, возчик, счетовод.

Это задание демонстрирует не сформулированные в правилах ассимилятивные изменения согласных, что имеет познавательную ценность и является важным этапом в подготовке учащихся к фонетическому разбору. Кроме того, задание предполагает повторение и закрепление полученных ранее знаний (позиционное оглушение, алфавит). При выполнении этого задания целесообразно не только оговорить устно, но и записать процесс приспособления согласных ([сч'] → [щ'], [зч'] → [сч'] → [щ']), хотя это и не предусмотрено заданием. Целесообразно обратить внимание учащихся на то, что уподобление согласных не ограничивается только приведенными примерами и предложить им проанализировать другие случаи ассимиляции, например, слова *позже, сшить, моется* и другие.

✎ Запишите слова тремя группами: с **ь** для обозначения мягкости согласного, с **ь** в неопределенной форме глагола, с разделительным **ь** (дан список из 22 слов).

Данное задание направлено на опознавание разных функций употребления мягкого знака (обозначение мягкости, разделительная функция, грамматическая функция) и на формирование классификационных фонетических умений. Не очень удачной представляется формулировка задания и подбор примеров; так, в грамматической функции **ь** используется не только для маркирования инфинитива глагола, но и для обозначения рода существительных (*нож, рожь*). Важно при этом обратить внимание учащихся, что **ь** при этом не несет фонетической нагрузки. Это задание целесообразно дополнить. Обязательно необходимо повторить, что такое разделительная функция **ь** (см. выше).

 Определите количество букв и звуков в словах.

Письмо, мысль, возьмем, восьмой, баян, юг, еда, ёлка, честный, праздник.

Это задание позволяет проверить усвоенность многих изученных фонетических тем: обозначение мягкости при помощи *ь*, обозначение двух звуков при помощи йотированных гласных букв, непронизносимые согласные; упражнение является важным этапом подготовки к фонетическому разбору слов.

 Выпишите слова, распределяя их по способу обозначения мягкости согласных: 1) с *ь*, 2) с *е, ё, ю, я, и*. В каких словах *и, ю, е* не обозначают мягкости предшествующего согласного? (приведен список из 25 слов, в том числе жизнь, жюри, парашют).

Задание формирует классификационное умение и обладает, кроме того, большой познавательной ценностью: оно ставит вопрос о том, что твердость непарных согласных не нуждается в дополнительном обозначении, поэтому йотированные гласные буквы и *и* после непарных твердых обозначают только качество гласного звука. Стандартной ошибкой является транскрибирование слов с *жи, ши* с обозначением гласного и ([жи], [ши] вместо [жы], [шы]), причем часто такое транскрибирование сопровождается обозначением мягкости у [ж] и [ш]; этот материал требует повторения и закрепления.

Данное задание целесообразно дополнить заданием, в котором бы нужно было определить, чем выражена мягкость непарных мягких согласных, например, в словах *чаща, молчу, щука, щи*. Учащиеся должны сделать вывод о том, что мягкость непарных также не нуждается в дополнительном обозначении.

 Какие гласные звуки обозначены буквами *о, е, я* под ударением? А в безударном положении?

Косы, коса; дело, дела; пятый, пятак, резкий, резка; взгляды, глядит.

Это задание направлено на закрепление знаний учащихся об изменении (чередовании) гласных в безударных слогах. Данная тема, как было сказано при рассмотрении методов изучения теории по фонетике, недостаточно четко формализована и требует большей практической отработки: как показывает практика, вплоть до старших классов учащиеся делают однотипные ошибки на реализацию безударных гласных. Так, наибольшее число ошибок бывает связано с реализацией фонемы <a> после мягких, поэтому произношение гласного в безударном слоге после мягкого согласного на месте букв *а* и *я* требует большей отработки. Особого внимания и большей тренировки требует реализация гласных в безударных слогах после непарных по твердости / мягкости согласных. Так, для транскрибирования необходимо дать ряды слов с *ча* (на-

пример *час — часы — часовой*) с фиксацией внимания на чередовании [а] / [и], а также слова с чередованиями [а] / [ы], [о] / [ы], [э] / [ы] (*жалко — жалеть, желтый — желтеть, шесть — шестой*). Особенностью комплекса 1 является то, что для транскрибирования в нем предложены слова, в которых фиксируется внимание только на реализации гласных в ударном и первом предударном слоге. В сильном классе целесообразно давать для транскрибирования также слова со сложной реализацией гласных в непервом предударном или заударном слоге, например *выжелтить, шерстяной, площадь*.

Комплекс 1 не содержит специальных заданий на слогораздел и постановку ударения.

В разделе фонетики содержатся такие сопряженные с фонетикой задания по развитию речи:

- 1) произнести приведенные скороговорки со звуками [р] и [ш] в медленном, обычном и быстром темпе,
- 2) написать о том, как нельзя и как нужно читать вслух.

Комплекс 2

 Прочитайте слова. Что обозначают квадратные скобки и зачем приведена такая запись?

Фо[нэ]тика, фо[нэ]тический.

Это короткое задание позволяет повторить способ записи произношения слов при помощи транскрипционных скобок, вводит лингвистический термин и орфоэпическую норму его произношения, а также позволяет обратить внимание учащихся на возможность произношение заимствованных слов с твердым согласным перед [э]. Вызывает недоумение запись слова *фонетический*, где в позиции первого предударного зафиксирован звук [э] вместо звука [ы]. Думается, что такая запись недопустима, даже если она производится до изучения (повторения) редукции гласных в безударных слогах.

 Прочитайте пары слов. Какие звуки вы слышите? Произнесите звуки, благодаря которым различаются значения слов в каждой паре. Обозначьте эти звуки по образцу угол [л] — уголь [л'].

Сон — сор, ком — кол, мал — мял, ел — ель.

Задание формирует умение различить буквенный и звуковой состав слова: слова в последних двух парах в написании различаются гласными буквами или наличием отсутствием буквы *ь*, а в произношении — твердостью / мягкостью согласных звуков.

 Вставьте подходящие по смыслу слова.

В словах русского языка букв может быть столько же, сколько звуков, например: ...; букв может быть ..., чем звуков, например: ...; букв может быть ..., чем звуков, например:

Задание направлено на обобщение знаний о количественном соотношении букв и звуков в слове и фиксирует внимание на случаях их несовпадения: букв больше, чем звуков (например, *конь*); букв меньше, чем звуков (например, *яма*). Проверка сознательности усвоения материала достигается самостоятельным подбором примеров.

 Прочитайте текст найдите в первом абзаце глаголы, запишите их, обозначая ударение и разделяя черточками слоги для переноса.

Ты переплыл речку, а твой товарищ остался на том берегу. Ты кричишь ему: «Пе-тя! Плыви сю-да!» <...> В обычной нашей речи слоги тесно сцеплены друг с другом, но вот возникает необходимость произнести слово или несколько слов громко и отчетливо, и тогда сцепление ослабевает, слово распадается на слоги, разделенные паузами.

Как мы видим, комплекс 2 не только не подчеркивает возможность различия между фонетическими слогами и слогами для переноса, но и отождествляет эти понятия. Материал требует комментария учителя.

 Укажите слова с ударением на первом, втором, третьем слоге.

Медикаменты, автобус, граждане, портфель, процент.

 Прочитайте слова. Проверьте себя: правильно ли вы их произносите.

Баловать, добыча, договор, документ, ждала, занят, занята, каталог, квартал, километр, красивее, кухонный, намерение, ненависть, премировать, ремень, сантиметр, статуя, украинский, фарфор, хозяйка, щавель.

Эти два задания — орфоэпические; в качестве материала взяты слова, в которых часто допускаются ошибки. Задания требуют обращения к орфоэпическому словарю, помещенному в приложении к учебнику.

Как можно заметить, в комплексе 2 усилены практическая и речевая направленность: вместо фонетических слогов учащиеся обучаются делению слова на слоги для переноса, значительное внимание уделено изучению орфоэпических норм произношения отдельных слов.

Комплекс 3

 Ответьте на вопросы так, чтобы получился связный рассказ. Ответы запишите.

Что представляет собой устная речь?

В каком разделе языкознания изучаются звуки речи?

Какую роль играет звук в слове?

Приведите примеры.

Это задание характерно для комплекса 3, в котором в виде упражнения разного рода содержится методическая основа преподавания того или иного раздела. Задание служит для проверки знаний по фонетике и одновременно для развития речи.

 Кто больше? Заменяя один звук, образуйте новые слова от слова *ком* (нарисованы сом, том, дом),

Это задание, использующее игровой соревновательный момент, с одной стороны, закрепляет умение расчленять звучащую речь на звуки, с другой — помогает осознанию смысловоразличительной функции фонем (звуков в сильной позиции).

 Прочитайте, соблюдая правильное ударение: *квартилы, шофер, адреса, плоты, принял, щавель, повторит* (ударения проставлены).

Это задание орфоэпическое: в качестве материала для него взяты слова, часто вызывающие ошибки у носителей языка.

 Нарисуйте предметы, которые могли бы иметь такие фонетические подписи: [гвос'т'], [жош], [уч'эбн'ик].

 Сколько слов здесь записано? Можно ли понять значение каждого слова в такой записи? Почему? Что нужно сделать, чтобы значение и правописание каждого слова стало понятным?

Пру[т], лу[к], зру[с'т'], съе[ст], поро[к], ро[т].

Эти два задания формируют умение читать фонетическую транскрипцию без опоры на графический облик слова. В первом задании каждое из означающих имеет только одно означаемое. Во втором задании приведены омофоны — слова, одинаково произносящиеся, но по-разному пишущиеся (*прут* и *пруд* и др.). Это задание позволяет сделать вывод о том, какие фонетические процессы приводят к совпадению в произношении. В задании все примеры демонстрируют позиционное оглушение согласных. Задание можно дополнить омофонами типа [л'иса] — *лиса* и *леса*, демонстрирующими возможности нейтрализации гласных.

 Подберите из любого словаря слова, соответствующие данным схемам: сг, сгсг, сгс, сгсс, сгсгс (г — гласный звук, с — согласный звук).

Это задание, закрепляя умение различать гласные и согласные звуки, с одной стороны, развивает через использование схематического изображения абстрактного мышления, с другой — формирует умение работать со словарем.

 Прочитайте каждое слово с ударением на первом, а затем на втором слоге. Какую роль может играть русское ударение?

Иглы, стены, руки, ноги, воды, земли, козы, реки, доски, волны.

Подберите по 4–5 слов, иллюстрирующих разноместность и подвижность русского ударения.

Задание закрепляет знание об особенностях русского ударения (разноместность и подвижность) и служит для получения нового знания: через анализ языкового материала учащиеся приходят к выводу, что ударение может различать формы одного слова. Ценные дополнением к этому заданию могут быть слова, показывающие, что ударение может различать также разные слова (*мука, замок* и др.).

 Прочитайте, проверив себя по орфоэпическому словарю, сделав пометы по образцу: ан[т]енна.

Антенна, ателье, депо, интернат, модель, сессия, темп, шоссе, майонез, прогресс, шинель, бутерброд, бассейн, крем, термин, компьютер, дефис, тире.

 Произнесите данные слова правильно, в соответствии с орфоэпическими пометами.

[шт]о, [шт]обы, коне[шн]о (и другие).

Эти два задания направлены на овладение орфоэпическими нормами. Большое количество заданий такого рода объясняется общей речевой направленностью комплекса 3.

 Назовите буквы и звуки в каждом из данных слов: *столб, потрать, сдать, брось, каша, нож, жизнь, стог.*

Образец: *встань*: в — [ф], с — [с], т — [т], а — [а], н — [н'], ь — нет звука.

Учитель должен обратить внимание на некорректность записи об отсутствии звукового значения у буквы *ь*: в данном случае *ь* употреблен для обозначения мягкости [н']; отсутствие фонетической нагрузки у *ь* представлено в том случае, когда он употреблен после непарных по мягкости согласных в функции обозначения грамматической формы (*режь, ночь*).

 Прочитайте данные слова группами. В каком случае *е, ё, ю, я* обозначают один звук? Два звука? Почему? Подберите по 2–3 подобных слова к каждой колонке.

<i>лень</i>	<i>ехать</i>	<i>поездка</i>	<i>съезд</i>
<i>салют</i>	<i>южный</i>	<i>решают</i>	<i>вьюга</i>
<i>вперёд</i>	<i>ёжик</i>	<i>поёт</i>	<i>ружьё</i>
<i>мять</i>	<i>Ялта</i>	<i>приятный</i>	<i>объявит</i>

Это задание позволяет повторить и обобщить знания о позициях, в которых йотированные гласные буквы имеют разное фонетическое значение (гласный + мягкость предшествующего согласного; два звука в начале слова, после гласных и после разделительных знаков). Самостоя-

тельный подбор примеров по каждой из групп служит для проверки осознанности материала.

 Письменно покажите, какие звуки служат для различения данных слов. А как это отражается на письме?

Образец: *мо[л]* — *мо[л']*.

Цел — *цель*, *угол* — *уголь*, *мал* — *мял*, *вёл* — *вол*, *люк* — *лук*, *был* — *бил*.

Это задание направлено на формирование умения различать буквы и звуки. В нем представлены слова, которые различаются на письме одними буквами, а в произношении — другими звуками, например: слова *мал* и *мял* различаются гласными буквами, но согласными звуками.

 Запишите первое предложение орфографически, а второе, наоборот, фонетически. Произношение каких слов вы можете объяснить?

1. [кап'эл'к'и ас'эн'н'эв' тумань с'т'и'кал'и з'б'и'р'ос].

2. *Я один ночью иду по глухому лесу.*

Как уже говорилось, комплекс 3 предлагает работать с транскрипциями не только слов и их фрагментов, но и целых предложений, что ценно и позволяет увидеть разницу между грамматическим и фонетическим словом (см., например, второе из предложенных в этом задании предложений). Учителю надо обратить внимание на неправильность фонетической транскрипции в первой фразе (безударные [э] в словах *капельки* и *осеннего*).

Как мы видим, специфика комплекса 3 состоит в том, что в связи с его общей речевой направленностью основной упор сделан на орфоэпию.

Фонетический разбор

Фонетический разбор принадлежит к комплексным умениям и демонстрирует знание учащимися всех фонетических тем.

Учебные комплексы предлагают следующие схемы фонетического разбора.

Комплекс 1

1. Слоги, ударение

2. Гласные звуки: ударные и безударные, какими буквами обозначены.

3. Согласные звуки: звонкие и глухие, твердые и мягкие, какими буквами обозначены.

4. Количество звуков и букв.

Образец:

со-юз

с — [с] — глухой,
о — [а] — гласный,
ю ↙ [й] — звонкий,
 [у] — гласный,
з — [с] — глухой.

4 б., 5 зв.

Комплекс 2

1. Выделить слоги, указать возможность переноса.
2. Показать место ударения.
3. Охарактеризовать звуки: гласные — ударность / безударность, какими буквами обозначены; согласные — звонкость / глухость, твердость / мягкость, какими буквами обозначены.
4. Указать количество букв и звуков.

Образец:

Большая

Произносим слово по слогам: *боль-ша-я*. В слове 3 слога, но возможен один перенос — *боль-шая*, так как одну букву *я* переносить нельзя.

Ударный слог — второй — *большая*.

Охарактеризуем звуки:

- [б] — согласный, звонкий, твердый, обозначен буквой *б*,
[а] — гласный, близок к [а], в безударном слоге, обозначен буквой *о*, звук не соответствует «своей» букве,
[л'] — согласный, звонкий, мягкий, обозначен буквой *л*, мягкость звука обозначена мягким знаком,
[ш] — согласный, глухой, твердый, обозначен буквой *ш*,
[а] — гласный, под ударением, обозначен буквой *а*, звук соответствует «своей» букве,
[й] — согласный, звонкий, мягкий, обозначен буквой *я*,
[а] — гласный, близкий к [а], в безударном слоге, обозначен буквой *я*.

В слове 7 звуков и 7 букв. Звук [л'] обозначен двумя буквами *л* и *ь*, буква *я* обозначает два звука — [йа].

Комплекс 3

1. Произнести слово. Выделить слоги, определить место ударения.
2. Произнести слово. Указать в нем последовательно гласные и согласные звуки, охарактеризовать их:
 - а) гласные звуки — ударные или безударные;
 - б) согласные звуки — звонкие или глухие, твердые или мягкие.
3. Произнести слово. Указать количество звуков.

4. Записать слово. Указать количество букв. Если количество звуков и букв не совпадает, то указать почему.

Образец:

ёжик [j'о-зык] — 2 слога

[j'] — согл., звонк., мягк.

[о] — гласн., ударн.

[ж] — согл., звонк., тверд.

[ы] — гласн., безударн.

[к] — согл., глух., тверд.

5 звуков, 4 буквы. Буква *ё* обозначает 2 звука — [j'о].

Как мы видим, принципиальных различий в фонетическом разборе слова комплексы не представляют.

В разделе фонетики повторяются и отрабатываются следующие орфографические правила: обозначение мягкости согласных на письме, обозначение глухости / звонкости, твердости / мягкости согласных, обозначение гласных в безударных слогах. Эти правила составляют следующие орфограммы:

- 1) правописание безударных проверяемых гласных в корне слова (*косить*);
- 2) правописание непроверяемых гласных и согласных (*октябрь, футбол, мостик*);
- 3) правописание проверяемых согласных в корне слова (*дуб, сторожка*);
- 4) правописание непроизносимых согласных в корне слова (*поздний, опасный*);
- 5) правописание букв *и, у, а* после шипящих (*жизнь, чудо, площадь*);
- 6) правописание разделительных *ъ* и *ь* (*объяснение, пью, семья, соловьи*);
- 7) правописание *ь* для обозначения мягкости согласных (*кончик*).

Литература

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002.

Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Русский язык. Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян и др. 31-е изд. М., 2004.

Обучение русскому языку в 5 классе: Методические рекомендации к учебнику для 5 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.

- Богданова Г. А.* Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя. М., 2003.
- Гдалевич Л. А., Фудим Э. Д.* Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 1991.
- Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М.* Практическая методика русского языка: 5 класс: Книга для учителя. М., 1995.
- Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д.* Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. 14-е изд. М., 2004.
- Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. А. Ю. Купалова. 10-е изд. М., 2004.
- Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 5 класс / Купалова А. Ю., Еремеева А. П., Лидман-Орлова Г. К. и др. М., 2001.
- Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 9-е изд. М., 2003.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 5 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.
- Львов В. В.* Школьный орфоэпический словарь русского языка. М., 2004.
- Гребенкина Р. Т.* Изучение в школе фонетики и графики русского языка. М., 1984.
- Моисеев А. И.* Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография. Пособие для учителей. М., 1980.
- Мерзлова Е. А., Сандакова М. В.* Фонетика. Лексика. Фразеология: Учебное пособие по русскому языку. Киров, 1994.

ГЛАВА 14. Теория и методика изучения лексикологии и лексикографии

§ 47. Цели и принципы обучения лексикологии и лексикографии

Лексикология — раздел языкознания, изучающий слово как единицу словарного состава языка (лексики) и всю лексическую систему (лексику) языка. **Лексикография** — наука о составлении словарей.

Цели изучения разделов лексикологии (и примыкающей к ней фразеологии) и лексикографии таковы:

- 1) дать представление об основной единице лексики — слове;
- 2) дать представление о лексическом значении слова:
 - а) показать двустороннюю природу слова (план выражения — план содержания),

- б) добиться различения слова и обозначаемой им реалии;
- 3) дать представление об однозначных и многозначных словах:
 - а) показать обязательность связи значений слова между собой,
 - б) дать понятие прямого и переносного значения слова;
- 4) дать учащимся представление о словарном составе языка — лексике,
- 5) продемонстрировать системные отношения в лексике: синонимию, антонимию;
- 6) на примере омонимии и синонимии показать асимметрию плана выражения и плана содержания,
- 7) дать представление о лексике как о развивающейся системе (устаревшие слова, неологизмы),
- 8) дать представление о сферах употребления лексики (общеупотребительная лексика и лексика ограниченного употребления);
- 9) дать представление об источниках пополнения лексики (заимствованные слова);
- 10) дать представление о фразеологизме как о языковой единице:
 - а) показать его сходство и различие со словом и словосочетанием,
 - б) показать специфику значения фразеологизма по сравнению со свободным словосочетанием,
 - в) дать представление о системных отношениях в фразеологии (синонимия, антонимия);
- 11) дать понятие о словарях разных типов (толковые и специальные), научить пользоваться словарями основных типов.

Все понятия лексикологии описываются в школьном курсе следующим образом:

- определение понятия,
- функция,
- отражение в словаре.

При изучении лексикологии используются такие **общеметодические принципы**, как экстралингвистический, системный, функциональный, синхронический с обращением к диахронии.

Экстралингвистический принцип реализуется в том, что при изучении многих тем (многозначность, омонимия, синонимия, антонимия, устаревшие слова, фразеологизмы) можно опираться на соотнесение слова и называемой им реалии: предметы могут быть показаны или изображены на рисунке. При этом они могут быть не снабжены подписями, и тогда учащиеся идут в направлении от реалии к слову, или подписаны, и тогда рассмотрение идет от слова к реалии.

Системный принцип состоит в рассмотрении взаимосвязи и взаимозависимости языковых единиц, их постоянном сопоставлении и проти-

вопоставлении: в курсе рассматривается связь значений многозначных слов, которые противопоставляются омонимам, в сопоставлении и противопоставлении рассматриваются синонимы и антонимы.

Одним из важнейших аспектов изучения лексикологических понятий является рассмотрение их **функционирования**, то есть использования в текстах разного стиля. Здесь постоянно осуществляется связь уроков по теории лексикологии и уроков по развитию речи.

Объектом изучения в школе является современный русский язык. Все основные понятия (структура значений многозначного слова, омонимия и другие) рассматриваются на **синхронном срезе**, однако в курсе лексикологии происходит обращение и к процессу **исторического развития** языка (распадение многозначности, заимствования разных эпох, устаревание слов и появление новых слов).

§ 48. Содержание раздела «Лексика»

Лексикология во всех трех комплексах носит название «Лексика» и изучается следующим образом.

В **комплексе 1** раздел изучается ступенчато — в 5 и 6 классе: в 5 классе раздел называется «Лексика. Развитие речи» (12 часов: 10 часов + 2 часа на развитие речи); в этот раздел включены темы «Слово и его лексическое значение», «Однозначные и многозначные слова», «Омонимы», «Синонимы», «Антонимы». В 6 классе раздел называется «Лексика. Фразеология. Развитие речи» (13 часов: 10 часов + 3 часа на развитие речи); в раздел включены темы «Устаревшая и новая лексика», «Заимствования», «Общепотребительная лексика и лексика ограниченного употребления», «Фразеология».

В **комплексе 2** лексикология изучается в один этап в 5 классе, раздел называется «Лексика», на него отводится 18 часов.

В **комплексе 3** лексикология изучается в два этапа в 5 классе: в курс «Закрепление и углубление изученного в начальной школе» включен раздел «Слово и его значение. Лексика» (3 часа), в основной курс включен интегрированный раздел «Лексика. Словообразование. Правописание» (35 часов). Авторы учебного комплекса объясняют такой нетрадиционный подход к делению курса на разделы тем, что они хотят сформировать у учащихся представление о слове как о системе языковых значений, сочетающихся в нем (вещественное значение корня, словообразовательное значение аффиксов, грамматическое значение флексий, лексическое значение слова). Параграфы, посвященные лексическим и морфемно-словообразовательным понятиям, в этом разделе чередуются, а в некоторых случаях понятия лексики и словообразования совме-

шены в одном параграфе (например, «Как пополняется словарный состав русского языка»).

Отличие раздела лексикологии и лексикографии от других разделов (фонетики, словообразования, морфологии, синтаксиса) состоит в том, что на начальном этапе изучения (в начальных классах) этот раздел практически не изучается. Учащиеся младших классов на практике сталкиваются с такими явлениями, как многозначность слова, сходность или противоположность значений слов, но теоретического осмысления эти лингвистические понятия не получают.

В школьном курсе лексикологии и лексикографии изучаются следующие понятия: слово как единица лексики, значение слова, однозначные и многозначные слова, прямое и переносное значение, омонимы, синонимы, антонимы, устаревшие слова, новые слова, общеупотребительная лексика и лексика ограниченного употребления, исконно русские и заимствованные слова, фразеологизмы.

§ 49. Изучение теоретических понятий лексикологии и лексикографии

Рассмотрим основные понятия лексикологии, фразеологии и лексикографии, специфику их отражения в учебных комплексах и особенности методики их изучения.

Слово как единица лексики. Значение слова

С этой темы начинается изучение лексикологии во всех трех комплексах.

Комплекс 1 сообщает, что «все слова языка образуют его словарный состав, или лексику. Каждое слово что-то обозначает. Например, слово *ельник* обозначает «лес, состоящий из одних елей». Это его лексическое значение». Одно из упражнений к этому параграфу предваряется сообщением, что разъяснять лексическое значение можно разными способами: а) подбирая близкие по значению слова, б) указывая признаки предмета, названного словом, в) раскрывая значение частей слова. Под последним способом имеется в виду толкование значения производных слов с опорой на значение их производящих (*землекоп — рабочий, который копает землю*).

Комплекс 2 содержит следующую информацию: Слово — основная единица языка. Слова отличаются друг от друга прежде всего звуковым составом и значением. Слова называют предметы, людей, животных, явления природы, различные действия, признаки и многое другое. Лексические значения слов объясняются (толкуются) в толковых словарях

следующими способами: а) подбором близких по лексическому значению слов (синонимов); б) описательно.

Комплекс 3 представляет данную тему следующим образом: Все слова языка образуют его словарный состав, или лексику. Большинство слов имеет лексическое значение — «тот главный смысл, о котором мы думаем, когда произносим слово». Лексическое значение слова можно объяснить следующими способами: а) дать краткое толкование (*ущелье* — узкая и глубокая расщелина в горах), б) подобрать синонимы (*ущелье* — *теснина*, *каньон*), в) подобрать однокоренные слова (*ущелье* — *щель*, *щёлочка*, *расщелина*), в) представить рисунок (нарисованы ладья, ларец, булава).

Как мы видим, все три комплекса дают определение лексики как словарного состава языка, после чего сразу переходят к определению значения слова, не фиксируя внимания учащихся на специфике слова как языковой единицы. Однако обращение к специфике слова было бы чрезвычайно полезным: слово — это вторая единица (после звука), с которой сталкиваются учащиеся при изучении систематического курса русского языка в среднем звене. Звук, как им уже известно, не имеет значения, хотя и может служить для смыслоуточнения слов (в сильной позиции). Принципиальное отличие слова — в его двусторонности, наличии плана выражения (наименование, знаковое средство) и плана содержания (значение). На понимании этой двусторонности слова основано понимание того, как происходит формирование многозначности слова (наименование — определенная звуковая и буквенная последовательность переносится на другую реалию действительности), как устроена омонимия (одинаковое наименование для разных реалий при отсутствии связи в значении) и синонимия (разные наименования для одних или сходных реалий).

Слово — это языковая единица, которая служит для обозначения (наименования) предметов, признаков и отношений и при этом характеризуется фонетической и грамматической цельнооформленностью и фразеологичностью значения.

Под фонетической оформленностью понимают то, что слово является звуковой последовательностью, которая может быть ограничена паузами любой длины, причем внутри слова не может быть вставлена другая такая же последовательность (другое слово). Кроме того, слово обычно отличается наличием одного ударения (недвуударностью).

Грамматическая оформленность — это охарактеризованность всего слова как определенной части речи, с присущими этой части речи грамматическими признаками.

Под фразеологичностью значения слова понимают несводимость значения целого слова к сумме значений его частей. Так, значение боль-

шинства производных слов не является суммой значений составляющих его значимых частей — морфем и содержит компоненты смысла, не имеющие формального выражения (так называемое приращенное значение). Например, в словах одинаковой морфемной структуры *утренник*, *дневник*, *вечерник* и *ночник* (примеры М. В. Панова) формально не выражены такие существенные смысловые компоненты, как ‘детский праздник’, ‘тетрадь для записи домашних заданий и выставления оценок школьника’, ‘студент’ и ‘лампа специального назначения’ соответственно. Фразеологичность значения производного слова сопоставима со значениями фразеологических оборотов, значение которых также не является суммой значений составляющих его компонентов — слов (например, *быть не в своей тарелке*).

Важным является понимание номинативной функции слова: слово служит для именованья реалий действительности. Термин «реалия» не принят для употребления в школьном курсе, но вместо него можно использовать слово «объект», оговорив, что этим словом называются не только предметы, но и понятия, действия, признаки, отношения.

Понятие **значения слова** является одним из самых сложных. В лингвистике, как известно, нет общепринятого определения значения слова, поэтому необходимо руководствоваться следующими соображениями: необходимо добиться различия учащимися значения слова и обозначаемой словом реалии. В этом смысле представляются неудачными определять значение как то, что слово обозначает, — такое определение может привести к отождествлению значения и реалии. Под значением слова понимают отображение в слове явлений действительности (предметов, признаков, отношений, процессов и т. д.). Слово называет реалии действительности. Но слово не только называет, но и обобщает. Лексическое значение слова соотнесено не только с явлениями окружающей действительности, но и с соответствующими понятиями, отражающими не все, а лишь существенные признаки реалии, позволяющие отличать одно явление от другого. Так, когда мы называем *столом* предметы разного размера, формы, назначения и т. д., мы отвлекаемся от индивидуальных особенностей конкретных предметов и сосредотачиваем внимание на их основных чертах. Лексическое значение — это то, что позволяет нам объединить все реалии, называемые данным словом, и отделить их от реалий, называемых другими словами. Кроме понятийного в значение слова могут входить эмоционально-оценочные, экспрессивные компоненты. Так, слова *книга* и *книжонка* соотносятся с одним и тем же понятием, но второе слово обладает также дополнительным эмоционально-оценочным компонентом значения.

Комплексы 1 и 2 отказываются от определения понятия значения слова. Комплекс 3 предлагает несколько упрощенное в своей формулиров-

ке определение: лексическое значение — «тот главный смысл, о котором мы думаем, когда произносим слово». Все три комплекса предлагают дедуктивный путь изучения данной темы: учащиеся получают знания в готовом виде, из учебника или объяснения учителя.

Однако возможно изучение данной темы и методом беседы с использованием анализа языкового материала. Так, учитель пишет на доске звук [д] и спрашивает, что это за единица, имеет ли она значение. После этого учитель пишет слово *вода* и просит сказать, что это за языковая единица (слово). Учитель просит дать фонетическую характеристику этой единицы, записывает транскрипцию, обращает внимание учащихся на то, что для написания транскрипции они не обращались к знанию того, что обозначается в языке этим словом; слово имеет внешнюю оболочку (звуковую и буквенную). Далее учитель просит объяснить, что обозначает слово *вода*. Учащиеся с помощью наводящих вопросов и уточнений учителя отвечают, что вода — это прозрачная бесцветная жидкость без вкуса и запаха. После этого учитель читает словарную статью из «Большого энциклопедического словаря» (1991): «H₂O, жидкость без запаха, вкуса, цвета (в толстых слоях голубоватая); плотность 1,000 г/см³ (3,98° С), температура плавления 0° С, температура кипения 100° С. Одно из самых распространенных веществ в природе (гидросфера занимает 71% поверхности Земли)». После прочтения учитель спрашивает, обязательно ли обладать такой полной информацией, чтобы знать и правильно употреблять слово *вода*. Учащиеся приходят к выводу, что не обязательно: в значении слова отражаются не все признаки обозначаемой реалии, а только наиболее существенные с точки зрения наивного обыденного сознания, те признаки, которые позволяют отличить данную реалию от других, называемых иными словами. Учитель зачитывает словарную статью из толкового словаря: «Прозрачная, бесцветная жидкость, образующая ручьи, реки, озера, моря».

При изучении данной темы учащиеся сталкиваются с лексикографическими проблемами: они отсылаются к толковому словарю. Используя предложенную выше методику преподнесения данной темы, можно наглядно продемонстрировать различие между энциклопедическими словарями, объектом описания которых является сама реалия с максимальным набором своих признаков, и лингвистическим словарем, описывающим слова как языковые единицы. В учебниках всех трех комплексов в приложении приведены толковые словарики, которые необходимо использовать при изучении данной темы. Учащиеся рассматривают словарную статью словарика и делают вывод, что из толкового словаря можно извлечь значительную информацию о слове: его написание, ударение, отдельные морфологические характеристики и, наконец, значение (систему значений).

**Однозначные и многозначные слова.
Прямое и переносное значения слова.
Типы переносных значений**

Комплекс 1 предлагает учащимся рассмотреть рисунки, изображающие малярную кисть, кисть винограда, пояс с кистями. Учащимся задаются вопросы: *Каким одним словом названы изображенные предметы? Сколько лексических значений имеет это слово?*

После этого вводятся определения: слова, имеющие одно лексическое значение, называются однозначными; слова, имеющие несколько лексических значений, называются многозначными. Многозначное слово называет разные предметы, признаки, действия, в чем-либо сходные между собой (кнопка канцелярская, кнопка звонка и кнопка на одежде: во всех трех случаях слово *кнопка* обозначает небольшой предмет, на который нужно нажать, чтобы присоединить что-то к чему-то). Разные лексические значения многозначного слова помещаются в одной и той же словарной статье и нумеруются подряд.

Перенос названия происходит, если у предметов есть какое-либо сходство (*золотая пиеница*). Действия людей могут приписываться предметам (*ветер уснул*). В толковом словаре указывается не только прямое, но и переносное значение слов.

Комплекс 2 предлагает следующий теоретический материал по этой теме:

Однозначные слова — это слова с одним лексическим значением (*герб*). Многозначные слова — это слова, имеющие несколько значений (*спутник*). Значение многозначного слова связаны по смыслу. Многозначных слов больше, чем однозначных. Многозначные слова имеют прямые и переносные значения. Прямое значение слова — это его основное лексическое значение (*волк воет*). Переносное значение — это вторичное значение слова, которое возникло на основе прямого и связано с ним по смыслу (*ветер воет*). Переносные значения могут стать прямыми у многозначных слов (*носик чайника*). Первичное прямое значение иногда может быть восстановлено лишь при изучении истории слова (*красный* — ‘красивый’).

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом:

Слова бывают однозначные (имеющие одно значение) и многозначные (имеющие два или более значения). Значение слова может быть прямым («прямо указывает на предмет, действие, явление») и переносным («переносит прямое значение слова на другой предмет»). Слова с переносным значением не только информируют о предмете, качестве, но и оценивают его, образно, ярко описывают. Мастера русской речи пользуются особой выразительностью русской речи и создают специальные средства художественной изобразительности: ме-

тафору (*костер рябины красной*), олицетворение (*запела капель*), эпитет (*холодный взгляд*).

При рассмотрении этой темы авторы приходят к следующему удивительному выводу: «Чтобы мы понимали друг друга, все слова должны передавать прямое значение».

Дадим некоторые рекомендации к изучению данной темы.

Учитель должен поставить и раскрыть следующие вопросы:

1. Почему в слове может быть несколько значений?
2. Каков характер связи между значениями многозначного слова?
3. Все ли вторичные (переносные по происхождению) значения многозначного слова являются переносными; может ли у слова быть несколько прямых значений?

При рассмотрении этих вопросов необходимо опираться на следующие теоретические положения.

Все значения многозначного слова семантически связаны между собой (хоть иногда и не все сразу). Если смысловые связи между значениями перестают прослеживаться, многозначное слово распадается на омонимы.

В многозначном слове выделяются главное (основное, исходное, первичное) значение слова и производные (переносные) значения. Новые значения возникают у слова в результате переноса наименования (внешней звуко-буквенной оболочки слова) с одного объекта действительности на другие объекты.

Существуют два типа переноса наименования: метафора и метонимия.

Метафора — это перенос наименования по сходству: чем-то похожие друг на друга объекты начинают называться одним словом.

Сходство между предметами может быть

- 1) внешним — по цвету, форме, расположению, размеру и т. д. (*золотая осень*, *ствол орудия*, *море слез*, *стена камыша*, *капли барабана*);
- 2) функциональным (*паутина лжи*);
- 3) эмоциональным - в восприятии человеком (*холодный взгляд*).

Метонимия — это перенос наименования по смежности: два явления, реально связанных друг с другом (пространственно, ситуативно, логически и т. д.), получают одно наименование, называются одним словом (*класс опоздал*, *подарочное издание*, *вход заколочен*, *пользоваться Ожеговым*).

Разновидностью метонимии является синекдоха — это перенос наименования с части на целое или (реже) с целого на часть (*стадо в сто голов скота* (=животных), *соседи купили машину* (=автомобиль); но *машиной* называется и целый класс механизмов: стиральные, швейные и др. машины).

Не все переносные по происхождению значения мы ощущаем как образные в одинаковой степени. По степени образности и распространенности метафоры и метонимии могут быть:

1) индивидуальные (авторские): *медные кишочки автомобиля* (И. Ильф и Е. Петров), *скула яблока* (Ю. Олеша), *спелая звезда* (С. Есенин). Образность максимальна, употребление связано лишь с авторским текстом; в словарях не отражаются;

2) общеупотребительные: *стена леса, море слез, звезда экрана, пилить* ('ругать'). Образность меньшая, но отчетливо ощущаемую носителями языка, употребление в поэтической или повседневной речи нередко; в словаре имеют помету *переносное*;

3) языковые («сухие»): *ножка стула, шляпка гриба, гусеницы трактора, солнце зашло, часы идут*. Образность не ощущается, эти переносные по происхождению значения являются основными наименованиями определенного предмета, признака или действия — переносные по происхождению, но прямые с точки зрения функционирования значения слов, не имеют пометы *переносное*.

Таким образом, понятие метафорического переноса в языкознании шире, чем в литературоведении, где такие языковые («сухие») метафоры, выполняющие только функцию названия, в качестве метафор не рассматриваются.

При изучении данной темы в 5 классе нет необходимости использовать такие термины, как метафора, метонимия и синекдоха, однако суть процесса переноса наименования необходимо донести до учащихся. Типичной ошибкой является указание учащимися на то, что многозначность образуется за счет переноса значений (см. аналогичную формулировку в комплексе 3), что неверно. Необходимо зафиксировать внимание учащихся на том, что переносится только наименование (название, внешняя оболочка слова — определенная звуко-буквенная последовательность); перенос происходит с одной реалии действительности на другой на основе сходства или реальной связи (смежности) этих реалий. В результате переноса две разных реалии начинают называться данным словом, то есть у слова возникает новое значение.

Слово, как уже было сказано, может иметь несколько значений, в том числе несколько прямых: переносное по происхождению значение функционирует как прямое в том случае, если оно утрачивает образность и является первичным наименованием какой-либо реалии (*часы идут, стоят*). Таким образом, обязательным условием переносного значения является его образность.

Для раскрытия этой темы необходимо рассмотреть полностью систему значений хотя бы одного слова, например, слова *голова*, у которого в Толковом словаре С. И. Ожегова приводится 6 значений:

- 1) часть тела человека или животного,
- 2) ум, рассудок (*Он человек с головой*),
- 3) человек как носитель идей (*Он голова!*),
- 4) передняя часть чего-либо (*голова колонны, поезда*),
- 5) единица счета скота (*стадо в 100 голов*),
- 6) пищевой продукт в форме шара, конуса (*голова сыра, сахара*).

Часть значений образовано на основе сходства реалий (метафорический перенос) — это 4 значение (перенос по сходству расположения) и 6 значение (сходство формы); другие значения образованы переносом наименования по смежности реалий (метонимический перенос) — 2, 3 и 5 значения. При этом значения 4, 5 и 6 функционируют как прямые значения слова голова, не содержат образности и являются первичными именованиями названных реалий.

Учащиеся должны усвоить способ отражения полисемии в словаре и функции полисемии. При этом важно понять, что основные функции многозначности — номинативная и номинативно-экспрессивная. Переносные значения слова лежат в основе специальных приемов выразительности — так называемых тропов. К ним относятся метафоры, метонимии, гиперболы, литоты, эпитеты и др.

Омонимы

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает следующий материал по этой теме.

Слова одной и той же части речи, одинаковые по звучанию и написанию, но совершенно разные по лексическому значению, называются омонимами. В толковых словарях омонимы разъясняются в разных словарных статьях.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Омонимы — это слова, одинаковые по звучанию, но совершенно различные по значению. Обычно омонимы относятся к одной части речи (*лук — лук, ключ — ключ*). Следует различать многозначные слова, значения которых связаны между собой, и омонимы (разные слова, в значениях которых нет ничего общего). В толковых словарях омонимы даются как разные слова, а многозначные — как одно слово с перечислением значений. Омонимы могут быть не только лексическими, но и грамматическими (*больной* — существительное и прилагательное, *печь* — существительное и глагол).

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

Омонимы — разные по значению слова, но сходные по звучанию, написанию. Слова, которые совершенно различны по значению, но одинаково звучат и пишутся, — слова-омонимы (*лук — лук, клуб — клуб*).

Часто встречаются слова, которые одинаково звучат, но имеют различие в написании (*посесть* — *посидеть*). Омонимы могут различаться а) значением, б) значением и произношением (*бёлок* — *белок*), в) значением и написанием (*рос* — *роз*).

Как мы видим, комплексы 1, 2 и 3 дают не совсем совпадающие определения омонимов и описывают как омонимы явления разного характера: комплекс 1 под омонимами имеет в виду только полные лексические омонимы, комплекс 2 объединяет лексические омонимы с грамматическими, комплекс 3 — с графическими и фонетическими.

При раскрытии темы «Омонимы» учитель должен опираться на следующий теоретический материал.

Омонимия — это явление совпадения в звучании и написании языковых единиц, значения которых не связаны друг с другом.

Основным видом омонимов являются **лексические омонимы** — слова одной и той же части речи, имеющие одинаковое звучание, написание и грамматическое оформление, но разное значение. Если между значениями многозначного слова прослеживаются смысловые связи, основанные на разных типах переноса наименования, то у омонимов значения не связаны между собой, у них нет общих смысловых компонентов (в отличие от разных значений многозначного слова). Омонимы являются разными словами.

Лексические омонимы могут быть полными и неполными.

Полные лексические омонимы совпадают во всех грамматических формах, например, *гриф* ('птица') — *гриф* ('печать'), *гриф* ('часть струнного инструмента'), *мешать* ('перемешивать') — *мешать* ('быть помехой').

У неполных лексических омонимов совпадает не вся система форм. Например, неполными являются омонимы *лук* 'оружие' (I) и *лук* 'растение' (II): у *лук* (I) есть формы единственного, и множественного числа. У *лук* (II) формы множественного числа отсутствуют. Но в единственном числе их формы полностью совпадают. Аналогично *лом* 'инструмент' и *лом* 'металлические предметы, предназначенные для переработки'.

От лексических омонимов следует отличать фонетические и грамматические омонимы.

Фонетические омонимы (омофоны) — это слова, различно пишущиеся, но одинаково произносятся (за счет редукации и оглушения / озвончения), например, *код* — *кот*, *пруд* — *прут*, *обессилеть* — *обессилить*, *пребывать* — *прибывать*.

Грамматические омонимы (омоформы) — это разные слова, совпадающие в отдельных грамматических формах. Так, например, глаголы *лететь* и *лечить* совпадают в форме I лица ед. числа наст. времени

— *лечу*; *мой* — императив глагола *мыть* и притяжательное местоимение; *печь* — глагол и *печь* — существительное.

К смежным с омонимией явлениям относятся также **графические омонимы** (омографы) — слова, одинаково пишущиеся, но различно произносящиеся за счет различия в ударении: *за́мок* — *замо́к*, *му́ка* — *мука́*, *парить* — *парить*.

Существуют следующие причины возникновения лексической омонимии:

1) случайное совпадение в звучании и написании исконно русского и заимствованного слова или двух заимствований: *клуб* (*дыма* — русское) — *клуб* ('общество' — из английского), *фокус* ('трюк' — из нем.) — *фокус* (оптический — из лат.);

2) словообразовательные причины: омонимия производящих основ: *газовый* (от *газ* 'ткань') и *газовый* (от *газ* 'вещество'); образование от разных, но созвучных основ: *критический* от *кризис* — *критический* от *критика*;

3) распадение многозначного слова: утрата смысловой связи между значениями одного слова: *ладья* ('лодка') — *ладья* ('шахматная фигура').

В отличие от значений многозначного слова, которые помещаются в толковых словарях в одной словарной статье, омонимы, будучи разными словами, выделяются в разные словарные статьи.

Таким образом, теоретическая база учебников по теме «Омонимы» нуждается в корректировке — разграничении разных видов омонимов.

Омонимия и смежные с ней явления зачастую используются как средство языковой игры - каламбура; каламбур активно используется не только как самостоятельная шутка, но и как прием повышения выразительности художественного текста, средств массовой информации и рекламы (например, реклама мебельного салона: *Хотите нравиться — смените гардероб*).

Синонимы

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает следующий материал по этой теме.

Синонимы — это слова одной и той же части речи, которые обозначают одно и то же, но могут отличаться друг от друга оттенками лексического значения и употреблением в речи (синонимы *бегемот* — *гиппотам* различаются тем, что первый употребляется чаще в разговорной речи, а второй — в научных текстах; синонимы *бежать* — *мчаться* различаются тем, что второй имеет дополнительный оттенок значения).

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Синонимы — слова, различные по звучанию, но одинаковые или близкие по лексическому значению (*луна — месяц*). Группы синонимов обычно образуются из слов одной части речи. В группу синонимов могут входить устойчивые сочетания слов (*уставать, изнемогать, выбиваться из сил*). Употребление синонимов делает нашу речь более точной, яркой и разнообразной (*ошибка — погрешность*). Синонимы связывают части текста и позволяют избегать неоправданных повторов одного и того же слова. Слова, заменяющие друг друга только в данном тексте, называются текстовыми синонимами.

Комплекс 3 специально не рассматривает этой вопрос, предполагая опору на знания, полученные учащимися в начальной школе. С пометой «вспомните» учащимся предлагается следующее определение: синонимы — это слова, близкие по лексическому значению.

При рассмотрении данной темы учителю необходимо исходить из следующих теоретических положений.

Синонимия — явление полного или частичного совпадения значения языковых единиц при различном звучании и написании.

Лексические синонимы — это слова, по-разному звучащие, но имеющие близкие или совпадающие значения, обозначающие одно понятие. В большинстве случаев синонимы, обозначая одно и то же, характеризуют его с разных точек зрения.

Не являются синонимами слова, обозначающие родо-видовые отношения: *дерево — береза, собака — болонка, птица — воробей*. Не являются синонимами и слова, обозначающие смежные понятия: *дом, квартира*.

Синонимы бывают языковые и контекстуальные.

Языковые синонимы могут различаться:

1) компонентами лексического значения — семантические (понятийные) синонимы (например, *жадный — скупой*: общий компонент смысла — ‘одержимый страстью к деньгам’, но *жадный* имеет еще компонент ‘стремящийся захватить чужое’, а *скупой* — ‘неохотно отдающий свое’); *идти — брести, открыть — распахнуть*;

2) стилистически — стилистические синонимы: у нейтрального слова могут быть книжные, высокие или, наоборот, сниженные синонимы, например: *спать — почивать — дрыхнуть, есть — вкушать — жрать, здравствуй — привет — здорово*;

3) одновременно и семантически, и стилистически — семантико-стилистические синонимы: например, *разговор* и *болтовня*: слово *болтовня* имеет оценочный компонент значения ‘пустой, несерьезный’, не содержащийся в слове *разговор*, при этом слово *болтовня* имеет сниженную по сравнению со словом *разговор* окраску; *идти — тащиться — шествовать — переть*;

4) сочетаемостью с разными словами. Сочетаемость может не совпадать частично (*открыть глаза, рот, книгу и т. д. — разинуть рот*) или полностью (позиционные синонимы — слова с одинаковым понятийным содержанием, но с полным несовпадением лексической сочетаемости): совокупность животных в языке называется по-разному в зависимости от того, о каких животных идет речь: *стадо коров; отара овец; стая птиц, волков; косяк рыб; свора собак; табун лошадей*;

5) степенью современности: *глаза — очи, рука — длань, вечером — ввечеру, самолет — аэроплан*;

6) сферой употребления: *повар — кок (проф.), петух — кочет (диал.), родители — предки (жарг.)*. Некоторые исследователи не считают слова, различающиеся степенью современности и сферой употребления, синонимичными;

7) управлением: *характерный (для кого/чего) — свойственный (кому/чему)*.

Синонимы, между которыми не выявляются указанные различия, называются полными (абсолютными) синонимами, или дублетами (*языкознание — лингвистика, бросать — кидать, тушить — гасить, в течение — в продолжение, бегемот — гиппопотам*). Полных синонимов в языке немного: язык не любит дублирования языковых единиц.

Синонимы объединяются в синонимические ряды, например: *врач — доктор — лекарь — эскулап*. В составе синонимического ряда выделяется доминанта — слово, по сравнению с другими членами ряда обладающее самым общим значением, стилистически нейтральное, обладающее наиболее свободной сочетаемостью (*врач*). Синонимические ряды могут быть различны по количеству слов: от двух-трех до десятка и более. Слова могут иметь синонимичные им устойчивые сочетания — фразеологизмы: *бездельничать — бить баклуши*. Фразеологизмы могут вступать в синонимические отношения не только со словами, но и между собой: *отдать богу душу — отправиться на тот свет — сыграть в ящик*.

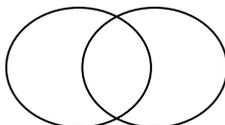
Кроме языковых синонимов, о которых и говорилось выше, выделяются также контекстуальные синонимы, которые вступают в синонимические отношения только в определенном контексте (например, *говорить — шепелявить — брякнуть — рвякнуть — заикнуться*).

Учащиеся 5 класса должны усвоить основные виды синонимов: полные, понятийные, стилистические, понятийно-стилистические. Этим видам соответствует следующее определение синонимов: синонимы — это слова, по-разному звучащие и пишущиеся, но имеющие совпадающее или близкое значение.

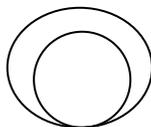
Основным методом изучения синонимов является сопоставление синонимов и выявление различий между ними. Сначала учащимся предла-

гаются к сопоставлению пары синонимов, имеющих какие-либо различия (*большой — огромный, огромный — титанический, войско — рать*), потом — полные синонимы (*заглавие — заголовок*). После этого можно предложить учащимся проанализировать синонимический ряд на предмет выявления различий разного рода (например: *спать — поживать — дрыхнуть, бросать — кидать — швырять*).

При объяснении темы можно использовать условные схемы: значение слова можно обозначить кружком. Тогда сопоставление синонимов можно показать графически. В одном случае два кружка будут иметь общую пересекающуюся и несовпадающие части (*жадный — скупой*: общая часть — ‘одержимый страстью к деньгами, богатству’, дополнительные компоненты значений у *жадный* — ‘стремящийся захватить чужое’, у *скупой* — ‘неохотно отдающий свое’):



В другом случае значение одного синонима будет шире и полностью поглощать другой синоним, например, *нести — тащить* (слово *тащить* имеет дополнительный смысловой компонент ‘с усилием’):



Учащиеся имеют возможность обратиться к словарю и отражению в них синонимов только в том случае, если у них имеется, например, «Словарик синонимов и антонимов» М. Р. Львова. Если же его нет, учитель должен сообщить учащимся о существовании словарей такого рода и объяснить их устройство и характер представления материала в них.

Большого внимания требует обращение к **функциям** синонимов в языке и тексте. В языке синонимы выполняют номинативную (*бросать — швырять*) и номинативно-стилистическую функцию (*есть — вкушать — жрать*), функции же синонимов в тексте таковы:

1) уточнение — основано на неполном совпадении значений синонимичных слов: синонимы позволяют «добавить» недостающие смыслы, вскрыть в обозначаемом новые стороны (*Он бежал, вернее, неся, расталкивая всех локтями*);

2) замещение — основано на том, что в ряде контекстов различия между синонимами стираются, что позволяет избегать повторов одних и тех же слов (*По дороге встречались ручьи, попадались и лужи*);

3) противопоставление — подчеркивание различий между синонимами (*Она не шла, а шествовала*).

Учащиеся могут указать функции синонимов на основе анализа предложений, представленных учителем.

Антонимы

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает следующий материал по этой теме.

Антонимы — это слова одной и той же части речи с противоположным лексическим значением.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Антонимы — слова, противоположные по лексическому значению. Употребление антонимов делает нашу речь ярче и выразительнее, поэтому они часто встречаются в одном и том же тексте, а иногда и в одном и том же предложении (*Родная сторона — мать, чужая — мачеха*). Пара антонимов может включать слова с разными корнями (*день — ночь*) и с одним корнем (*приехать — уехать*).

Комплекс 3 не содержит нового теоретического материала по антонимам, полагаясь, как и в теме «Синонимы», на изученное в начальной школе. С пометой «вспомните» учащимся предлагается такое определение: антонимы — это слова, противоположные по лексическому значению.

Учителю при изучении данной темы необходимо иметь в виду следующее:

Антонимы — слова одной и той же части речи, имеющие соотносительные друг с другом противоположные значения, например: *молодой — старый, дружба — вражда, хорошо — плохо, уезжать — приезжать, от — к*.

В этом определении важно обратить внимание на следующее:

1) антонимами называются слова одной и той же части речи, поэтому не будут антонимами такие выражающие противоположные понятия слова, как *уродливый — красавец*;

2) антонимы должны иметь значения, соотносительные друг с другом; это означает, что антонимами являются слова, обозначающие логически совместимые понятия, имеющие в своих значениях общую часть, относительно которой противопоставлен ряд признаков. Так, например, антонимы *подниматься* и *спускаться* имеют общий элемент значения 'двигаться по наклонной или вертикальной плоскости'. Противопоставляются же эти слова элементами значения 'вверх' и 'вниз'. Слова, не имеющие общего компонента значения, в языке не противо-

поставляются. Так, например, нелепо противопоставлять слова *книга* и *ложка*, *сапог* и *таблица* и т. д.

Таким образом, далеко не все слова имеют антонимы, а лишь те, которые имеют в своем значении *качественный* или *количественный* признак (как правило, слова с качественной, количественной, пространственной, временной семантикой). Наиболее распространены антонимические отношения среди качественных прилагательных и качественных наречий, меньше — среди глаголов и существительных. Нет антонимов среди существительных с конкретным значением (*дверь*, *телевизор*), числительных, большинства местоимений. Не имеют антонимов имена собственные.

Значения антонимов противоположны. Из этого следует, что антонимы *взаимосключают* друг друга при характеристике одного и того же объекта: предмет не может одновременно быть, например, *горячим* и *холодным*, *большим* и *маленьким*, *истинным* и *ложным*.

По структуре антонимы могут быть однокорневыми (лексико-грамматическими) и разнокорневыми. Разнокорневые антонимы встречаются среди слов разных частей речи (*добрый* — *злой*, *умирать* — *оживать*). Однокорневые антонимы представлены по преимуществу глаголами и отглагольными образованиями и образованы присоединением к одному и тому же слову противоположных по значению приставок (*вооружать* — *разоружать*, *приезжать* — *уезжать*) или присоединением к слову приставки, придающей ему противоположный смысл (*вера* — *неверие*, *уверять* — *разуверять*, *демократический* — *антидемократический*).

Редким, но интересным случаем является так называемая внутрисловная антонимия (энантиосемия), когда противоположный смысл имеют разные значения многозначного слова: *одолжить* ('взять в долг') и *одолжить* ('дать в долг').

Многозначное слово может иметь один, тоже многозначный, антоним, где противоположность прослеживается по всем значениям соответственно. В ряде случаев не все значения многозначного слова могут иметь антонимы или разные значения многозначного слова могут иметь разные антонимы, ср: *легкая* — *тяжелая* (*сумка*), *легкий* — *сильный* (*ветер*), *легкий* — *глубокий* (*сон*), *легкое* — *крепкое* (*вино*). Каждый из антонимов может иметь синонимы, которые, в свою очередь, вступают в антонимические отношения: *правда*, *истина* — *ложь*, *обман*, *неправда*. Слова, образованные от антонимов, обычно тоже находятся в отношениях антонимии (*веселый* — *печальный*, *веселье* — *печаль*, *веселиться* — *печалиться*).

Некоторые слова могут вступать в антонимические отношения только в определенном контексте, не являясь языковыми антонимами. Такие

антонимы называются контекстуальными, например: *И ненавидим мы и любим мы случайно, / Ничем не жертвуя ни злобе, ни любви. / И царствует в душе какой-то холод тайный, / Когда огонь кипит в крови* (М. Лермонтов).

Для изучения антонимии можно, как при изучении синонимов, использовать схематическое изображение в виде пересекающихся окружностей: антонимы, как и синонимы, имеют общие смысловые компоненты, различающиеся же части значений антонимов имеют противоположное значение, например, антонимы подниматься — спускаться имеют общий компонент значения 'двигаться по наклонной или вертикальной плоскости'. Противопоставляются же эти слова элементами значения 'вверх' и 'вниз'. Схематическое изображение антонимов позволяет наглядно показать, что противоположность значения антонимов существует только относительно некоей общей точки отсчета.

Функции антонимов и антонимии в тексте — создание таких языковых приемов выразительности, как:

1) антитеза (*Я глупая, а ты умен. Живой, а я остолбенелая* у М. Цветаевой), в том числе в названиях («*Толстый и тонкий*» А. П. Чехова, «*Живые и мертвые*» К. М. Симонова);

2) оксюморон — соединение в целое противоположных по смыслу единиц разных частей речи (*мертвые души, живой труп, взрослые дети*). В данном случае мы имеем дело не с антонимами, поскольку антонимы принадлежат к одной части речи, а к антонимии в более широком смысле.

Отражение антонимов происходит в специальном словаре, имеющем адаптированные варианты: М. Р. Львов «Школьный словарь антонимов русского языка», «Словарик синонимов и антонимов».

Устаревшая лексика

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает следующий материал по этой теме.

С течением времени выходят из употребления отдельные орудия труда, предметы одежды, домашнего обихода и т. д. Одновременно перестают употребляться слова, называющие их. Слова могут устаревать, заменяясь другими, хотя называемые ими предметы, явления остаются, например: *ветрило* (парус), *чело* (лоб). Слова, вышедшие из активного употребления, называются устаревшими. Устаревшие слова, часто встречающиеся в художественных произведениях, помещаются в толковых словарях с пометой *устар.*

Изучение данной темы начинается в комплексе 1 с рассматривания рисунков, изображающих кафтан, треуголку, ботфорты и другие вы-

шедшие из употребления предметы, с подписями к ним, то есть с использования экстралингвистического принципа подачи материала — от реалии к слову.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Многие слова с исчезновением соответствующих понятия перестают употребляться в речи. Они называются архаизмами, то есть устаревшими словами (*департамент, губернатор*). Нередко старые слова возрождаются в языке, но наполняются новым содержанием (*пожарная дружина*).

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

Многие вещи, предметы быта выходят из употребления или заменяются другими, более совершенными. Уходит из жизни какой-то предмет, явление — и слово постепенно забывается, а если уж и употребляется, то в текстах, рассказывающих о старине (*колчан, кольчуга, смерд, урядник*). Слова, которые перестали употребляться в повседневной жизни, называются устаревшими. Много в русском языке и таких устаревших слов, которые обозначают вполне современные и хорошо знакомые нам вещи. Но так случилось, что эти старые названия стали забываться потому, что вместо них давно уже используются другие слова-синонимы (*очень* вместо *зело*, *крестьянин* вместо *смерд*).

Рассматривая данную тему, учитель должен опираться на следующие теоретические положения.

В словаре носителей языка различают активный и пассивный словарный запас. К активному словарному запасу относятся слова, которые мы знаем и употребляем. К пассивному — слова, которые мы знаем, но не употребляем в своей речи. Это могут быть слова, которые уже вышли из активного употребления (устаревшая лексика) или еще не успели стать достаточно известными всем носителям языка в силу своей новизны (неологизмы).

К устаревшей лексике относятся историзмы и архаизмы.

Историзмы — это слова, обозначающие исчезнувшие из современной жизни предметы, явления, ставшие неактуальными понятия, например: *кольчуга, барщина, конка*; более современные историзмы *субботник, воскресник, соцсоревнование, Политбюро*. Эти слова вышли из употребления вместе с обозначаемыми ими предметами, понятиями и перешли в пассивную лексику: мы их знаем, но не употребляем в своей повседневной речи. Историзмы употребляются в текстах, в которых речь идет о прошлом (художественная литература, исторические исследования).

Архаизмы — это устаревшие названия существующих и в современности явлений и понятий, для обозначения которых возникли другие, современные названия.

Архаизмы бывают:

1) лексические архаизмы — слова, которые устарели и вышли из употребления (*ланыты* — ‘щеки’, *выя* — ‘шея’, *десница* — ‘правая рука’, *шуйца* — ‘левая рука’);

2) семантические — устаревшие значения слова, имеющего современные значения. Так, например, у слова *глагол* было значение ‘слово’, а у слова *язык* — ‘народ’ (см. у А. С. Пушкина: «*глаголом* жечь сердца людей», «и назовет меня всяк сущий в ней **язык**»), современное: у слова *давать* исчезло знач. ‘продавать’ (*мясо дают*), у слова *выбросить* — знач. ‘пустить в продажу’ (*сапоги выбросили*);

3) фонетические — отличаются от современных вариантов 1–2 звуками и/или местом ударения (*нумер* — *номер*, *библиотека* — *библиотэка*);

4) словообразовательные — отличаются от современных приставкой и/или суффиксом (*рыбарь* — *рыбак*);

5) морфологические — отличаются отдельными формами или принадлежностью к определенному грамматическому классу (название поэмы А. С. Пушкина «*Цыганы*» — современная форма *цыгане*, слово *рояль* было женского рода).

Устаревание слов — это процесс, и разные слова могут находиться на разных его стадиях. Слова, которые еще не вышли из активного употребления, но уже употребляются реже, чем раньше, называются устаревающими (*ваучер*).

Как мы видим, устаревшие слова представляют два класса слов, причины устаревания которых различны, — историзмы и архаизмы. Комплекс 3 описывает обе группы устаревших слов, комплексы 1 и 2 — только историзмы, причем в комплексе 2 они называются архаизмами. Учителю целесообразно обратить внимание учащихся на разные типы устаревших слов, поскольку их функции в тексте могут различаться. Во-первых, они могут употребляться непосредственно для называния, обозначения соответствующих предметов, явлений (номинативная функция). Устаревшие слова употребляются таким образом, например, в научно-исторических трудах. В художественных произведениях на исторические темы эта лексика выполняет уже номинативно-стилистическую функцию — она используется не только для обозначения реалий, но и для создания определенного колорита эпохи. Устаревшие слова могут использоваться в художественном тексте для указания на время, в которое происходит действие. Устаревшие слова (по преимуществу архаизмы) могут выполнять и собственно стилистические функции, являться выразительными средствами, использоваться для создания торжественности текста.

Необходимо обратить внимание и на иллюстративный материал в теме. Так, приведенные в комплексе 2 примеры (*губернатор, департамент*) в современном языке вновь вошли в употребление и к пассивной лексике не относятся. Иллюстративным материалом к архаизмам может служить стихотворение А. С. Пушкина «Пророк», которое целесообразно пословно разобрать с учащимися: в нем представлены разные виды архаизмов, на его примере можно поговорить о функциях архаизмов в тексте.

Новые слова (неологизмы)

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает следующий материал по этой теме.

С развитием науки, техники, общественной жизни появляются различные новые предметы домашнего обихода, орудия труда, машины, новые представления о мире. Вместе с ними в языке возникают и новые слова, называющие их, — неологизмы. Словарный состав обогащается за счет появления новых слов. Так, слово *космонавт* возникло в связи с полетом 12 апреля 1961 года на корабле «Восток» Ю. А. Гагарина.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Историческое развитие общества, развитие науки и техники, литературы и искусства, изменения в повседневной жизни вызывают появление новых слов, которые называются неологизмами (*фломастер, тренажер*). К неологизмам относятся не только совершенно новые, но и ранее известные слова, которые приобрели новые значения (*разрядка напряженности*).

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

Несмотря на отмирание многих слов, лексика русского языка не только не уменьшается, а непрерывно расширяется, поскольку в языке «безотказно действуют два мощных способа пополнения словарного запаса: словообразование и заимствование».

При изучении данной темы учитель должен опираться на следующий теоретический материал.

Устаревшим словам противопоставлены **неологизмы** — новые слова, новизна которых ощущается говорящими. На этот чрезвычайно шаткий критерий выделения неологизмов из ряда слов, уже вполне вошедших в литературный язык, необходимо обратить особое внимание. Так, если люди старшего поколения воспринимают слово *космонавт*, приведенное в качестве примера в комплексе 1, как относительно новое, возникшее на их памяти, то учащиеся его никак не могут воспринять как неологизм, поэтому в качестве иллюстративного материала это слово не подойдет. Учитель должен обновлять иллюстративный материал, при-

чем делать это можно с помощью самих учеников, которые без особого труда называют новые слова, появляющиеся ежегодно в связи с развитием новых технологий.

Неологизмы делятся на языковые и авторские.

Языковые неологизмы — это слова, которые возникают как названия для новых предметов, явлений, понятий, не имеющих еще названий в языке или как новые названия для уже существующих предметов или понятий.

Языковые неологизмы возникают следующими способами:

1) лексические — в языке возникает новое слово, новая лексическая единица. Это заимствования (*пейджер, спонсор, дайжест*) или возникновение нового слова по существующим в языке словообразовательным моделям от «старого» слова (*география* → *лунография*) или неологизма-заимствования (*маркетинг* — *маркетинговый, компьютер* — *компьютерный, компьютерщик, компьютеризация*);

2) семантические — у уже имеющегося в языке слова возникает новое значение, например, *чайник* — ‘неспециалист со слабыми навыками чего-либо’, *штрих* — ‘паста для исправления текста’, *раунд* — ‘фаза переговоров’. В дальнейшем это значение может оторваться и образовать новое слово-омоним.

Комплекс 2 обращает внимание учащихся на обе этих группы неологизмов, комплекс 1 — только на лексические неологизмы, а параграф комплекса 3 посвящен преимущественно словообразованию, причем исследуемые в нем слова неологизмами не являются.

Если предмет, понятие, явление, называемое неологизмом, быстро становится неактуальным, неологизм может не успеть стать общеупотребительным словом, освоиться языком, и это слово может сразу уйти в пассивный словарный запас, став историзмом. Такая судьба постигла многие неологизмы времен нэпа, первых лет перестройки (*кооператор, ваучер*).

Языковые неологизмы используются в основном как номинативное средство, хотя в некоторых художественных произведениях они могут придавать выразительность тексту.

Языковые неологизмы используются носителями языка в их повседневной речи, многим известны и понятны. Если существование языкового неологизма оправданно, довольно скоро неологизм входит в активный словарный запас и перестает осознаваться как новое слово. Однако создание новых слов, словотворчество возможно и в иных ситуациях: художественное слово, ситуация дружеского общения, речь ребенка, еще не до конца овладевшего лексическим запасом русского языка. Взрослый человек, поэт, писатель сознательно прибегает к словотворчеству, чтобы сделать свою речь более выразительной или чтобы обы-

грать богатые словообразовательные возможности языка, ребенок делает это бессознательно. Результаты такого словотворчества носят название индивидуальных (контекстуальных, авторских) неологизмов.

Употребляя слово, неизвестное другим носителям языка, говорящий или пишущий, как правило, не придумывает слово с новым корнем, иначе он не будет понят окружающими. При создании авторских неологизмов создаются слова производные, слова, составленные из морфем, уже существующих в языке и известных его носителям. Слова эти создаются по определенным словообразовательным моделям — образцам, по которым созданы реальные слова языка. Модели могут быть продуктивными, то есть такими, по которым в современном языке создаются слова, и непродуктивными — не употребляющимися для создания новых слов в современном языке. Образованные по продуктивным моделям авторские неологизмы называются потенциальными словами. Они легко понимаются всеми, как бы заполняют «лакуны», не заполненные реальными словами, например, у Маяковского *серпастый, молоткастый паспорт, рука миллионопалая*. Иногда авторские потенциальные слова становятся реальными словами, входят в литературный язык. Так, например, в русский литературный язык вошли слова *маятник, насос, притяжение, созвездие, рудник, чертеж* (из работ М. В. Ломоносова), *промышленность, влюбленность, рассеянность, трогательный* (из произведений Карамзина).

Если авторские неологизмы создаются по непродуктивным моделям или с нарушением словообразовательных законов языка, они называются окказионализмами. Эти слова трудно воспринимаются, иногда они просто непонятны, часто они используют уникальные суффиксы русского языка. Таковы, например, окказионализмы Велимира Хлебникова: *резьмо* (ср.: *письмо*), *владавец* (ср.: *красавец*), *лебедиво* (ср.: *огниво*), «Баллада о Джаббервогах» Л. Кэрролла, например в переводе Н. Демуровой (*Варкалось. Хливкие шорьки пырялись по наве...*).

Авторские неологизмы в школьном курсе лексикологии не рассматриваются, однако этот материал интересен для учащихся и вызывает неизменный интерес. Через сопоставление двух текстов — содержащего языковые неологизмы (отрывок из газетной статьи или пособия к компьютерной программе) и содержащего авторские неологизмы (см. тексты указанных авторов) можно рассмотреть с учащимися функции неологизмов разных типов.

Тему «Неологизмы» необходимо связать с темой «Устаревшая лексика»: устаревание многих слов (архаизмов) связано с появлением заменяющих их неологизмов (ср.: *ЭВМ — компьютер*).

Устаревшая лексика и неологизмы находят отражение не только в специальных словарях, но и в словарях толковых (со специальными

пометами), однако надо дать понять учащимся, что новое слово фиксируется в толковых языках по большей части тогда, когда оно уже перестает осознаваться как неологизм и в полной мере входит в лексику русского языка.

Исконно русская лексика

Лексика современного русского языка формировалась на протяжении столетий. В словарный состав нашего языка входят различные по происхождению, времени возникновения слова. Основной его пласт составляют исконно русские слова. Исконным считается слово, возникшее в русском языке по существующим в нем моделям (после 14 века — времени выделения русского языка из древнерусского) или перешедшее в него из более древнего языка-предшественника. Поэтому исконно русская лексика распадается на 4 пласта, относящиеся к разным эпохам:

1. Индоевропейский пласт (самый древний). К этому пласту относятся слова, имеющие соответствия в корнях слов многих других индоевропейских языков. Это, например, такие слова, как *мать, сын, брат, волк, вода, нос* (сравним с английскими: *mother, son, brother, wolf, water, nose*), *три, четыре, брать, быть* и др. Эти слова являются исконными не только для русского, но и для многих других индоевропейских языков.

2. Праславянский (общеславянский) пласт. Слова этого пласта имеют соответствия во многих славянских языках, являются исконными для них, например: *сердце, весна, дождь, трава* (сравним с польскими: *serce, wiosna, deszcz, trawa*, но в английском *heart, spring, rain, grass*), *внук, тетя, водить, добрый*.

К индоевропейскому и праславянскому пластам принадлежат всего около двух тысяч слов, но они составляют 25% слов нашего повседневного общения. Это легко понять: первыми, естественно, возникли слова, отражающие насущные человеческие потребности.

3. Древнерусский пласт. К нему принадлежат слова, возникшие в период единства Киевской Руси и общие для русского, украинского и белорусского языков: *сорок, девяносто* и др. (в украинском так же, но в польском *czterdziści*, то есть *четыредесят, *dziewięćdziesiąt*, то есть *девятнадцать), *ложка, кочевать, коричневый, вместе*.

4. Собственно русский пласт объединяет слова, возникшие после XIV века, то есть после распада Киевской Руси. Это почти все слова с суффиксами *-чик/-щик, -тельств, -лк(а), -ность* и многими другими, сложные и сложносокращенные слова: *бабушка, летчик, пароход, МГУ*. К нему также относятся слова, в этот период изменившие свое значение, например, *красный* в значении определенного цвета (в праславянском и древнерусском языках слово *красный* имело значение 'хоро-

ший', что сохранилось а словосочетаниях *красна девица* и *Красная площадь*).

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает следующий материал по этой теме.

Словарный состав языка постоянно пополняется: возникают новые значения известных слов, образуются новые слова с помощью приставок, суффиксов и т. д. Все эти слова называются исконно русскими.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Основную часть лексики русского языка составляют слова, известные уже в древнерусском языке. К ним относятся многие общеупотребительные слова.

Комплекс 3 эту тему не затрагивает.

Как мы видим, тема «Исконно русская лексика» практически не отражена в учебных комплексах, однако она является фоном для рассмотрения темы «Заемствованная лексика». Поскольку эта тема все-таки затрагивается, ее необходимо скорректировать (см. некорректное ее освещение в комплексе 1).

Заемствованная лексика

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает следующий материал по этой теме.

Словарный состав языка пополняется не только за счет словообразования, но и за счет заимствования слов из других языков. Между народами возникают торговые, культурные, политические связи. Общаясь, народы заимствуют друг у друга предметы личного и домашнего обихода, машины, оружие, предметы искусства, научные понятия и т. п. Одновременно усваиваются и называющие их слова. В языке появляются заимствованные слова. Чужие слова иногда так прочно усваиваются, что люди и не подозревают об их иностранном происхождении.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Русский народ издавна вступал в политические, торговые, научные и культурные связи с другими народами. При этом русский язык обогащался словами из других языков, которые называли новые для русского народа вещи, обычаи, понятия. В лексике русского языка около 10% заимствованных слов. Среди них есть слова из греческого, латинского, английского, французского и других языков. Некоторые заимствованные существительные не изменяются по падежам и числам (*пальто, кофе*). «Обратите внимание на произношение слов: каф[э], но коф[е]».

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

Кроме словообразования, в языке представлен такой путь пополнения лексики, как заимствование из других языков — иноязычные заимствования из английского, немецкого, французского, греческого, латинского и т. д. По подсчетам ученых, в русском языке примерно каждое десятое слово заимствованное. И все эти слова приспособили свое звучание, написание по законам русского языка. Хотя иноязычные слова и приспособляются к русской речи, они всё равно сохраняют «нерусский» облик. Например, если слова начинаются с гласной *a* или *э*. Исключений всего несколько: слова *ах, авось, ахнуть, это, этот* — исконно русские. На заимствованный характер слова указывают сочетания в корнях *ке, хе, ге*, а также *тю, вю, мю, бю, кю*, наличие в слове буквы *ф*. Иностраный облик придает словам соседство двух и более гласных в корнях.

Как мы видим, теме «Заимствованная лексика» в курсе лексикологии уделено много внимания. Учащиеся должны усвоить следующее:

- 1) каковы условия заимствования,
- 2) каковы причины заимствования,
- 3) каковы основные источники заимствования для русского языка,
- 4) каков процесс освоения заимствований.

Обозначим существенные для данной темы теоретические положения.

В различные эпохи в русскую лексику проникали заимствования из других языков. Условие заимствования — языковые контакты народов вследствие торговли, войн, культурного взаимодействия и т. д.

Заимствования используются для номинации новых реалий и для переименования старых. Причины иноязычного заимствования (на материале современных заимствований) таковы:

1) потребность в назывании новой реалии: *леггинсы, грант, дайджест, скейтборд, скотч*;

2) необходимость разграничить содержательно близкие, но все же различающиеся понятия: *дизайнер — визажист* (дизайнер по лицу), *образ — имидж* (целенаправленно создаваемый образ), *убийца — киллер* (наемный убийца);

3) тенденция к замене словосочетания словом: *саммит* — встреча в верхах, *ноу-хау* — передовые технологии, *электорат* — совокупность избирателей;

4) стремление к однородности терминологии, жаргона по источнику происхождения (см. компьютерную терминологию);

5) социально-психологические причины: большая социальная престижность иноязычного слова, как бы повышающего в ранге называемое явление: *презентация — представление, эксклюзивный — исключительный, консалтинг — консультирование, шоп — магазин*.

Выделяются заимствования из славянских языков (в частности, из старославянского языка) и из неславянских языков.

В различные исторические периоды активизировались заимствования из разных языков. Так, в связи с татаро-монгольским игом в XIV–XV веках и с культурными и торговыми контактами славян и тюркских народов появились заимствования из тюркских языков, например, *тулуп, табун, лошадь, сундук* и другие.

В период преобразований Петра I особенно активно заимствовались слова из голландского, немецкого языков, связанные с мореходством, судостроением, военным делом: *солдат, матрос, шторм, штык* и др.

В XVIII–XIX веках заимствовано большое количество слов из французского, итальянского, испанского, польского языков, которые связаны, в первую очередь, со светскими характером культуры этого времени: *балет, партнер, вуаль* (из французского), *ария, баритон* (из итальянского), *гитара, серенада* (из испанского), *вензель* (из польского).

В русском языке представлены заимствования из скандинавских языков (*крюк, пуд, сельдь*), из финского языка (*пурга, тундра*), единичные заимствования из китайского (*чай*), японского (*каратэ, иваси*), венгерского (*гуляш*).

В XX веке основным источником заимствований является английский язык, причем процесс заимствований активизируется во второй половине XX века. В 50-е гг. заимствованы слова *джинсы, шорты, хобби, кемпинг, мотель*.

В начале 90-х гг. возникли политические, экономические и культурные условия, предопределившие предрасположенность к заимствованию: осознание страны как части цивилизованного мира, желание преодолеть отчужденность от других стран, открытая ориентация на Запад в разных областях.

Возникает перенесение номинаций из чужой лингвистической среды на русскую почву: *парламент, премьер-министр, мэр, префект, пресс-секретарь, пресс-атташе, пресс-релиз*.

В литературный язык входит новая терминология:

- 1) спортивная: *виндсерфинг, фристайл, бобслей, кикбоксинг*;
- 2) финансово-коммерческая: *бартер, дилер, дистрибьютор, инвестор, маркетинг*;
- 3) общественно-политическая: *имидж, консенсус, саммит, электорат*;
- 4) культурная: *спонсор, андеграунд, римейк, триллер, шоумен*.

В разные исторические периоды, в том числе через посредничество других языков, в русский язык проникли грецизмы (*философия,*

геометрия, политика, демократия) и л а т и н и з м ы (*республика, диктатура, студент*). Большая часть заимствований из греческого и латинского языков входит интернациональный языковой фонд научной лексики.

Среди заимствованных слов выделяются так называемые интернационализмы — слова в основном терминологического характера, образованные по преимуществу от греческих и латинских корней, свойственные в том же значении и похожем фонетическом оформлении другим, в том числе неродственным, языкам (*филология, орфография, диктатура, демократия, студент, трагедия*).

При заимствовании слово осваивается русским языком: начинает записываться русскими буквами, приобретает свойственные русскому языку произношение и грамматическое оформление. Степень освоения заимствованных слов может быть различной. Большинство заимствованных слов полностью освоено русским языком, и ничто не напоминает об их нерусском происхождении. Однако заимствованные слова могут быть освоены не до конца: они могут не изменяться (*метро, кофе*) и даже не полностью подчиняться фонетическим законам русского языка, составляя специальную фонетическую подсистему (например, слово *какао* мы произносим с безударным [о] в конце; твердо произносим согласные перед [э]: *темп, тест, мэ* и др. — что также несвойственно русским словам).

Иноязычные слова, не освоенные русским языком, могут передаваться средствами языка-источника или кириллицей (*сито, итем, гомо сапиенс, гуд бай, тет-а-тет*). Они называются варваризмами.

Можно говорить о специфических приметах заимствований в русском языке. Так, например, о заимствованном характере слова говорят начальные [а] и [э] (*амбар, эра*), сочетание гласных в корне (*театр, поэт*), некоторые суффиксы: *-ент* — из латинского (*ассистент*), *-ос* — из греческого (*космос*), *-инг* — из английского (*митинг*), которые в структуре русских слов являются уже не суффиксами, а конечной частью корня.

Комплекс 1 обращает внимание учащихся, что заимствованные слова до такой степени осваиваются языком, что ничего не напоминает об их иностранном происхождении, комплекс 3, наоборот, говорит о том, что заимствованные слова «всё равно сохраняют «нерусский» облик». Верно и то, и другое, причем «нерусский облик» — приметы заимствований — могут быть выявлены в грамматически вполне освоенных словах.

Сведения о происхождении слов можно получить в этимологических словарях и в словарях иностранных слов.

Старославянизмы

Эта тема представлена в учебных комплексах следующим образом.

Комплексы 1 и 2 не содержат теоретического материала по этой теме.

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

Русский язык относится к группе славянских языков. Немало слов заимствовано в разное время из родственных славянских языков. Но особенно много слов пришло к нам из старославянского языка, на который были в X веке переведены с греческого первые книги христианской религии. За тысячелетие распространения христианства на Руси старославянизмы так прочно вошли в русский язык, что мы часто и не подозреваем об их «иностранном» прошлом. И всё-таки многие слова можно опознать по некоторым приметам. Например, для старославянизмов характерны неполногласные сочетания *ра, ла, ре, ле*, которые соответствуют русским полногласным сочетаниям *оро, оло, ере, ело* (*ишем — ошеломить*).

Учителю наиболее важно обратить внимание на следующее: старославянизмы не являются словами исконно русской лексики (старославянский язык, вопреки ошибочному мнению многих учащихся не является для русского языка языком-предком, это язык южнославянской группы). Со времени крещения Руси (988 год) для богослужения у восточных славян стал использоваться старославянский (церковнославянский) язык, в то время как в речевой практике и деловой письменности использовался язык древнерусский. Древнерусский и церковнославянский были достаточно близки, что позволило церковнославянскому языку занять важное место в русской культуре. Однако между этими языками все же существовали различия, и в ходе многовекового сосуществования церковнославянский язык не мог не оказать влияния на русский язык: постепенно многие церковнославянские элементы проникли в нецерковные письменные стили и в устную речь.

Старославянские слова, вошедшие в состав лексики русского языка, называют **старославянизмами**. Эти слова отличает целый ряд признаков (фонетических, словообразовательных и лексических), в связи с чем выделяют несколько групп старославянских примет в русском языке:

1. **Фонетические приметы** связаны с тем, что одни и те же звуки и звуковые сочетания праславянского языка дали разные результаты (рефлексы) в южнославянском (старославянском) и восточнославянском (древнерусском) языках:

- 1) неполногласным старославянским сочетаниям *ра, ла, ре, ле* соответствуют русские полногласные сочетания *оро, оло, ере, ело*; поэтому неполногласия, которые имеют в русском языке полногласные соответствия в корнях слов, являются приметой

старославянизмов: *град* — город, *глас* — голос, *среда* — середина, *влечение* — волочить. Аналогично с приставками *пре-*, *пред-*, имеющими соответствия *пере-*, *перед-* (*преступить* — *переступить*);

- 2) старославянское *ра-*, *ла-* в начале слова в соответствии с русскими *ро-*, *ло-*: *равный* — ровный, *ладья* — лодка;
- 3) *жд* в соответствии с русским *ж*: *чуждый* — чуждой;
- 4) *щ* в соответствии с русским *ч* (*освещать* — свеча); старославянскими по происхождению являются суффиксы причастий *ущ/ющ*, *ащ/ящ*: исконно русскими суффиксами причастий были *уч/юч*, *ач/яч*, ставшие впоследствии суффиксами прилагательных: *текущий* — текучий, *горящий* — горячий;
- 5) *а* в начале слова в соответствии с русским *я*: *агнец* — ягненок, *аз* — я;
- 6) *е* в начале слова в соответствии с русским *о*: *единица* — один;
- 7) *ю* в начале слова в соответствии с русским *у*: *юродивый* — урод.

2. Словообразовательные приметы старославянизмов — это приставки или суффиксы старославянского происхождения; некоторые из них имеют русские эквиваленты, например, *из-* в соответствии с русским *вы-* (*излить* — *вылить*), *низ-* в соответствии с русским *с-* (*ниспадать* — *спадать*), другие же русских соответствий не имеют: *-стви-* (*действие*), *-знь* (*жизнь*), *-тв-* (*битва*) и другие.

3. Группу лексических старославянизмов составляют слова, заимствованные из старославянского целиком. Как правило, это слова, обозначающие религиозные понятия: *господь*, *грех*, *творец*, *пророк*, *святой*, *воскресение*. Такие слова могут не иметь внешних отличительных примет. К лексическим старославянизмам относятся также слова с корнями *благо-*, *бого-*, *добро-*, *суд-* старославянского происхождения (*благоразумие*, *суеверие*).

Не следует думать, что все слова со старославянскими приметами имеют оттенок книжности или принадлежат к высокой лексике. Многие старославянизмы стилистически нейтральны и не являются ни книжными, ни устаревшими: *время*, *среда*, *здравствуй*, *храбрый*. Есть старославянские по происхождению корни, которые в одних словах нейтральны, а в других являются устаревшими или стилистически окрашенными: *прохладный* — *хлад*, *согласен* — *гласить*.

Общепотребительная лексика и лексика ограниченного употребления

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает следующий материал по этой теме.

Многие слова русского языка известны всему народу. Эти слова являются общеупотребительными. Но есть слова, которые используют в своей речи не все люди. Например, слово *яруга* (овраг) употребляется в речи жителей некоторых мест; *шамот* (огнеупорная глина) — в речи металлургов. Это необщеупотребительные слова.

Диалектные слова — это слова, употребляемые только жителями той или иной местности. Некоторые наиболее употребительные в художественных произведениях диалектные слова включаются в толковые словари русского литературного языка с пометой *обл.* Существуют специальные диалектные словари.

Слова, связанные с особенностями работы людей той или иной специальности, профессии, называются профессиональными (специальными). Профессиональные слова разъясняются в особых словарях-справочниках, в энциклопедиях. Наиболее употребительные даются в толковых словарях с пометой *спец.*, другие пометы указывают, с какими специальностями связаны слова (*техн.*, *морск.*). одно из значений многозначного слова может быть профессиональным.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Общеупотребительные слова — это слова, которые употребляют все русские люди, независимо от профессии и местожительства. Они составляют основную часть лексики русского языка. Такие слова могут употребляться в любом стиле речи и тогда, когда мы говорим, и тогда, когда пишем.

К словам, ограниченным в употреблении, относятся диалектизмы, профессионализмы.

Диалектизмы (диалектные слова) — слова, употребляемые преимущественно жителями одной местности. Многие диалектные слова становятся общеупотребительными и входят в синонимические группы (*дом — изба — хата*). В художественных произведениях диалектизмы употребляются для передачи особенностей речи жителей определенной местности.

Профессионализмы (специальные слова) — слова, употребляемые преимущественно людьми одной профессии. Специальные слова, обозначающие научные понятия, называются терминами. Некоторые термины употребляются только специалистами какой-то области; есть и общепонятные термины, вошедшие в литературный язык (*сумма, горизонт, старт*). В художественных произведениях профессионализмы употребляются при описании занятий людей.

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

«В русском языке очень много слов, которыми пользуются все русские люди. Но немало и таких слов, которые употребляются только спе-

циалистами, то есть людьми определенной профессии. Это профессиональные (или специальные) слова. Лингвист поймет, о чем книга «Окказиональные слова и лексикография». Все области науки используют специальные книжные слова, которыми обозначают научные понятия. Такие слова называются терминами. Для их объяснения существуют особые словари. Изучая разные школьные предметы, вы тоже используете в своей речи многие термины (*сложение, делимое*).

Среди громадного количества русских слов, которые употребляются повсюду, где звучит русская речь, и имеют общерусский характер, оказывается немало и таких, которые известны и используются не повсеместно, а лишь на той или иной территории. Такие слова называются местными или диалектными. В общей сложности их в русском языке тысячи. Например, в многотомном «Словаре русских народных говоров» объясняется более 150 тысяч диалектных слов. Только на территории Псковской области 35 диалектных наименований курицы (*выве́духа, квохту́ша ...*)».

Тема «Общепотребительная лексика и лексика ограниченного употребления» тесно связана с понятием литературного языка. Как мы видим, комплекс 2, не вводя понятия литературной нормы, тем не менее использует его в данном параграфе. Другие комплексы к понятию литературного языка не обращаются.

К **общепотребительной** лексике относятся слова, используемые (понимаемые и употребляемые) в разных языковых сферах носителями языка независимо их от их места жительства, профессии, образа жизни: это большинство существительных, прилагательных, наречий, глаголов (*синий, костер, ворчать, хорошо*), числительные, местоимения, большинство служебных слов.

К лексике ограниченного употребления относятся слова, употребление которых ограничено какой-то местностью (диалектизмы), профессией (специальная лексика), родом занятий или интересов (жаргонная лексика).

Диалектизмы — это особенности диалектов, говоров, не соответствующие нормам литературного языка. Диалектизм — это диалектное вкрапление в русский литературный язык. В речи людей могут отражаться фонетические, словообразовательные, грамматические особенности диалекта, но для лексикологии наиболее важны диалектизмы, связанные с функционированием слов как лексических единиц — лексические диалектизмы, которые можно подразделить на этнографизмы, собственно лексические и семантические диалектизмы.

Этнографизмы обозначают реалии, существующие только в данной местности, и не имеют соответствий в литературном языке: *туес* —

‘сосуд из бересты’, *крошни* — ‘деревянное заплечное приспособление для переноски тяжестей’.

Собственно лексическим диалектизмам соответствуют слова литературного языка с тем же значением: *дюже* — *очень*, *хмары* — *облака*, *баской* — *красивый*.

Семантические диалектизмы совпадают в написании и произношении со словами литературного языка, однако имеют иное, не существующее в литературном языке, но характерное для определенного диалекта значение, например, *пахать* — ‘мести пол’, *пожарник* — ‘погорелец’, *худой* в значении ‘плохой’ или *погода* в значении ‘ненастье’.

Разновидностью диалектизмов являются фонетические диалектизмы (оканье, цоканье: *дел[э]т*, *дела[а]т*, *не[ц]ка*) и грамматические диалектизмы (отсутствие среднего рода, управление иным падежом).

Диалектизмы находятся вне литературного языка, но могут быть использованы в художественной литературе для создания местного колорита, для характеристики персонажей и пр.

Специальная лексика связана с профессиональной деятельностью людей. К ней относятся термины и профессионализмы.

Термины — это названия специальных понятий науки, искусства, техники, сельского хозяйства и пр. Термины часто искусственно созданы с использованием латинских и греческих корней и отличаются от «обычных» слов языка тем, что они, в идеале, однозначны в данной терминологии и не имеют синонимов, то есть каждому термину должен соответствовать только один объект данной науки. Каждое слово-термин имеет строгое определение, зафиксированное в специальных научных исследованиях или терминологических словарях.

Различают термины общепонятные и узкоспециальные. Значение общепонятных терминов известно и неспециалисту, что обычно связано с изучением основ разных наук в школе. Узкоспециальные термины понятны только специалистам. Приведем примеры из лингвистической терминологии:

1) общепонятные термины: *подлежащее*, *сказуемое*, *суффикс*, *глагол*;

2) узкоспециальные термины: *предикат*, *фонема*, *субморф*, *супплетивизм*.

Термины принадлежат литературному языку.

От терминов надо отличать профессионализмы — слова и выражения, не являющиеся научно определенными, строго узаконенными названиями тех или иных предметов, действий, процессов, связанных с профессиональной, научной, производственной деятельностью людей. Это «полуофициальные» и неофициальные (их иногда называют профессионально-жаргонными) слова, употребляющиеся людьми определенной профессии для обозначения специальных предметов, понятий,

действий, зачастую имеющих названия в литературном языке. Профессионализмы-жаргонизмы бытуют исключительно в устной речи людей данной профессии и не входят в литературный язык (например, у типографских работников: *шапка* — ‘крупный заголовок’, *марашка* — ‘брак в виде квадрата’; у шоферов: *баранка* — ‘руль’). Если профессионализмы включаются в словари, их сопровождает указание на сферу употребления (*в речи моряков, в речи рыбаков* и пр.).

Как мы видим специальная (профессионально-терминологическая лексика) неоднородна с точки зрения ее использования: если термины являются словами литературного языка и используются в любой ситуации, то профессионализмы — слова полуофициальные и неофициальные, литературному языку не принадлежат. Учителю необходимо обратить внимание на неточность примеров профессиональной и терминологической лексики в комплексе 3: к профессиональным словам там отнесены слова *окасиональный* и *лексикография* (являющиеся, безусловно, терминами при том, что профессионализмы и термины в этом комплексе разграничены).

К лексике ограниченного употребления относятся также находящиеся за пределами литературного языка **жаргонизмы** — слова, употребляемые людьми определенных интересов, занятий, привычек. Так, например, существуют жаргоны школьников, студентов, солдат, спортсменов, уголовников, хиппи и т. п. Например, в студенческом жаргоне *хвост* — ‘несданный экзамен, зачет’, *общага* — ‘общежитие’, *шпора*, *бомба* — ‘разновидности шпаргалок’, в жаргоне школьников *инурки* — ‘родители’, *кекс*, *чел* — ‘парень’. Слова, входящие в разные жаргоны, образуют интержаргон (*чмо, приколы, крутой, тусовка*). Жаргонные слова зачастую возникают путем переосмысления, метафоризации слов литературного языка.

Жаргон как социальная разновидность языка, принадлежащая лексике ограниченного употребления, в школьном курсе лексикологии не рассматривается и не упоминается.

Слова, относящиеся к лексике ограниченного употребления, нередко используются в художественной литературе для речевой характеристики героев, создания определенного колорита.

Фразеологизмы

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает следующий материал по этой теме.

Фразеологизмы — это устойчивые сочетания слов. Лексическое значение имеет весь фразеологизм в целом. Значение фразеологизмов разъясняется во фразеологическом словаре русского языка, в справочнике

«Крылатые слова». Наиболее употребительные фразеологизмы разъясняются в толковых словарях и обозначаются знаком ◇. Фразеологизм может быть синонимом слова. Фразеологизм является одним членом предложения. Фразеологизмы чаще всего используются в разговорной речи и в художественных произведениях. Они придают речи выразительность.

Изучение этой темы начинается с анализа языкового материала. Учащимся предлагается сравнить предложения *Он бездельничал* и *Он бил баклуши* и определить, что обозначает словосочетание *бил баклуши* и можно ли в нем опустить или заменить слова, не изменяя смысла. Учащимся предлагается также сказать, какими членами предложения являются выделенные слова и сочетания слов. Учащиеся должны прийти к выводу, что в языке есть словосочетания особого рода — значение этих словосочетаний неделимо, состав их устойчив, они являются в предложении одним членом.

В последних изданиях фразеология выделена в самостоятельный раздел, расположенный непосредственно после раздела «Лексика».

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Фразеологизмы — устойчивые сочетания слов, близкие по лексическому значению одному слову. Как и слово, фразеологизм может иметь синонимы и антонимы. Фразеологизмы — яркие и выразительные средства языка. Они часто встречаются в речи. Фразеологизм выполняет роль одного члена предложения. Значение пословиц и поговорок приобретают цитаты из литературных произведений.

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

Русский язык богат яркими, образными выражениями. Многие из них являются устойчивыми сочетаниями — фразеологизмами. Такие сочетания можно заменить одним словом: *обвести вокруг пальца* — *обмануть*. Очень часто фразеологизмы образуются, когда слова в словосочетаниях употребляются не в прямом, а в переносном смысле.

При рассмотрении этой темы учитель должен иметь в виду то, что фразеология представляет собой относительно самостоятельную область лингвистики и что изучение фразеологизмов в лингвистике обычно осуществляется по той же схеме, что и описание лексических единиц — слов: значение, однозначность и многозначность, омонимия, синонимия, антонимия, происхождение, функционирование, отражение в словарях. Но малое количество часов, отведенное на эту тему, не позволяет провести такой широкий обзор, поэтому учитель должен ограничиться наиболее существенными моментами:

1) спецификой фразеологизмов по сравнению со словами и со свободными словосочетаниями,

2) стилистической окрашенностью фразеологизмов (несмотря на отсутствие понятия стилистической дифференциации лексики, тем не менее в курсе обращается внимание на ненейтральность фразеологизмов — их разговорный или (реже) высокий характер),

3) системными отношениями между фразеологизмами или фразеологизмами и словами (синонимия, антонимия).

Учитель должен исходить из следующих положений.

Фразеологизм — устойчивое сочетание слов, постоянное по своему составу и значению, воспроизводимое в речи как готовая единица и не являющееся суммой значений составляющих его компонентов.

Фразеологизмы изучаются в лексикологии, а не в синтаксисе потому, что во многих отношениях фразеологизмы ближе к слову, чем к словосочетанию: в большинстве случаев фразеологизм равен слову по своему значению, является его эквивалентом (*приказать долго жить = умереть*), фразеологизмы являются единым членом предложения (*Он пришел к шапочному разбору*), а главное, в составе свободного словосочетания каждое слово сохраняет свое значение, слова в них можно переставить или заменить на другие, фразеологизм же отличается постоянством состава, воспроизводится в речи как готовая единица, значение большинства фразеологизмов не равняется сумме значений составляющих его компонентов.

Степень спаянности слов и зависимости значения всего фразеологизма от значений составляющих его компонентов может быть различной. Это дало основания академику В. В. Виноградову создать следующую классификации фразеологизмов:

1. Фразеологические **сращения** — неразложимые по смыслу словосочетания, значение которых не выводимо из значений их компонентов: *съесть собаку, остаться с носом, втирать очки, как пить дать*. К фразеологическим сращениям относятся также фразеологизмы, содержащие устаревшие слова или грамматические формы: *притча во языцах, ничтоже сумняшеся, ни зги не видать, точить лясы, бить баклуши*.

2. Фразеологические **единства** — сочетания, значения которых можно понять переносно из значений их составляющих: *делать из мухи слона* (делать из чего-то маленького что-то большое, то есть преувеличивать), *белая ворона* (вороны черные, белая ворона — что-то выделяющееся среди других, отклонение от нормы), *ложка дегтя в бочке меда, смотать удочки*.

3. Фразеологические **сочетания** — сочетания, каждое слово в которых имеет самостоятельное значение, но:

1) одно из слов употребляется только в данном сочетании: *закадычный друг* (не может быть **закадычный враг*), *равнобедренный треугольник*;

2) одно из слов употребляется в этом значении только в данном сочетании, в свободных же словосочетаниях оно имеет другое значение: *прямой угол* (слово *прямой* означает '90 градусов' только в сочетании со словом *угол*), *белые стихи*, *надтреснутый голос*.

По структуре фразеологизмы могут представлять собой словосочетания (*сесть в калошу*) или предложения (*Бабушка надвое сказала*).

Как и слова, фразеологизмы могут вступать между собой в синонимические или антонимические отношения, например: *тертый калач* — *стреляный воробей* (синонимы), *кровь с молоком* — *краше в гроб кладут* (антонимы). Фразеологизмы могут вступать в синонимические и антонимические отношения не только между собой, но и со словами: *умереть* — *приказать долго жить* (синонимия), *неопытный* — *тертый калач* (антонимия).

Фразеологизмы, как правило, однозначны, но встречаются и многозначные фразеологизмы, например: *собраться с силами* — 1) отдохнуть, 2) превозмочь страх.

Существуют и фразеологизмы-омонимы, например: *пустить петуха* — сфальшивить и *пустить петуха* — поджечь.

Фразеологизмы могут быть омонимичны свободным сочетаниям слов (*плыть по течению*, *махнуть рукой*).

По происхождению фразеологизмы могут быть исконно русскими (*бить баклуши*) и заимствованными (*притча во языцех* — старославянское, *синий чулок* — из английского, пословный перевод).

Иногда выделяют еще **фразеологические выражения**. Это членимые и разложимые словосочетания и предложения, значение которых складывается из значений составляющих их слов, но у них есть одно сходство с фразеологизмами — постоянство состава, воспроизводимость в речи в качестве готовых единиц. Таковы пословицы, поговорки, «крылатые слова», цитаты из известных художественных произведений, например «*А воз и ныне там*».

При изучении фразеологизмов используется наглядность особого рода: учащимся предлагается рассмотреть иллюстрации, изображающие ситуации, которые возникают, если воспринимать значение фразеологизма как свободного словосочетания (*сесть в галошу*, *вставлять палки в колеса*, *водить за нос* в комплексе 1, *заткнуть за пояс*, *вылететь в трубу*, *заметать следы* в комплексе 3). Это позволяет продемонстрировать главное семантическое свойство фразеологизмов — несводимость значения фразеологизма к сумме значений составляющих его слов.

В комплексе 3 фразеологизмы изучается не самостоятельно, а в параграфе, посвященном прямому и переносному значению слов, поскольку «фразеологизмы образуются, когда слова в словосочетаниях употребляются не в прямом смысле». Однако надо донести до учащихся мысль, что переносное значение приобретает весь фразеологизм-словосочетание в целом, слова же, составляющие фразеологизм, по отдельности таких переносных значений не имеют.

Лексикография

Лексикография — это теория и практика составления словарей.

Словарь — это книга, содержащая перечень слов. Можно выделить две большие группы словарей — энциклопедические и лингвистические. Объектом описания энциклопедического словаря является реальная действительность, понятие, событие. Объектом описания лингвистических словарей являются языковые единицы — слово, морфема, фразеологизм. Термин «лексикография» употребляется преимущественно по отношению к лингвистическим словарям.

Лингвистические словари можно разделить на толковые и специальные (частные, аспектные).

Объект описания **толкового словаря** — слово в совокупности его значений. Помимо значения, толковый словарь содержит информацию о написании слова, его ударении, частеречной принадлежности, отдельных грамматических категориях (например, род существительных) и отдельных грамматических формах. Слова в толковых словарях обычно располагаются по алфавиту, составляя словник словаря. Значения одного слова помечены цифрами и включены в одну словарную статью, омонимы составляют разные словарные статьи. Все значения проиллюстрированы примерами, придуманными составителями словаря или подобранными в литературе. Характер толкования (описание значения) может быть различен: описание существенных признаков реалии или подбор синонимов.

Толковые словари могут быть нормативные и ненормативные. Нормативный толковый словарь характеризуется двумя основными признаками — отбором лексики и системой помет: объектом описания нормативного словаря является не вся общенародная лексика, а лексика, принадлежащая литературному языку; словарь допускает включение отдельных диалектизмов, специальной лексики, но сопровождает ее специальными пометами, пометы сопровождают и стилистически маркированную лексику литературного языка.

У толковых словарей русского языка многовековая история. Первыми толковыми словарями считают рукописные словарики XIII и XIV веков, которые прилагались к книгам религиозного содержания и объясняли старославянизмы,

непереведенные греческие и латинские слова. Из печатных словарей надо отметить словарь Лаврентия Зизания 1596 года и «Лексикон словеноросский и имен толкование» Памвы Берынды 1627 года, также пояснявшие старославянизмы и другие заимствования.

В конце XVIII — начале XIX веков появляются первые словари, толкующие не только заимствованные слова, но и исконную лексику русского языка. Это «Словарь Академии Российской» 1789–1794 годов, в составлении которого приняли участие виднейшие ученые и писатели того времени, и «Словарь церковно-славянского и русского языка» 1847 года. Эти словари являются нормативными, содержат систему помет и имеют в качестве иллюстраций отрывки из литературных произведений.

Особое место среди толковых словарей занимает «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, вышедший в 1863–1866 годах. Русская лексика представлена в нем 200 тысячами слов. Так богато она не представлена ни в одном словаре вплоть до сегодняшнего дня. Особенностью словаря является то, что это словарь не нормативный: он включает не только лексику литературного языка, но и диалектные, простонародные, профессиональные слова. Толкования слов в основном представлены через синонимические ряды, иллюстрациями большей частью являются пословицы, поговорки, загадки и другие произведения устного народного творчества.

В XX веке выходит ряд нормативных словарей: «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова в 4-х томах (1935–1940), однотомный «Словарь русского языка» С. И. Ожегова (первое издание в 1949 году с 9 издания под редакцией Н. Ю. Шведовой, с 22 издания (1992) под авторством С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой), «Словарь русского языка» в 4-х томах АН СССР 1957–1961 гг. (Малый академический). С 1950 по 1965 годы выходит 17-томный «Словарь современного русского литературного языка» (Большой академический) — наиболее полный из нормативных толковых словарей (более 120 тысяч слов), с 1991 г. начато дополненное переиздание БАСа в 20 томах. Эти словари различаются в первую очередь объемом словника и характером иллюстраций.

Частные (аспектные) словари описывают другие аспекты языковых единиц: произношение, написание, морфемную структуру, грамматические признаки, сочетаемость, происхождение (словари иностранных слов), степень современности, историю (словари определенных исторических периодов), соответствие в других языках (переводные словари), а также системные отношения между словами: омонимию, синонимию, антонимию.

Учащиеся знакомятся с лингвистическими словарями преимущественно на практике. Существует целая серия адаптированных школьных словарей (см. список в конце главы), в комплексе 2 изображение этих словариков (из которого учащиеся могут узнать о существовании, авторах и названии словаря) дано почти в каждом параграфе. Из толковых словарей выделен словарь В. И. Даля, краткое сообщение о котором содержится в учебниках комплексов 2 и 3; в комплексе 3 упоминаются

и другие словари, например «Словарь русских народных говоров», «Словарь лингвистических терминов». Но наиболее реально организовать работу только с теми словарями, которые представлены в самих учебных комплексах.

Так, **комплекс 1** содержит в приложении к учебникам 5, 6 и 7 класса следующие виды словарей: «Толковый словарь», орфографический словарик «Пиши правильно!» и орфоэпический словарик «Говори правильно!», а в учебниках 8 и 9 класса — орфографический словарик «Пишите правильно».

Комплекс 2 включает эти же три вида словарей в учебники по практике для всех классов с 5 по 9.

Комплекс 3 содержит следующие виды словарей в приложении к учебникам: в 5 классе «Орфографический словарик», «Орфоэпический словарик», «Толковый словарик», «Словарик значения морфем», «Словарик синонимов», в 6 классе «Орфографический словарик», «Орфоэпический словарик», «Толковый словарик», «Словарик синонимов», «Словарик антонимов», в 7 классе «Орфографический словарик», «Орфоэпический словарик», «Толковый словарик», «Словарик синонимов», «Словообразовательный словарик», «Этимологический словарик», в 8 классе «Орфоэпический словарик» и «Толковый словарик», в 9 классе «Орфографический словарик», «Орфоэпический словарик» и «Толковый словарик».

Как мы видим, из словарей, актуальных для изучения лексикологии, во всех учебных комплексах представлены толковые словарики, что позволяет использовать их при изучении многих тем: «Слово и его значение», «Однозначные и многозначные слова», «Прямое и переносное значение», «Устаревшая лексика», «Лексика ограниченного употребления» (слова с пометой *устар.* содержатся в словарики комплекса 2, слова с пометами *устар.* и *спец.* — в словарики комплекса 3, комплекс 1 представляет в словарики только общеупотребительные слова современного языка). Комплекс 3 включает также несколько аспектных словарей по лексикологии: синонимов, антонимов, этимологический, но словарик антонимов и этимологический словарик включены в учебники 6 и 7 классов, то есть после изучения раздела лексикологии.

Специальные орфографический и орфоэпический словари используются при изучении фонетики, орфографии и уроков развития речи. Словарики морфем и словообразовательный, включенные в учебники комплекса 3, используются при изучении раздела морфемики и словообразования, а также при повторении этих разделов.

Комплекс 1 в качестве одного из заданий при повторении раздела лексикологии в 5 классе предлагает учащимся посмотреть, есть ли у них дома или в школе толковые словари, словари антонимов, синонимов,

омонимов, и подготовить о них сообщение по следующему плану: название словаря, его автор, место и год издания, назначение, структура словарной статьи.

§ 50. Умения и навыки
по лексикологии и лексикографии,
методы их формирования

В курсе лексикологии и лексикографии ученики должны приобрести следующие **умения и навыки**:

- 1) определять лексическое значение слова и фразеологизма, отличать его от грамматического значения;
- 2) давать толкование лексического значения слова и фразеологизма, взятого из контекста (описательно или через подбор синонимов);
- 3) различать разные значения одного слова и омонимы;
- 4) определять связь разных значений одного слова между собой, указывать основание для переноса;
- 5) находить в тексте изученные языковые явления:
 - синонимы,
 - антонимы,
 - общеупотребительные слова и слова ограниченного употребления,
 - устаревшие слова,
 - неологизмы,
 - заимствования (обладающие яркими приметам),
 - фразеологизмы;
- 6) к данным словам подбирать синонимы и антонимы;
- 7) описывать различия между синонимами;
- 8) приводить примеры изученных понятий;
- 9) группировать слова и фразеологизмы по заданному основанию;
- 10) определять функцию употребления языковых явлений (в первую очередь синонимов) в тексте;
- 11) пользоваться толковыми и специальными словарями.

Для выработки этих умений и формирования навыков используются следующие **виды заданий**:

- 1) найти изучаемое лингвистическое явление в списке слов, предложении или тексте;
- 2) подобрать (выбрать из текста, словаря или самостоятельно придумать) примеры, иллюстрирующие изучаемое лингвистическое явление;
- 3) сгруппировать слова или фразеологизмы по заданному основанию;
- 4) определить функцию изучаемого явления в приведенном тексте;

- 5) найти и исправить лексические ошибки;
- 6) использовать словари разных типов: найти необходимое слово, разобраться в сопровождающих его пометах;
- 7) составить словарную статью хорошо знакомого слова;
- 8) решить кроссворд (указать слово на основе приведенного толкования лексического значения).

Приведем **примеры** некоторых **упражнений** к разделу лексикологии и лексикографии, представленные в 1, 2 и 3 комплексах, дадим при необходимости комментарии к некоторым из них.

Комплекс 1

 Запишите объяснение лексического значения слов *оранжевый, лиловый, ель, сосна, сталевар, лесоруб*.

Предполагается, что учащиеся в соответствии с образцами дадут разные типы толкования: через синонимы для слов *оранжевый* и *лиловый*, через описание признаков предмета у слов *ель, сосна*, с опорой на значение производящей основы для слов *сталевар* и *лесоруб*.

 Разгадайте кроссворд.

В задании приведен кроссворд с толкованиями простейших слов, к которому для справок даются все слова, которые необходимо отгадать (*лента, табун, канал, набор, каток, корка*). Задание позволяет продемонстрировать описательный способ толкования лексического значения слова.

 Выпишите слово **хвост** вместе с теми словами, которые помогают понять разные значения этого слова. Что общего в лексических значениях этого слова?

В задании приведено стихотворение, в котором употреблены словосочетания *хвост звезды, семени, птицы, самолета, коровы, скорпиона*. Учащиеся должны сделать вывод о связи значений многозначного слова и об основаниях для метафорического переноса.

 Мальчик прочитал предложения и сделал к ним рисунки. Какие ошибки он при этом допустил? Почему?

Наша школа вышла на субботник. (Нарисовано здание школы с лопатой и граблями.) *Артиллерист чистил ствол пушки.* (Нарисована пушка со стволом от дерева.)

 Прочитайте предложения и рассмотрите рисунки, сделанные мальчиком. Какие он допустил ошибки и почему?

На морозе щеки горят. (Нарисован мальчик с пламенем на щеках.) *Мороз сковал речку.* (Нарисована речка с цепью и замком и Дед Мороз.)

Последние два задания удачно используют экстралингвистический принцип; эти рисунки запоминаются учащимися надолго. Задание важно тем, что помогает осознать, что при образовании разных значений

одного слова происходит перенос наименования (не значения!) и одно и то же знаковое средство называет разные реалии.

-  Выберите из данных слов синонимы и запишите отдельно каждую группу.
Мчаться, тревожный, бросать, пища, нестись, кидать, еда, огромный, лететь, беспокойный, бежать, швырять, громадный.

Это задание формирует опознавательные и классификационные умения учащихся.

-  Укажите синонимы, которые не только называют предмет, действие или признак, но и выражают наше отношение к ним.
Разговор, болтовня; высокий, долговязый; глаза, очи; перегнать, обскакать; медленный, черепаший.

Задание обращает внимание учащихся на стилистические различия синонимов.

-  Рассмотрите рисунок и закончите начатые предложения.
*Петя поднимается в гору, а Коля
У Пети тяжелый рюкзак, а у Коли
Петя большой, а Коля
У Пети темные волосы, а у Коли*

На картинке изображена ситуация, позволяющая вставить недостающие антонимы.

-  Подберите антонимы к прилагательным.
С легким рюкзаком, легкую задачу, по легкому морозу (даны и другие ряды с синонимичными прилагательными).

Задание позволяет учащимся прийти к выводу, что разные значения многозначного слова могут иметь разные антонимы.

-  Художник сделал иллюстрации к предложениям. Какие ошибки он допустил?
Экскаваторщик высыпает грунт из ковша (нарисован экскаваторщик с большим совком в руках). *Рабочий положил башмак под колесо вагона* (нарисован рабочий, положивший свой ботинок под колесо).

-  Выпишите из толкового словаря 3–4 заимствованных слова на тему «Искусство».

-  Найдите в толковом словаре 4–5 устаревших слов.

Эти и многие другие задания формируют умение работать с лингвистическими словарями разных типов.

-  Сейчас очень часто иностранные слова употребляются без какого-либо чувства меры, даже тогда, когда есть синонимичные им исконно русские слова.

С этим надо бороться. Замените исконно русскими словами заимствования *презентация, шоу, консенсус, коммуникабельный, позитивный, менталитет, интегрировать, имидж, санкция*.

Для справок: *зрелище, представление, положительный, объединять, общительный, согласие, обычаи — привычки, разрешение — указание*.

Это задание, представленное в изданиях начиная с 2001 года, отражает сложившееся в обществе рубежа веков мнение о «порче» русского языка и о необходимости его «очистки» от заимствованных и жаргонных элементов, однако приведенные в задании заимствования не имеют в своем большинстве исконно русских однословных эквивалентов. Представляется, что подобных категоричных суждений в школьном курсе русского языка (как и в других ситуациях) следует избегать.

 Прочитайте. Почему третьеклассники не смогли правильно объяснить значение слов? Что в действительности обозначают эти слова (см. толковый словарь)?

Однажды на уроке русского языка в третьем классе учительница подошла к доске написала несколько слов, которые были широко распространены в русском языке 60–70 лет тому назад. Ребятам было предложено дать объяснение каждому из этих слов. Вот некоторые из их ответов. *Барышник* — «дядя, который не работает, а ухаживает за барышнями». *Приказчик* — «тот, кто издает приказы». *Лапотник* — «медведь, у которого болят лапы».

Задание в занимательной форме помогает усвоению знаний о таком пласте устаревших слов, как историзмы.

 Знаете ли вы лексические значения данных слов? Можно ли сейчас назвать их неологизмами?

Субботник, одиннадцатилетка, воскресник, совхоз, колхоз, целинник.

Эти слова, еще в недавних изданиях учебника комплекса 1 приводимые как примеры неологизмов, сегодня являются историзмами. Задание помогает объяснить учащимся, что не существует временных рамок для признания слова устаревшим или новым, что слово является неологизмом только тогда, когда воспринимается как новое носителями языка, что время жизни одних слов исчисляется веками, других — десятилетиями, третьих — годами или месяцами (например, *гэкачепист*).

 Какие из приведенных слов можно сейчас считать неологизмами?

КВН, СМИ, микробус, афганец, имидж, Интернет, целинник, телезвезда, триллер, пейджер, саммит.

Это задание представлено в изданиях начиная с 2001 года и посвящено той же проблеме, что и предыдущее.

 Какие фразеологизмы имел в виду художник, создавая эти шуточные рисунки?

В упражнении представлены рисунки буквально истолкованных фразеологизмов *сесть в галошу, вставлять палки в колеса, водить за нос*.

Комплекс 2

 Запишите предложения и словосочетания. Что помогает определить, какие гласные нужно вставить в слова?

Дружеская к...мпания, избирательная к...мпания.

В задании приведены и другие омофоны, разграничить которые позволяет их сочетаемость.

 Раскройте лексическое значение слов *космос, каникулы, конкурс, обелиск*, пользуясь толковым словарем.

Понятие лексического значения в этом задании растолковывается через использование словарной статьи толкового словаря; лексикологические знания дополняются лексикографическими умениями.

 Докажите, что слова *линейка, звено, мягкий, старый, ходить, читать* являются многозначными.

Образец: *свежий* — 1) *свежий воздух* — чистый, 2) *свежий ветер* — прохладный, 3) *свежий хлеб* — мягкий.

 Рассмотрите рисунки. Есть ли сходство между разными предметами, названными одним словом?

В учебнике нарисованы иголки елки, швейные иголки, иголки ежа. Задание использует экстралингвистический принцип и общедидактический принцип наглядности для демонстрации связи между значениями одного слова.

 Прочитайте предложения. Какое значение имеют выделенные слова?

*Мы долго искали **ключ**. **Завод** работает хорошо. Жаль, что они потеряли **очки**.*

Перестройте предложения так, чтобы устранить неточность, двусмысленность высказываний.

Эти искусственно сконструированные предложения не позволяют разграничить омонимы *ключ, завод, очки*. Снять двусмысленность можно через расширение контекста — введение зависимых от омонимов слов. Как известно, разная сочетаемость является одним из критериев разграничения омонимов, и через выполнение этого задания можно прийти к этому новому для учащихся знанию.

 Найдите в тексте синонимы. Что достигается благодаря их использованию?

*Я шел во двор, чувствуя себя чемпионом, рекордсменом, победителем.
<...> то, что в детстве казалось мне огромным, стало большим <...>*

Это задание позволяет сделать вывод о функциях использования синонимов в тексте, причем последний пример позволяет сделать вывод о том, что в определенных контекстах синонимы могут служить средством противопоставления, если актуализируется не общие их семы, а различающаяся семантическая часть.

 Являются ли слова *опять* и *обратно* синонимами?

Это задание совмещает знания лексикологии с работой по развитию речи.

 Найдите лексические недочеты в предложениях из сочинений учащихся.

Царевна была добрая, а царица плохая. Герасим был хороший, а барыня жестокая. Эта речка не широкая, а мелкая.

Как и предыдущее, это задание не только по лексикологии, но и по развитию речи: учащиеся должны усвоить, что противительный союз *а* используется при употреблении антонимов.

 Прочитайте шуточное стихотворение. Какой фразеологизм помогает создать впечатление игры слов? (<...> *помалкивали ведра, воды набравши в рот.*)

Через дефразеологизацию фразеологизма демонстрируется, во-первых, несводимость значения фразеологизма к сумме значений составляющих его компонентов, и, во-вторых, выразительные возможности языковой игры.

Комплекс 3

 Кто больше? Запишите синонимы в слову *красивый*. Проверьте себя по словарю синонимов.

Словарик синонимов дан в приложении к учебнику, и это задание соревновательного характера имеет лексикологическую и лексикографическую направленность.

 Дополните ряд синонимов глагола *говорить*.

В упражнении приведен отрывок из М. Горького, в котором он предлагает заменять *говорил* на *сказал, заметил, отозвался, откликнулся, повторил, молвил, добавил, воскликнул, заявил, дополнил*. Задание на составление синонимического ряда с доминантой *говорить* имеет большое практическое значение в аспекте развития речи, так как этот глагол часто употребляется в устных и письменных текстах, создаваемых учащимися.

 Объясните, с какой целью в тексте употребляются слова-синонимы:

Уста и губы — суть их не одна.
И очи — вовсе не гляделки!

Одним доступна глубина,
Другим... — глубокие тарелки!

(А. Марков)

Задание направлено на выявление функций синонимов в тексте, однако сомнение вызывает целесообразность использования текста с такой невысокой художественной ценностью.

 Решите кроссворд.

Это типичное для изучения лексикологии задание ценно своим материалом: в нем даны толкования к словам *лексика*, *синонимы*, *омонимы*, *антонимы*, что позволяет повторить значение этих лингвистических терминов.

 Вставьте подходящие слова.

Отец Васи ..., его речь полна словами темпера, охра, холст, киноварь, подрамник.

В упражнении приведены и другие предложения с профессионализмами, связанными с медициной, редакторским делом, юриспруденцией, что позволяет сформировать умение соотносить специальные слова со сферой их применения.

 Прочитайте два отрывка из знаменитого древнерусского произведения XII века «Слово о полку Игореве».

Не буря соколы занесе чресь поля широкая, галици стады блжать къ Дону великому.

Не буря соколов занесла на поля широкие — галки стаями слетаются к Дону великому.

Для справок: буква *ѣ* соответствует букве *e*; *ь* в середине слова — букве *o*, а в конце звука не обозначает.

Сравните древнерусский текст и его перевод и постарайтесь определить, какие изменения произошли в русском языке за восемь веков. Все ли слова сохранились до наших дней? Какие слова изменили свое звучание?

Это познавательное задание отличается от заданий других комплексов по изучению устаревшей лексики тем, что затрагивает вопрос устаревания не только лексических, но и грамматических явлений. Однако вызывает серьезные сомнения способность учащихся сделать такие глобальные выводы об истории русского языка, к которым призывает задание к тексту.

Лексический разбор

Лексический разбор представлен только в комплексе 2 и относится к синтетическим умениям: в лексическом разборе учащиеся должны продемонстрировать знания и умения, связанные с несколькими темами

по лексикологии и лексикографии. Слова, предназначенные для лексического разбора, помечаются цифрой 5.

Учащимся предлагается следующий **план** лексического разбора слова.

1. Каково лексическое значение слова?
2. Однозначное это слово или многозначное?
3. Какие синонимы и антонимы имеет это слово?
4. Какие пометы, указывающие на особенности употребления этого слова, имеются в словаре?
5. Каковы особенности употребления слова в данном тексте (предложении или словосочетании)?

Образец разбора:

Вся комната янтарным⁵ блеском озарена.

Слово многозначно: 1. Сделанный из янтаря — окаменевшей смолы древних хвойных деревьев. 2. Золотисто-желтый, цвета янтаря. В данном предложении слово *янтарный* употреблено в переносном значении. Синонимы к этому значению — *золотой, золотистый*. «В строке из стихотворения А. Пушкина ни один из этих синонимов не мог бы заметить слово *янтарный*, удивительно точно передающее то особенное освещение, которое бывает в доме в морозный солнечный день. В переносном значении слово *янтарный* обычно употребляется в произведениях художественной литературы».

Кроме того, комплекс 2 в одном из заданий предлагает провести лексический анализ текста по вопросам: есть ли в тексте синонимы, антонимы, многозначные слова, слова, употребленные в переносных значениях.

Литература

- Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002.
- Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплексам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.
- Русский язык. Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян и др. 31-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. Т. Григорян и др. 26-е изд. М., 2004.
- Обучение русскому языку в 5 классе: Методические рекомендации к учебнику для 5 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.
- Обучение русскому языку в 6 классе: Методические рекомендации к учебнику для 6 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.

- Богданова Г. А.* Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя. М., 2003.
- Богданова Г. А.* Уроки русского языка в 6 классе: Книга для учителя. М., 2003.
- Гдалевич Л. А., Фудим Э. Д.* Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 1991.
- Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М.* Практическая методика русского языка: 5 класс: Книга для учителя. М., 1995.
- Соколова Г. П.* Уроки русского языка в 6 классе: Из опыта работы. М., 1993.
- Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д.* Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. 14-е изд. М., 2004.
- Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. А. Ю. Купалова. 10-е изд. М., 2004.
- Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 5 класс / Купалова А. Ю., Еремеева А. П., Лидман-Орлова Г. К. и др. М., 2001.
- Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 9-е изд. М., 2003.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 5 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.
- Баранов М. Т.* Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: Пособие для учителя. М., 1988.
- Мерзлова Е. А., Сандакова М. В.* Фонетика. Лексика. Фразеология: Учебное пособие по русскому языку. Киров, 1994.
- Иванова А. Н.* Лексико-грамматические упражнения по русскому языку: Пособие для учителей. Киев, 1988.
- (Список школьных словарей см. в главе 6.)

ГЛАВА 15. Теория и методика изучения морфемки и словообразования

§ 51. Цели и принципы обучения морфемике и словообразованию

Морфемика как раздел языкознания изучает типы морфем, принципы и процедуру исследования морфемного состава слова. **Словообразование** исследует синхроническую производность слов русского языка.

Эти разделы традиционно изучаются в школе совместно или сопряженно и имеют следующие **цели**:

- 1) дать учащимся представление о морфеме как минимальной значимой части слова;

- 2) научить отождествлять в одну морфему различающиеся фонетически комплексы звуков на основе знаний о нефонетических чередованиях гласных и согласных;
- 3) дать представление о типах морфем в русском языке:
 - а) корневые, словообразующие, формообразующие морфемы как единицы с разным характером значения;
 - б) приставки и суффиксы как словообразующие морфемы, разделяемые по их месту по отношению к корню;
 - в) суффиксы и окончания как формообразующие морфемы, разделяемые по характеру выражаемого ими грамматического значения;
- 4) научить выделять однокоренные слова и слова с одинаковой морфемной структурой;
- 5) дать представление об основе слова как о носителе его лексического значения;
- 6) дать представление о принципах морфемного членения;
- 7) показать значение умения членить слово на морфемы для использования орфографических правил русского языка;
- 8) научить разграничивать непроемные и произмные основы;
- 9) дать представление о производящей основе как о формально-семантической базе для образования производного слова;
- 10) дать представление об основных способах словообразования;
- 11) дать представление об основных способах образования отдельных частей речи.

Раздел морфемики и словообразования имеет большое теоретическое и практическое значение. Теоретическое значение этого раздела состоит в том, что он наглядно демонстрирует системные отношения в языке и требует осмысленного сознательного подхода к анализируемому языковому материалу: если процедура фонетического анализа достаточно механистична и требует лишь определенного навыка, если морфологический разбор стандартен для больших групп слов, то морфемный и словообразовательный анализ каждого слова глубоко индивидуален и требует хорошего понимания устройства морфемного уровня языка и формально-семантических связей слов. Кроме того, морфемика и словообразование позволяют обратить внимание учащихся на различие синхронического и диахронического подхода к языку (различие словообразовательного и этимологического анализа ряда слов, изменение морфемного состава слова), представляя язык как развивающееся явление. Правильное понимание морфемной структуры слова имеет также большое практическое значение, так как большинство орфограмм определено со ссылкой на конкретные типы морфем (ср.: *руч-онк-а* — *печен-к-а*).

Раздел словообразования сложен и вызывает, пожалуй, наибольшие затруднения и у школьников, и у абитуриентов, и у студентов (особенно это касается разборов). Причин для этого, как представляется, несколько:

Во-первых, морфемика и словообразование изучаются в средней школе в сравнительно небольшом объеме (по сравнению, например, с морфологией или синтаксисом), причем такие сложные понятия, как основные типы морфем русского языка, изучаются в начальной школе и не подвергаются существенному углублению в средней школе.

Во-вторых, морфемика и словообразование, несмотря на их очевидную сложность, изучаются только в 5 классе (или в 5 и 6 классах), то есть достаточно рано для полного понимания и усвоения.

В-третьих, даже в пределах одного учебно-методического комплекса имеются значительные разночтения и неточности в формулировании основных понятий морфемики и словообразования.

В-четвертых, примеры и упражнения подобраны таким образом, что не выявляют, а скрывают сложности и проблемные зоны морфемного и словообразовательного анализа.

В-пятых, нет, пожалуй, ни одного вопроса в морфемике и словообразовании, который не имел бы различных толкований в лингвистике, поэтому чтение дополнительной литературы, особенно научной неадаптированной, не в состоянии прояснить для учащегося многих проблем этих разделов.

При обучении морфемике и словообразованию используются следующие **принципы**: **экстралингвистический** (соотнесение слова с реальией), **функциональный** (обращение к функции морфем разных типов), **структурно-семантический** (изучение морфемы как значимой единицы, определение производности слова с использованием его толкования, мотивированности), **системный** принцип (соотнесение значения морфемы со значением слова, в котором она представлена; выявление системных словообразовательных связей слов в таких, например, понятиях, как способ словообразования), **синхронический** принцип (последовательное разграничение исторического и синхронического состава слова, этимологии слова и его производности в современном языке).

Некоторые из этих принципов имеют особенности реализации в учебных комплексах. Так, в комплексе 2, заявляющем о своей практической орфографико-пунктуационной направленности, морфемный разбор проводится согласно формально-структурному, а не формально-семантическому принципу, причем вопрос об актуальности разграничения синхронии и диахронии решается иначе, чем в комплексах 1 и 3 (см. об этом далее).

В методике морфемики и словообразования используются такой частнометодический (специфический) принцип, как связь морфемной структуры слова с его словообразовательной производностью, то есть формальная и семантическая мотивированность производного слова его производящим.

§ 52. Содержание разделов «Морфемика» и «Словообразование»

Морфемика и словообразование изучаются в трех учебных комплексах следующим образом.

В комплексе 1 раздел изучается в два этапа: в 5 классе в разделе с названием «Морфемика» (в более ранних изданиях — «Словообразование») изучается проблемы, связанные с морфемным составом слова, в 6 классе в разделе с названием «Словообразование» изучаются проблемы, связанные со словообразовательной производностью слова. Изучение этих разделов составляет 20 часов в 5 классе и 43 часа в 6 классе (включая материал по орфографии и культуре речи).

В комплексе 2 раздел называется «Морфемика», изучается в один этап в 5 классе и рассчитан на 43 часа.

Комплекс 3 также предлагает изучение морфемики и словообразования в 5 классе, но включает отдельно выделенный раздел «Слово и его строение» (5 часов) в блоке «О слове», повторяющем и обобщающем изученное в начальной школе, и отделенный от него другими разделами объединенный раздел «Лексика. Словообразование. Правописание» (37 часов) в систематическом курсе «Язык. Правописание». Основные способы образования существительных, прилагательных, глаголов и наречий во всех трех комплексах изучаются по мере представления этих частей речи в разделе морфологии, то есть в 5, 6 и 7 классах.

Изучение морфемики и словообразования опирается на изученное в начальной школе. После **начальной школы** учащиеся должны знать следующее:

- 1) слова состоят из следующих частей: приставка, корень, суффикс, окончание (введено стандартное графическое обозначение этих видов морфем),
- 2) корень — это общая часть родственных слов,
- 3) слова с одинаковыми корнями называются однокоренными,
- 4) приставка — это часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов,
- 5) суффикс — это часть слова, которая стоит после корня и служит для образования новых слов,

6) окончание — изменяемая часть слова, которая служит для связи слов в предложении,

7) новые слова образуются при помощи приставки или суффикса.

Учащиеся в начальной школе делают морфемный разбор несложных слов без выделения в них основы, а также указывают, от чего и с помощью чего образовано слово (в пределах только приставочного или суффиксального способов).

Содержание раздела морфемики и словообразования для среднего звена различно в трех комплексах и наиболее наглядно демонстрирует принципиальные различия между ними.

Учебно-методический **комплекс 1** содержит в достаточно пропорциональном объеме материал как по морфемике, так и по словообразованию. Отбор теоретического материала мотивирован целями, которые ставят перед собой авторы учебного комплекса применительно к данному разделу. Познавательные цели раздела авторы видят такими: усвоение состава слова, способов образования слов, осознание учащимися структурно-семантических связей производных слов с исходными, усвоение словообразовательного значения изучаемых морфем. Практические цели изучения раздела таковы: овладение словообразовательным разбором, создание предпосылок для обогащения словарного запаса учащихся, усвоение правил выбора правильных буквенных написаний в приставках, корнях и суффиксах.

В комплексе 1 изучаются следующие темы:

5 класс: однокоренные слова и формы одного слова; основа и окончание в самостоятельных словах; роль окончания в слове; нулевое окончание; корень, суффикс, приставка как значимые части слова, их назначение; чередование гласных и согласных в корне; беглые гласные.

6 класс: основные способы образования слов: приставочный, суффиксальный, приставочно-суффиксальный, бессуффиксный, сложение основ, сложение слов, сложение с сокращением, переход из одной части речи в другую.

Комплекс 2 содержит значительные отличия от комплекса 1 как в общих установках, так и в отборе и подаче лингвистического теоретического материала. Раздел морфемики и словообразования не случайно называется в нем «Морфемика». Как уже говорилось, этот комплекс декларирует практическую орфографико-пунктуационную направленность, в связи с чем в нем расширен теоретический материал по морфемике и значительно сокращен материал, связанный со словообразованием: не дается понятие о производящей основе, не отрабатывается разграничение морфемного и словообразовательного разборов, меньше внимания уделяется способам словообразования. В центре внимания в этом учебном комплексе — морфемный разбор. Авторы заявляют, что

для практических целей важно уметь быстро выделять в слове морфемы, не стремясь к четкому разграничению синхронического и диахронического морфемного анализа.

В учебнике представлены следующие темы: морфема как значимая часть слова; основа слова; окончание, передаваемые им грамматические значения; отсутствие окончания в слове; нулевое окончание; корень; однокоренные слова; приставка; суффикс; словообразовательные и формообразовательные суффиксы; важнейшие способы словообразования: суффиксальный, приставочный, сложение, образование слов из словосочетаний, сложение слогов и начальных букв слов; непродуктивные суффиксы; чередование гласных и согласных в корне.

Комплекс 3, как уже было сказано, имеет речевую направленность, поэтому более важным для этого комплекса представляется раздел словообразования, а не морфемики, который и включен в объединенный раздел «Лексика. Словообразование. Правописание», материал же по морфемике дан в разделе повторения изученного в начальной школе и называется «Слово и его строение». Оба раздела изучаются в 5 классе.

В указанных разделах представлены следующие темы: морфема как значимая часть слова; приставка, корень, суффикс, окончание как виды морфем; основа слова; нулевое окончание; способы образования слов: приставочный, суффиксальный, сложение с соединительной гласной и без нее; чередования гласных и согласных в корне; чередование гласных с нулем звука.

§ 53. Изучение теоретических понятий морфемики

Морфема как языковая единица

Центральной единицей морфемного уровня языка является **морфема** — минимальная значимая часть слова. Термин «морфема» вводится во всех трех комплексах (в комплексе 1 этот термин введен только в самых последних изданиях).

Во всех комплексах фиксируется, что морфема — значимая часть слова, однако только в комплексе 3 этому специально уделяется внимание как при теоретическом описании (разбирается значение морфем в слове *домики*), так и в заданиях.

Представляется, что специфике морфемы как языковой единицы необходимо уделить больше внимания: целесообразно сравнить морфему с другими единицами языка. Морфему необходимо сравнить с такими изученными в 5 классе единицами, как звук и слово.

Сравнение со звуком показывает двуплановый характер морфемы: это единица, обладающая и планом выражения, и планом содержания. Для демонстрации этого положения целесообразно сравнить звук в составе морфемы и морфему, состоящую из одной фонемы (например, звук [у] в словах *утюг*, *устрица*, *угол* и приставку *у-* в словах *у-ехать*, *у-бежать*, *у-нести*), и предложить указать значение *у* в первом и втором случае. Учащиеся должны указать, что, в отличие от морфемы, звук не обладает значением, хотя и может выполнять смысловозначительную функцию в сильной позиции: пру[т] — пру[т]а, пру[д]а. Морфема же имеет значение, причем при ее расчленении на более мелкие сегменты эти сегменты не имеют осмысленного значения в слове, то есть морфема является м и н и м а л ь н о й значимой единицей слова, на что обращается внимание только в комплексе 1 («морфема — наименьшая значимая часть слова»).

Необходимо обратить внимание на связь значения морфемы со значением всего слова. Если при расчленении морфемы на более мелкие сегменты получаются части, кажущиеся нам морфемами и встречающиеся в других словах, надо сравнить их значение со значением исследуемого слова. Разделив слово *ящик* на части *я-щик*, можно получить сегменты, формально совпадающие с морфемами русского языка (корень *я*, суффикс *-щик*), но их значение никак не вписывается в значение слова *ящик*. Такая работа является предпосылкой к формально-семантическому, а не механическому разбору слова по составу, работа над которым пойдет далее.

Помимо морфем, в языке представлены другие двуплановые единицы — слово и предложение. Главное отличие морфемы от слова состоит в том, что морфема не делится на более мелкие значимые единицы, являясь материалом для построения слов.

В лингвистике различие между языковыми единицами описывается также через различие их функций (например, у А. А. Реформатского): предложение служит средством общения, то есть является коммуникативной единицей, слова называют предметы, признаки и отношения, то есть являются номинативными единицами, а морфемы служат для выражения значений разного рода, выполняя семасиологическую функцию. Естественно, единицы более высоких уровней выполняют также функции составляющих их единиц более низких уровней. В отличие от морфем, слова принадлежат определенной части речи, морфемы же не обладают этим признаком даже в том случае, если слово состоит только из одной корневой морфемы (ср: *красн-* — *красный*, *краснеть*, *краснота*).

Слова относительно свободно могут перемещаться в предложении, предложения — в тексте, место же морфем по отношению друг к дру-

гу в слове строго зафиксировано. Их перемещение в пределах слова невозможно.

Существенным отличием морфем от слов и предложений является также то, что морфема — единица не производимая, а воспроизводимая в речи; слова, в отличие от морфем, могут быть произведены из имеющегося у носителя языка инвентаря морфем (авторское словообразование); что же касается предложений, что они производятся говорящим в речи.

Чередование гласных и согласных в морфеме

Школьная грамматика не предполагает изучения абстрактных и конкретных единиц языка (морфема как минимальная значимая часть языка и морф — как минимальная значимая часть слова или словоформы), поэтому значительные сложности у учащихся вызывает проблема отождествления в одну морфему сегментов разного буквенного (фонемного) состава. Формальное различие морфов в составе одной морфемы вызвано нефонетическими чередованиями гласных и согласных, и знание этих чередований позволяет правильно определить состав морфемы (см., например, корневые морфемы в словах *люб-ить* и *любл-ю*, *кошк-а* и *кошеч-ка*, *с-ня-ть* и *с-ним-ать*), особенно если в морфеме представлено чередование одного согласного с двумя, чередование гласного с нулем или чередование более чем одной фонемы.

Материал по чередованию гласных и согласных входит во все три комплекса, однако он изучается в конце раздела, после изучения способов словообразования; представляется, что более целесообразным было бы обращение с этому теоретическому материалу в начале изучения морфемики.

В каждом из комплексов представлено достаточное количество чередований, материал сведен в наглядные таблицы и снабжен примерами. Например, в комплексе 2 он выглядит следующим образом.

«При образовании и изменении слов в корне слова может происходить чередование отдельных звуков (гласных и согласных) и сочетаний звуков.

Чередование гласных в корне слова:

1. *о — е*: *воз-и-ть* — *вез-ти*; *пой* — *пе-ть*;
2. *о — а*: *пере-брос-и-ть* — *пере-брас-ыва-ть*;
3. *о — ы*: *вой* — *вы-ть*;
4. *о — е — и*: *с-бор* — *со-бер-у* — *со-бир-а-ть*;
5. *о — ы — у*: *сох-нуть* — *за-сых-ать* — *сух-ой*.

Гласные *о*, *е* в корне слова могут чередоваться с нулем звука: *сон* — *сп-а*, *день* — *дн-я*. Такие гласные называются беглыми.

Гласные могут чередоваться с нулем звука в приставках и суффиксах: *с-рывать* — *со-рвать*.

Чередование согласных в корне слова:

- I. *к — ч*: *рук -а* — *руч-к-а*;
х — ш: *сух-ой* — *суш-ить*;
г — ж — з: *друг* — *друж-ить* — *друж-ей*;
д — ж — жд: *вод-и-ть* — *вож-ак* — *вожд-ени-е*;
- II. *б — бл*: *люб-и-ть* — *любл-ю*;
п — пл: *куп-и-ть* — *купл-ю*;
в — вл: *лов-и-ть* — *ловл-ю*;
ф — фл: *граф-а* — *графл-ю*;
м — мл: *корм* — *кормл-ю*.

Примечание. Чередование звуков может быть и в суффиксах: *друж-ок* — *друж-оч-ек*».

Хотелось бы обратить внимание на следующее: в комплексах 1 и 2 речь идет о чередовании звуков (в комплексе 3 просто о чередовании гласных и согласных). Но изучаемые чередования не являются фонетическими, и их надо отделять от последних. Поэтому было бы правильнее говорить не о чередовании звуков, а о чередовании букв (поскольку понятие фонемы в стабильном курсе русского языка не вводится) или просто о чередовании гласных и согласных. Этот момент требует уточнения. Условия чередований (позиция), изучаемых в морфемике и словообразовании, отличаются от условий фонетических чередований: это зависимость не от фонетической позиции, а от позиции перед (для *-чик/-щик* после) определенной морфемы, что можно наглядно продемонстрировать следующим примером: *рук-а* + *-к-* → *руч-к-а*; *руч-к-а* + *-к-* → *руч-еч-к-а*.

Кроме того, чередования рассматриваются преимущественно в корнях. В комплексе 1 лишь при описании беглых гласных говорится, что чередование гласного с нулем возможно также в приставках и суффиксах; остальные чередования заявлены только применительно к корню (задание также предоставляет материал с чередованиями только в корнях). В комплексе 2 даже параграф назван «Чередование звуков в корне слова», правда, в примечании к нему говорится, что «чередование может быть представлено и в суффиксах» (почему только в суффиксах? а в приставках?). Комплекс 3 также привязывает чередования только к корню. С практической точки зрения это понятно: эта тема связана с орфографической темой «Правописание гласных в корнях с чередованиями», но с точки зрения теории и практики морфемного разбора материал, касающийся чередований, безусловно, надо распространить и на другие виды морфем.

Типы морфем

Морфемы неоднородны; для их изучения предлагается классификация, строящаяся на учете характера их значения и положения относительно друг друга. Общепринятой является следующая классификация: морфемы делятся на **корни** и **некорневые** (вспомогательные, служебные, аффиксальные в одной из терминологических традиций) морфемы. Некорневые морфемы делятся на морфемы **словообразующие** (словообразовательные, аффиксы в другой традиции) и морфемы **формообразующие** (формообразовательные, словоизменительные — эти понятия не совпадают, флексии). Словообразующие морфемы делятся на словообразующие **суффиксы**, префиксы (**приставки**) и **постфиксы**. Формообразующие морфемы делятся на формообразующие суффиксы, постфиксы и **окончания**.

В качестве морфем с соединительным значением некоторые лингвисты выделяют интерфиксы.

Для морфем, совмещающих свойства корней и аффиксов, используются термины аффиксоиды (префиксоиды и суффиксоиды): *авиа-*, *радио-*, *аудио-*, *-лог*, *-тека*, *еже-*, *-вед* и другие.

Некоторые ученые как самостоятельную разновидность аффиксов выделяют конфиксы (или циркумфлексы) как одновременно присоединяемые к производящей основе префиксы и суффиксы (*окно* — *под-оконник*), префиксы и постфиксы (*бежать* — *раз-бежать-ся*) или префиксы, суффиксы и постфиксы (*говорить* — *пере-говар-ива-ть-ся*).

Школьная грамматика из перечисленного списка выделяет такие типы морфем: приставка, корень, суффикс, окончание.

Окончание. Нулевое окончание

Окончание — это флексия, выражающая грамматические значения рода, числа, лица и падежа и служащая средством связи слов в предложении.

Комплекс 1 определяет окончание как «изменяемую часть слова, которая образует форму слова. Окончание служит также для связи слов в словосочетании и предложении». Как именно окончание служит для связи слов (выступает как средство согласования, управления или связи подлежащего со сказуемым), в учебнике не показано, поэтому под это определение можно подвести все формообразующие морфемы, например, показатель инфинитива (что и сделано в 1 комплексе) или показатели прошедшего времени или императива (чего не делается). Не очень четко в тексте параграфа выражена мысль, что не все слова языка имеют окончания: «Об изменяемых словах надо говорить «имеет окончание», о неизменяемых — «оканчивается на».

Далее отмечено, что «среди окончаний может быть нулевое окончание, то есть такое, которое не выражено звуками. Его мы обнаруживаем при сравнении форм слова». Все приведенные в учебнике примеры на нулевое окончание представлены в существительном, причем в образцах рассуждений написано, что окончание существительного имеет значение склонения (это неверно, склонение — формальный класс существительных с одинаковыми окончаниями), падежа и числа.

Материал, касающийся нулевого окончания, имеет большую познавательную ценность, поскольку демонстрирует системные отношения в языке. О нулевом окончании мы говорим не при любом отсутствии окончания, а при значимом отсутствии окончания. При изучении этой темы обязательно необходимо обратиться к проблеме значения нулевого окончания. Сделать это можно, например, следующим образом: записать на доске словоформу *стола* и спросить, в какой форме стоит данное слово. После ответа «в форме родительного падежа единственного числа» написать форму *столу* и задать тот же вопрос. Далее спросить, откуда мы это знаем (ответ: из окончания). После этого пишется *стол* и спрашивается, какая это форма (именительный или винительный падеж единственного числа) и откуда мы это знаем (из отсутствия в этой форме окончаний *-а*, *-у*, *-ом* и других). Таким образом, отсутствие окончания может быть значимо, информативно. В этих случаях и выделяется нулевое окончание. А в слове *пальто* отсутствие окончания не несет информации о форме, поскольку во всех формах этого слова оно не представлено. Поэтому в неизменяемых словах не выделяют нулевых окончаний.

Комплекс 2 определяет окончание как «изменяемую часть слова, которая служит для связи слов и выражает значения рода, числа, падежа, лица». Такое определение является вполне корректным. Проводятся необходимые разъяснения относительно связи слов в предложении при помощи окончаний, приводится множество примеров слов различных частей речи. Сообщается, что окончание может быть нулевым. Основания для выделения нулевого окончания не приводятся, случаи обнаружения нулевых окончаний задаются списком. Из 8 грамматических значений, передаваемых в русском языке при помощи нулевого окончания, приводятся 5:

«Нулевые окончания обнаруживаются:

- 1) у сущ. в форме им. п. м. р. ед. ч.: *дом*□ — *дом*[а],
- 2) у сущ. в форме род. п. мн. ч.: *гор*□ — *гор*[ы],
- 3) у кратких прилагательных в форме м.р.: *красив*□ — *красив*[ый],
- 4) у глаголов в форме м. р. прош. вр.: *шел*□ — *шел*[а],
- 5) у притяжательных прилаг. с суффиксом *-ий*: *лисий*□ — *лисы*[я]».

Как мы видим, здесь приводится случай обнаружения нулевого окончания у притяжательных прилагательных, но необходимые разъяснения, из которых было бы понятно, почему морфемная структура слов *синий* и *лисий* различна, не приведены. А эти разъяснения, между тем, достаточно просты: притяжательные прилагательные обозначают признак принадлежности лицу или животному и всегда производны, образованы с помощью словообразовательных суффиксов *-ин-*, *-ов-*, *-ий-* от существительных: *мама* → *мам-ин-*, *лиса* → *лис-ий-* (о реализации суффикса *-ий-* в формах косвенных падежей целесообразно говорить специально; речь об этом пойдет далее).

Кроме приведенных в учебнике, в русском языке есть также следующие случаи обнаружения нулевого окончания:

1) именительный и винительный падеж единственного числа у существительных женского рода 3 склонения: *ночь-*;

2) в повелительном наклонении нулевым окончанием выражается значение единственного числа: *пши-и-*, *пищ-и-* *те* ;

3) в кратких причастиях нулевое окончание выражает значение мужского рода единственного числа, как и в кратких прилагательных: *прочита-н-*, *люб-им-*.

В учебнике комплекса 2 зафиксировано внимание учащихся на том, что неизменяемые слова не имеют окончаний. Это положение надо дополнить тем, что не имеют окончаний также некоторые формы изменяемых слов, в которых не выражается значение рода, числа, падежа, лица, например, простые степени сравнений прилагательного и наречия.

Комплекс 3 не дает определения окончания, предполагая, что этот материал известен из начальной школы (отсутствие четких определения для всех типов морфем неудобно), но отмечает, что «окончание образует разные формы одного и того же слова и служит для связи слов в словосочетании и предложении. Формы одного слова отличаются только окончаниями». Это положение практически совпадает с определением, представленным в комплексе 1, и имеет те же недостатки. Для введения понятия нулевого окончания комплекс 3 использует тот же путь, что и комплекс 2, — формы слов с нулевыми окончаниями задаются списком, при этом указаны 4 грамматических формы из 8: формы им. и вин. п. ед. ч. существительных 2 скл. (*плащ*), формы им. и вин. п. ед. ч. существительных 3 скл. (*речь*), форма мн. ч. род. п. существительных 1 скл. (*рощ*) и форма ед. ч. муж. р. прош. вр. глагола (*говорил*). Неясно, почему сказано о формах мн. ч. род. п. существительных только 1 склонения, в то время как нулевое окончание может быть представлено у существительных и 2 склонения (*солдат*, *болот*). Некорректно при описании данных форм у глагола в ряду грамматических значений, пе-

редаваемых нулевым окончанием, указывать также значение прошедшего времени, передаваемое суффиксом.

Таким образом, материал всех трех анализируемых комплексов нуждается в корректировке.

Основа слова

Понятие основы слова — новое понятие по сравнению с начальной школой. Его появление связано с введенным в разделе лексикологии понятием лексического значения слова.

В лингвистике понятие основы слова трактуется неоднозначно. В одной из традиций, представленной, в частности, в «Русской грамматике» (М., 1980), основой считается часть слова, остающаяся за вычетом окончаний (в «Русской грамматике» еще и единственного выделенного в ней формообразующего постфикса *-те* в формах совместного действия — *идемте*). При таком понимании основы она выражает не только лексическое значение слова, но и несинтаксические грамматические значения. В другой традиции основой считается часть слова, остающаяся за вычетом всех грамматических морфем — окончаний, формообразующих суффиксов и постфиксов. При этом понимание морфологической категории вида глагола как словоизменительной или как классифицирующей либо включает видовые суффиксы в состав грамматической основы, либо исключает их из нее.

Комплекс 1 вслед за авторитетной традицией и «Русской грамматикой» определяет основу как часть слова без окончания, носитель его лексического значения. Сообщается, что неизменяемые слова состоят только из основы.

Так же определена основа в **комплексе 3**.

Комплекс 2 дает такое же определение основы: «Часть слова без окончания называется основой. Основа слова содержит его главное (?) лексическое значение. Отделяя окончание, мы одновременно выделяем и основу». Однако при изучении суффиксов выделяются формообразовательные суффиксы прошедшего времени и инфинитива глагола и сообщается, что «формообразовательные суффиксы в основу не входят».

С изучением основы слова связано несколько проблем.

Во-первых, надо оговорить то положение, что основа одного и того же слова может быть не неизменной: в ней могут быть представлены различные чередования (*любл-ю* — *люб-ишь*). В основе существительных возможны наращение (*мать* — *матер-и*) и усечение (*крестьянин* — *крестьян-е*). В глаголе даже при понимании основы как часть слова без всех флексий могут различаться до трех видов основы (*ид-у, ше-л, шед-ишь*). Это противоречит выраженному в комплексе 3 положению,

что «основа слова остается неизменной. Меняется только окончание, образуя ту или иную форму».

Во-вторых, в школьных учебниках приводятся только непрерывные основы, в то время как в русском языке представлены и прерывистые, которые встречаются у изменяемых слов со словообразующими постфиксами (*умыва-ть-ся, к-ого-то*) и у слов с двумя окончаниями (*пят-и-десят-и*). Вопрос о возможности наличия у слова двух окончаний целесообразно обсудить именно при изучении данной темы. Этот материал найдет свое применение при изучении склонения сложных количественных числительных.

В-третьих, особое внимание надо обратить на слова, в исходе которых стоит йотированная гласная буква, — слова на *-ия, -ие, -ий*. В связи с тем, что эти слова имеют отличающиеся от стандартного набора падежные окончания и обозначены в правиле именно так (слова на *-ия, -ие, -ий*), у школьников возникает мнение, что эти сегменты и есть окончания. Это неверно. Для преодоления этого заблуждения, а также для правильного выделения морфемного состава притяжательных прилагательных, необходимо обратить внимание на [j], «спрятанный» в йотированной гласной букве. Этот [j] принадлежит основе, в чем несложно убедиться, изменяя слово. Так, можно предложить учащимся сравнить слова

гений□, *гени*[я] *гени*[ю] — *участков*[ьий], *участков*[ого], *участков*[ому]
или
арми[я] *арми*[ей] — *столов*[ая], *столов*[ой] и т. д.

При рассмотрении этой проблемы становится понятно, почему притяжательные прилагательные в именительном (а согласующиеся с неодушевленными существительными и в винительном) падеже единственного числа имеют нулевые окончания и; несмотря на внешнюю похожесть склонения, другую морфемную структуру в указанных падежах, чем качественные прилагательные:

Ед. число И. п.	<i>син</i> -[ий]	<i>лисий</i> -□
Р. п.	<i>син</i> -[его]	<i>лись</i> j-[его]
Д. п.	<i>син</i> -[ему]	<i>лись</i> j-[ему]
В. п.	= И.п. / В.п.	
Т. п.	<i>син</i> -[им]	<i>лись</i> j-[им]
П. п.	<i>син</i> -[ем]	<i>лись</i> j-[ем]

Притяжательные прилагательные обозначают признак принадлежности лицу или животному и всегда производны, образованы с помощью словообразовательных суффиксов *-ин-, -ов-, -ий-* от существительных: *мама* → *мам-ин*-□, *лиса* → *лис-ий*-□. В косвенных падежах этот

суффикс реализуется в [j], который «спрятан» в йотированной гласной букве.

Если не учесть *j*, который может быть «спрятан» в йотированной гласной букве после гласной или разделительного знака, можно ошибиться в составе суффикса или вовсе не заметить суффикс в слове. Так, например, в русском языке нет суффикса *-ни-, а есть суффикс -ниј-: *петь* → *пениј-е*. Слово же *поднебесье* содержит в своем составе суффикс -j-, который на буквенном уровне никак не выражен: *под-небесь-j-е*. Если он закрывает основу слова, его необходимо вписать (*впечатлениј-е*).

Комплексы 1 и 3 вовсе не касаются этой проблемы. Комплекс 2 рассматривает ее следующим образом: «Обратите внимание на состав таких слов, как *наци*[йа], в который буква *я* обозначает два звука [йа]. Звук [й] входит в основу, [а] — окончание. В род.п. мн.ч. у сущ. этого типа нулевое окончание: *наций*□».

Вопрос о том, как следует выделять «спрятанный» в йотированных гласных буквах *j* на стыке морфем, является в методике дискутируемым. Так, например, З. А. Потиха выступает за расписывание йотированных гласных букв надписыванием сверху, например: *арми^{йа}*. Свою точку зрения он мотивирует ссылкой на Д. Н. Богоявленского, который призывал не допускать орфографически неправильно написанного текста. Учебный комплекс 2, как было показано, предлагает оформлять часть слова в транскрипционных скобках. Существует еще путь, предложенный Н. М. Шанским: вписывание *j* в слово без надстрочного оформления и транскрипционных скобок. Это представляется возможным и целесообразным по той причине, что *j* не является буквой русского алфавита и никогда не присутствует в орфографически правильно написанном слове, поэтому его неорфографическая природа очевидна для учащихся. Кроме того, такое вписывание *j* принято в высшей школе.

Правильное выделение основы и внесловных элементов в слове (окончаний в 1 и 3 комплексах, окончаний и формообразовательных суффиксов во 2 комплексе) очень важно в практическом отношении, поскольку оно составляет первый шаг морфемного разбора.

Корень слова. Однокоренные слова

Учебные комплексы следующим образом определяют корень слова:

Комплекс 1 указывает, что «корень — это главная значимая часть слова, в которой заключено общее лексическое значение всех однокоренных слов».

Комплекс 2 сообщает, что «общая часть родственных слов, в которых заключено их основное значение, называется корнем».

Комплекс 3 не дает определения корню, но отмечает, что приставка, корень, суффикс, окончание — это морфемы, то есть значимые части слова.

Таким образом, в комплексах 1 и 2 корень определяется как общая часть родственных (однокоренных) слов. Это определение, в общем верное, не является исчерпывающим, так как есть слова с уникальными корнями, не имеющие родственных слов (*какаду*, *очень*, *увы*, большинство служебных слов).

Далее, указан такой признак корня, как «главная значимая часть», носитель «основного значения». У большинства слов это действительно так, например: *стол-ик* ‘маленький стол’. Однако есть слова, в которых основной компонент лексического значения выражен не в корне (*выключатель* — ‘предмет, предназначенный для выключения электричества’; основной компонент лексического значения — ‘предмет’ — выражен в суффиксе) или вовсе не выражен какой-то определенной морфемой, например: *под-снеж-ник*, основной компонент лексического значения — ‘цветок’ — не выражен ни одной из морфем (приращенное значение).

Поскольку материал, касающийся корня, абсолютно не нов и изучен в начальной школе, целесообразно обсудить с учениками казанные проблемы, отметив также, что принципиальное отличие корня от остальных морфем состоит в том, что корень — о б я з а т е л ь н а я часть слова. Слов без корня нет. Но существует значительное количество слов без приставок, суффиксов (*стол*) и без окончаний (*кенгуру*). Корень способен употребляться, в отличие от других морфем, вне сочетания с другими корнями.

В связи с корнем изучается понятие однокоренных слов как слов с одним корнем.

Комплекс 1 при этом фиксирует внимание на необходимости различать однокоренные слова и формы одного слова: «При образовании однокоренных слов получают слова с разным лексическим значением. При изменении слова получают формы этого же слова; изменяется только его грамматическое значение, а лексическое остается тем же самым». Эта проблема является чрезвычайно важной и вызывает множество ошибок, большинство из которых связано с формами полноты / краткости, временами глагола и видовыми корреляциями. Неразграничение разных слов и форм одного слова наиболее близким последствием имеет неправильный словообразовательный разбор, при котором за словообразование принимается формообразование (часты, например, такие ошибки, как указание на образованность «слова» *читал* от «слова» *читать*, «слова» *выше* от «слова» *высокий*). Существенно умение правильно определить начальную форму слова и при морфологическом

разборе. Представляется, что проблеме разграничения слов и форм слова надо уделить больше внимания, тем более что однокоренные слова как таковые уже были изучены в начальной школе.

Комплексы 2 и 3 обращают внимание школьников на наличие в языке омонимичных корней (*вод-а — вод-ить*) и необходимость учета значения корня при построении ряда однокоренных слов. Так, в комплексе 2 сообщается, что «есть слова с такими корнями, которые звучат и пишутся одинаково, но имеют разные значения. Сравните два гнезда слов: *водить, вывод, проводник, подводить, приводить; вода, водный, водяной, подводный, подводник*. В этих гнездах разные корни». Общая установка комплекса 2 на неразграничение синхронии и диахронии приводит к тому, что однокоренными в нем объявляются слова, связанные этимологически, но не синхронически. Так, в тексте параграфа о корне слова приводится высказывание Д. С. Лихачева: «...сколько слов в русском языке с корнем *род*: *родной, родник, родинка, народ, природа, родина <...> рожь*». С синхронной точки зрения эти слова не являются однокоренными: из всех приведенных слов корень *род* содержит только слово *родной*.

Комплекс 3 отмечает, что «однокоренными являются только те слова, которые имеют один и тот же корень с общим значением».

Проблема омонимии морфем (как и их синонимии или антонимии) интересна, опирается на уже изученные в курсе лексикологии знания и демонстрирует системные отношения в морфемном уровне языка, однако она совершенно не обозначена и не обыгрывается в учебниках, что можно было сделать даже на имеющемся в них языковом материале.

Приставка и суффикс

Приставка и суффикс относятся к группе аффиксов и различаются по месту по отношению к корню: приставка располагается перед корнем (или другой приставкой), суффикс — после корня (или другого суффикса). Кроме того, при характеристике этих типов морфем учитывается их функция и характер выражаемого ими значения. Приставки и суффиксы могут быть использованы для образования нового слова и иметь словообразовательное значение; суффикс может быть использован для образования отдельных форм глагола и степеней сравнения прилагательного и наречия и иметь грамматическое значение (вопрос о статусе приставок *по-* и *наи-*, используемых при образовании форм степеней сравнения, целесообразно решить в пользу их словообразующего статуса). Соответственно можно говорить о приставке как о словообразовательной морфеме, а о суффиксе как о морфеме, способной выражать как словообразовательное, так и грамматическое значение.

Комплекс 1 определяет эти типы морфем следующим образом:

«Приставка — значимая часть слова, которая находится перед корнем и служит для образования слов». «Суффикс — это значимая часть слова, которая находится после корня и обычно служит для образования слов». Как мы видим, все необходимые признаки приставки и суффикса в этих определениях учтены, однако определение суффикса нуждается в пояснении: что значит «обычно служит для образования слов», то есть в более подробном разъяснении тех случаев, где суффикс выражает грамматическое значение. Однако весь иллюстративный материал и материал заданий направлен на работу исключительно со словообразовательными суффиксами, хотя эта тема уже изучена учащимися в начальной школе.

Комплекс 2 предлагает по этой теме следующий материал:

«Приставки и суффиксы — значимые части основы. Они служат главным образом для образования новых слов.

Приставка — значимая часть слова, которая стоит перед корнем и обычно служит для образования новых слов.

Суффикс — значимая часть слова, которая стоит после корня и обычно служит для образования новых слов.

В основе слова, кроме корня, может быть:

- 1) одна приставка: *о́круг*, *вы́ход* ;
- 2) один суффикс: *зимный*, *кружок* ;
- 3) приставка и суффикс: *искусство*, *прибрежный* ;
- 4) несколько приставок и суффиксов: *перепроверка*, *о́кружность* .

Одни и те же приставки и суффиксы употребляются для образования разных по значению слов одной и той же части речи.

Приставки и суффиксы служат для образования новых слов (словообразовательные).

Суффиксы служат для образования некоторых глагольных форм (формообразовательные): *думать*, *жил* (в этих словах суффикс *-ть* образует неопределенную форму глагола, а суффикс *-л-* — форму глаголов прош. времени).

Формообразовательные суффиксы глаголов в основу не входят».

Некорректность некоторых примеров связана с общей тенденцией максимально дробного (реально субморфного) разбиения слова на морфемы: так, в слове *искусство* невозможно выделение приставки *ис-*, в слове *о́кружность* сомнительно выделение суффикса *-н*.

Как мы видим, в этом комплексе проведено разделение суффиксов на слово- и формообразовательные, но формообразовательных суффиксов выделяется только 2 и только в глаголе, в то время как в русском языке они представлены значительно более широко. Поскольку при изучении окончания учащимся были предложены грамматические зна-

чения, передаваемые окончаниями (род, лицо, число, падеж), то не составляет труда объяснить, что формообразующими являются остальные морфемы, служащие для образования форм слова, но не передающие этих грамматических значений.

Для образования глагольных форм используются следующие формообразовательные суффиксы.

Для образования неопределенной формы глагола (инфинитива) служат формообразовательные суффиксы *-ть/-ти*. Что касается инфинитивов на *-чь*, то возможны два пути выделения флексии: *пе-чь* или *печь-Ø* (это связано с тем, что исторически в *чь* наложились конец основы и собственно инфинитивный показатель, в силу чего в ряде пособий можно встретить разбор таких инфинитивов с наложением: $\widehat{печь} \leftarrow *pek-ti$, $лечь \leftarrow *leg-ti$).

Для образования форм прошедшего времени изъявительного наклонения служат суффиксы *-л-* (*дела-л-□*) и *-Ø-* — нулевой формообразовательный суффикс (*нёс-Ø-□* — ср.: *нес-л-а*).

Аналогичные суффиксы вместе с формообразовательной частицей *бы* образуют форму условного (сослагательного) наклонения: *дела-л-□ бы*, *нёс-Ø-□ бы*.

Форму повелительного наклонения образуют суффиксы *-и-* (в формах типа *пши-и-□*) и *-Ø-* (в формах типа *делай-Ø-□*, *сядь-Ø-□*).

При рассмотрении причастий и деепричастий как особых форм глагола их суффиксы также описываются как формообразовательные (*-ащ-* (*-ящ-*), *-ущ-* (*-ющ-*), *-ш-*, *-вш-*, *-им-*, *-ом-/-ем-*, *-нн-*, *-онн-/-енн-*, *-т-* для причастий и *-а(-я)*, *-в*, *-ши*, *-вши*, *-учи(-ючи)* для деепричастий). Но в комплексе 2 причастие и деепричастие описываются как самостоятельные части речи, поэтому образующие их суффиксы выступают как словообразовательные.

Кроме того, формообразовательные суффиксы используются для образования степеней сравнения прилагательного и наречия:

1) простая сравнительная степень прилагательного и наречия образуется с помощью суффиксов *-е* (*выш-е*), *-ее/-ей* (*быстр-ее*), *-ше* (*раньше*), *-же* (*глуб-же*);

2) простая превосходная степень сравнения прилагательного образуется с помощью формообразовательных суффиксов *-ейш-/-айш-* (*быстр-ейш-ий*, *высоч-айш-ий*).

Разбор глагольных форм всегда представляет для учащихся значительную сложность. Это связано и с объективными причинами (различие модификаций глагольной основы), и с недостаточной проработанностью этой темы в разделе. Так, стандартные ошибки вызывает разбор форм императива типа *делай* и *сядь*, где грамматическое значение наклонения передается нулевым формообразующим суффиксом поскольку

ку при изучении повелительного наклонения глагола учебники фиксируют только суффикс *-и*. При этом в комплексе 2 сказано, что «некоторые глаголы образуют форму повелительного наклонения без суффикса *-и*: *встань, пой*». То есть у учащихся возникает иллюзия того, что грамматическое значение не обязательно имеет свое выражение, что неверно. Как и в случае с нулевым окончанием, отсутствие материально выраженной морфемы в этих формах информативно, значимо: именно отсутствие отличает эти формы от всех остальных (*встан-у, вста-ть, вста-ви-ий* и др.), именно по отсутствию морфемы мы понимаем, что это форма повелительного наклонения. А значимое отсутствие — это основание для выделения нулевой морфемы. Нулевой формообразующий (и словообразовательный) суффикс не включен в школьную программу, что достаточно нелогично на фоне включения материала о нулевом окончании.

Комплекс 3 не приводит никаких определений приставки и суффикса, полагая этот материал достаточно изученным в начальной школе и говорить о них только в связи с морфемным разбором, о речи котором пойдет далее. Как уже было сказано при рассмотрении темы «Основы слова», формообразующие суффиксы (никаких подобных терминов учебник не содержит) включаются в основу.

Ни в одном из комплексов не выделяется постфикс как самостоятельный тип морфемы; постфиксальные морфемы считаются суффиксами. Ни в иллюстративном материале, ни в заданиях не представлены слова, содержащие постфиксы, что не дает возможности отработать их включение в основу и продемонстрировать существование прерывистых основ.

Морфемный состав основы. Разбор слова по составу

Возможны два противоположных подхода к морфемному членению слова: формально-структурный и формально-семантический.

Суть **формально-структурного** морфемного разбора состоит в том, что в основе в первую очередь выделяется корень как общая часть родственных слов. Затем то, что идет до корня, учеником должно быть осознано как приставка (приставки) в соответствии с представлениями ученика о том, встречались ли ему подобные элементы в других словах. Аналогично с суффиксами. Иначе говоря, главным при разборе становится эффект узнаваемости учеником морфем, внешнее сходство каких-то частей разных слов. И это способно привести к массовым ошибкам: Как отмечает С. И. Львова, ученики всех классов допускают многочисленные ошибки в разборе слов по составу, причем количество этих ошибок увеличивается от класса к классу (от 15% в 5 классе до 55–74%

в 8–9 классе)⁵. Причина ошибок — игнорирование того факта, что морфема является значимой языковой единицей. Отсутствие работы по определению семантики морфем приводит к ошибкам двух типов, имеющих разную природу:

Ошибки в определении корня слова связаны с неразличением синхронного морфемного и этимологического разборов. В комплексе 1 этому уделено недостаточно внимания, комплекс же 2 неразличение современного и исторического морфемного состава слов берет за установку, помогающую иногда в определении правильности написания, что вполне соответствует общей концепции курса и учебника в целом. Так, в учебнике по теории в качестве иллюстративного материала приведены уже упомянутые нами пример морфемного разбора слова *искусство* (*ис-кус-ств-о*), высказывание Д. С. Лихачева о словах с корнем *род*: «...сколько слов в русском языке с корнем *род*: *родной, родник, родинка, народ, природа, родина* <...> *рожь*». В методических рекомендациях к комплексу 2 в качестве одного из заданий, которое может помочь в освоении некоторых орфограмм, предлагается двойной морфемный разбор слов: синхронный и этимологический, поскольку к историческому корню, встречающемуся сейчас в других словах, можно подобрать проверочное слово: *по-бед-и-л-и, за-щит-и-ть, рук-о-вод-и-тель, раз-лич-и-ть*. Очевидно, что такой подход не может способствовать корректному выделению корня в современной структуре слова и приводит к выделению асемантизированных сегментов — субморфов.

Ошибки в выделении приставок и суффиксов связаны с алгоритмом морфемного членения — с представлением большинства учащихся о слове как о веренице морфем, которые должны быть «опознаны» как уже встречавшиеся в других словах. Крайнее выражение разборов такого рода — случаи типа *клю-чик* (ср.: *лет-чик*), *я-щик* (*обой-щик*). Но и при правильно определенном корне очень часто приходится сталкиваться с неправильным определением количества и состава аффиксальных морфем, если этих морфем в слове больше двух. Это связано, во-первых, с алгоритмом морфемного членения и, во-вторых, с тем, что в теории параграфов и упражнениях к ним слова, имеющие более одной приставки и/или суффикса, практически не приводятся.

Формально-структурный подход к морфемному членению слова не является исключительно принадлежностью школьной практики. Аналогичный подход осуществлен в ряде научных изданий, например в «Словаре морфем русского языка» А. И. Кузнецовой и Т. Ф. Ефремовой, где утверждается, что «морфемный анализ мало зависит от словообразова-

⁵ Львова С. И. Словообразование в 5 классе (2 полугодие) // Русский язык в школе. 1992. № 1. С. 9.

тельного, так как обычно при членении слова используется сопоставительный метод, при котором практически не учитывается, что от чего образуется».

Формально-структурному подходу противопоставлен подход **формально-семантический**. Главная установка данного подхода и алгоритм морфемного разбора выходят из трудов Г. О. Винокура и состоят в неразрывности морфемного членения и словообразовательного разбора. О том, что этот подход является целесообразным и даже единственно возможным, писали многие ученые и методисты на протяжении многих десятилетий. Так, например, Н. М. Шанский отмечает, что правильное членение слова на значимые части невозможно без последовательного выделения в нем значимых частей в соответствии с тем, как в его строении отражен словообразовательный процесс, результатом которого он осознается, то есть без учета связей и соотношений, существующих между производной и производящей основами.

Подход учебных комплексов к вопросу о принципах и алгоритме морфемного членения различен.

В учебниках учебного **комплекса 1** в изданиях 70-х и 80-х годов подход к морфемному разбору был исключительно формально-структурный. Так, в них был предложен следующий алгоритм разбора по составу:

- 1) окончание,
- 2) основа,
- 3) корень,
- 4) суффикс,
- 5) приставка.

В последних изданиях учебников 5 и 6 классов учебного комплекса 1 сделана попытка перехода от формально-структурного к формально-семантическому разбору. Разбор по составу в них имеет следующий алгоритм:

- 1) окончание и основа, значение окончания,
- 2) приставка (приставки), суффикс (суффиксы), значение приставки и суффикса, «если оно ясно»,
- 3) корень, 2–3 однокоренных слова.

Далее приводится 2 **образца** разбора:

голубоватый:

- 1) *голубоват ый (ая,ые)* — ж. р., п. п., ед. число,
- 2) *голубоватый* ← *голубой*, голубоватый значит не совсем голубой, суффикс *-оват-*,
- 3) корень *-голуб-*.

Этот образец показывает, что разбор слова по составу соотнесен со словообразовательным разбором слова и содержит следующие опера-

ции: построение словообразовательной цепочки как средство определения приставок и суффиксов в слове, толкование значения исследуемого слова через значение его производящего (критерий Винокура), то есть даны все предпосылки для семантизированного определения состава слова по строгому алгоритму, но уже в следующем образце разбора при разборе слова *перевозчик* этот алгоритм нарушается: выделение в данном слове приставки и суффикса осуществляется не через последовательное построение словообразовательной цепочки, а следующим образом:

перевоз-чик ← *перевозить* (лицо по профессии),
пере-возчик ← *возчик* (передвижение).

Во-первых, слово *перевозчик* никак не является производным от слова *возчик*, существование которого в современном русском языке вообще представляется сомнительным; во-вторых, определение значения приставки *пере-* как 'передвижение' некорректно; в-третьих, слово *перевозчик* объявлено тем самым словом с двойной производностью, что неверно.

Интересно, что в единственном специально посвященном этому упражнению разобрать основу по составу учащимся предлагается до изучения алгоритма данного разбора.

При всех недостатках данной версии морфемного разбора она могла бы быть продуктивной, если бы не то существенное обстоятельство, что разбор по составу через словообразовательную цепочку требует актуализированного знания словообразовательного разбора, а раздел словообразования изучается в следующем, 6 классе.

Алгоритм морфемного разбора при формально-семантическом подходе состоит в построении словообразовательной цепочки «наоборот»: со слова как бы «снимаются» приставки и суффиксы, корень же выделяется в последнюю очередь. При разборе постоянно необходимо соотнесение значения производного и значения его производящего; производящая основа в современном русском языке — основа мотивирующая. Если между значением производного и значением производящего (в нашем представлении) слова нет отношения мотивированности, производящее выбрано неверно.

В пособиях, сопровождающих учебный комплекс 1, идеи семантизации морфемного разбора также нашли свое отражение. Так, в методических указаниях для учителя предлагается обратить внимание учеников на то, что «в слове различают современный и исторический (этимологический) состав. Так, в слове *плотник* современным корнем является вся основа, а историческим — *плот*. Очень важным является следующее положение: «Следует напомнить учащимся, что в слове могут быть элементы, внешне похожие на приставки и суффиксы. Например, в сло-

вах *гвоздика* и *гвоздик* есть элемент *ик*, но в слове *гвоздик* он является суффиксом: *гвоздик* — «маленький гвоздь», значит, *-ик* — суффикс. Подобной процедуры мы не можем провести со словом *гвоздика*, следовательно, в этом слове элемент *ик* — часть корня». Последняя цитата представляется чрезвычайно важной: в ней говорится о том, что морфемный разбор слова является результатом некоторой процедуры, которая предполагает определение производящей основы и толкование производной основы через производящую, то есть описывается алгоритм, о котором было сказано выше.

Комплекс 2, как уже отмечалось, имеет принципиально иные теоретические установки: «Для практических целей важно уметь быстро (мгновенно!) выделять в слове морфемы, не стремясь к четкому разграничению синхронного и диахронного морфемного анализа. При морфемном разборе приучаем учащихся в любой производной основе слова прежде всего выделять корень, так как самое большое число ошибок (и правил) связано с написанием корня». Иными словами, комплекс 2 предлагает формально-структурный, несемантизированный морфемный разбор.

Порядок и образец морфемного разбора приведен в приложении к учебнику теории:

1. Определить слово как часть речи.
2. У изменяемого слова найти окончание и определить его значение.
3. Указать основу слова.
4. Выделить корень (для этого нужно подобрать однокоренные слова).
5. Выделить приставки и суффиксы (если они есть). Правильность выделения этих морфем доказать подбором слов с другим корнем, но с теми же приставками и суффиксами.

Образец морфемного разбора:

Подготовка

Слово *подготовка* — имя сущ., поэтому для отделения окончания его надо склонять: *подготовк-и*, *подготовк-е*, ..., выделяем изменяемую часть *а*. Это окончание. Оно выражает значение ж. р., им. п., ед. ч.

Основа слова — *подготовк-*.

Корень слова — *готов-*. В нем заключено основное лексическое значение слова. Однокоренные слова: *готовить*, *готовый*, *приготовить*.

-к- — суффикс. Он есть в словах: *выборка*, *проверка*. Этот суффикс служит для образования существительных.

под- — приставка. Она есть в словах: *поддержка*, *подбросить*, *подбежать*.

Как мы видим, учащимся предлагается «узнать» приставку и суффикс в слове на основе того, что аналогичные сегменты встречаются в

других словах. Значение приставки и суффикса не указывается (более того, в приведенных примерах значение приставки *под-* различно: в слове *подготовка* это ‘наделить признаком’, в слове *подбросить* это ‘вверх’, в слове *подбежать* это ‘приблизить’). Обращения к производящей основе не предполагается.

Для морфемного разбора учащимся предлагается множество слов: сначала с одним суффиксом или приставкой, потом с приставкой и суффиксом, стоящие как в начальной форме, так и в форме разных времен (раскрошили, выучит), однако все эти слова легко распадаются на морфемы и не представляют трудности при разборе.

Повторное обращение к морфемному разбору на более сложном языковом материале осуществляется после изучения способов словообразования. Так, в учебнике по практике представлено следующее задание:

 Разберите по образцам (даны слова *землепроходец, кораблевождение*) слова: *каменотес, первопроходец, долгожитель, огнетушитель, землетрясение, станкостроение*.

Это задание, помещенное после многочисленных заданий на построение словообразовательных пар и цепочек, явно предполагает опору на знания о словообразовательной производности слова. Однако приведенные образцы разбора вызывают недоумение: в словах не выделена основа, в слове *землепроходец* не обозначено нулевое окончание, а в слове *кораблевождение* — *j*, принадлежащий суффиксу (комплекс 2, как уже было сказано, предполагает учет *j* на стыке морфем). Слова, подлежащие разбору, содержат определенные сложности: в слове *долгожитель* не очевиден интерфиксальный статус *о*, поскольку первой производящей (далее — ПЩ) основой является наречие *долго*; слово *станкостроение* требует выделения двух *j*: в корне *-строj-* и суффиксе *-ениj-*. Представляется, что для разбора слов такого уровня сложности нужна более тщательная подготовка.

Комплекс 3 предлагает максимально семантизированный и опирающийся на словообразовательный разбор подход к морфемному составу слова. Учащимся объясняется, что «значения морфем следует учитывать для того, чтобы

— разобраться в строении слова: «В существительном *плащик* выделяем суффикс *-ик*, который придает слову значение «маленький» (*плащик* — маленький плащ)»;

— выбрать правильное написание морфем: «Чтобы верно написать слово *об...жать*, надо знать его значение»;

— определить часть речи и морфологические признаки слова (род, число, падеж, время глагола, лицо).

В учебнике предложен следующий порядок разбора слова по составу:
«1. Определить, какой частью речи является слово; указать его основу и окончание.

2. Установить значение слова и определить, как оно образовано (от какого слова и при помощи каких морфем).

Образец разбора:

Счастличиком

Это слово является именем существительным: *счастливчик-ом*. Окончание *-ом* указывает, что слово употреблено в форме ед. ч., тв. пад.

Слово *счастливчик* имеет значение «счастливый человек». Значение «счастливый человек» передается при помощи таких морфем: *счастливчик* — *-чик* указывает, что речь идет о человеке (*счастливый* → *счастливчик*); *счаст-лив-ый* — *-лив* обозначает «обладающий счастьем» (*счастье* → *счастливый*); *счастье* — *-счаст-* — корень, далее не разложимый».

Итак: *счаст-лив-чик-ом*.

Как мы видим, алгоритм морфемного разбора в комплексе 3 — это разбор через словообразовательную цепочку. В каждом шаге производное толкуется через свое производящее; значение указывается не только для окончания, но и для словообразующих морфем.

Таким образом, три комплекса в вопросе о принципах морфемного членения занимают принципиально разную позицию: максимально семантизированную и опирающуюся на словообразовательный разбор в комплексе 3, промежуточную в комплексе 1 и формально-структурную, предлагающую практически субморфное членение слова в комплексе 2.

§ 54. Умения и навыки по морфемике, методы их формирования

В курсе морфемики учащиеся должны приобрести следующие умения и навыки:

- 1) различать разные слова и формы одного слова;
- 2) различать разные типы морфем;
- 3) расчленять слово на морфемы;
- 4) определять значение в слове морфем разных типов;
- 5) выделять в слове основу;
- 6) группировать слова по общности морфемных признаков:
 - а) однокоренные,
 - б) с одинаковым суффиксом, приставкой;
 - в) с одинаковой структурой (приставка + корень + окончание, корень + окончание и т. д.)

7) делать морфемный разбор слова.

Рассмотрим некоторые упражнения, предлагаемые разными комплексами для формирования указанных умений (из упражнений извлечены только те задания, которые имеют непосредственное отношение к морфемике).

Комплекс 1

 Выделенные в тексте слова запишите двумя группами: 1) однокоренные слова, 2) разные формы одного слова.

В упражнении выделены словоформы *животном, мире, мир, нами, загадки, загадочны, загадочен, разгаданная, загадка, мы, жить*. Задание формирует опознавательные и классификационные умения учащихся. В предложенном задании есть некорректность: слова *жить* и *животное* синхронически не являются однокоренными.

Различение разных слов и словоформ одного слова чрезвычайно важно и в теоретическом плане, и с точки зрения его практического значения: это необходимо при словообразовательном и морфологическом анализе слова. По проведенным нами исследованиям, из 50 девятиклассников, обучавшихся по стабильной программе, ни один не смог безошибочно разграничить предложенные слова и словоформы. Особую сложность составляет объединение в одно слово аналитических и супплетивных словоформ (например, *читать* и *буду читать, пусть читает, человек* и *люди, мы* и *нам*). Этому вопросу необходимо уделить больше внимания, опираясь при этом на изученное в курсе лексикологии понятие лексического значения слова.

 Просклоняйте существительные *четверг, место, дело*. Обозначьте окончания, в том числе и нулевые.

Задание закрепляет материал о нулевом окончании и одновременно выполняет функцию проверки знания нормативного склонения слов *место, дело* (*дел, мест*, а не **делов, *местов*). Выделение нулевого окончания закрепляется через наглядное обращение к парадигме слов. Отрабатывание умения выделять нулевое окончание необходимо подкрепить такими заданиями, где обращение к парадигме слова (обнаружение у слова ненулевых окончаний с однотипным грамматическим значением) ученик должен проделать самостоятельно, а не в соответствии с заданием. Для этого словоформа должна быть представлена изолированно или в тексте.

 Какими словами необходимо дополнить данные списки однокоренных слов, чтобы правильно выделить корень?

В упражнении даны два ряда слов: *грязный, грязненький, грязноватый, загрязнить, грязнуля; темный, темнота, темноватый, потемнеть, затемнение*.

Это упражнение отрабатывает механизм выделения корня через сопоставление однокоренных слов. Как мы уже видели, в окончательном алгоритме морфемного членения процедура выделения корня иная: корень выделяется не до, а после выделения в слове аффиксов, так что методическая правильность данного задания не очевидна. Правда, задание таково, что для его выполнения необходимо добавить в каждый ряд непроемное слово (*грязь, тьма*), то есть обратиться к словообразовательным связям слов.

 Выписать из ряда однокоренные слова, обозначив корень (в ряду встречаются слова с корневыми омонимами: *вода — водитель, красный — красота*).

Задание построено на необходимости учета семантики морфем и методически важно.

 Выберите правильное написание, объясните (*Я д(а/о)ю сигнал. Я д(а/о)ю корову* и другие подобные примеры).

Задание многофункционально. Оно позволяет компактно повторить редукцию и нейтрализацию безударных гласных, безударную позицию как место орфограммы, омонимию (данные корни не являются омонимичными, так как имеют разное написание), орфограмму № 1 и наличие значения у морфем.

 Запишите группами слова, которые обозначают 1) лицо, 2) предмет. Обозначьте суффиксы.

Задание направлено на демонстрацию системных отношений между морфемами: среди предложенных для разбора слов есть слова с синонимичными суффиксами (*создатель, работник, москвич*) и с многозначными суффиксами (*создатель, предохранитель*). Этот вывод целесообразно сделать после выполнения задания. Недостатком задания является то, что производящие основы для приведенных слов относятся к разным частям речи.

 Распределите слова на 3 группы: с приставкой, с суффиксом, с приставкой и суффиксом.

Задание формирует классификационное умение с опорой на умение морфемного разбора слова. Оно безусловно полезно, но включает такие слова, как *переход* и *безголоный*. Школьная программа не вводит понятия нулевого словообразующего суффикса, называя нулевую суффиксацию «бессуффиксом» способом, однако эти слова производны, имеют в своем составе нулевой словообразующий суффикс и при корректном

подходе должны быть отнесены к группе слов с приставкой и суффиксом. Разбор этих слов нарушает логику морфемного разбора: при разборе слова *переход* естественно указать, что оно образовано от глагола *переходить*, так как переход — это место, где переходят. А отсутствие понятия нулевого суффикса заставляет учащихся говорить о разборе слова *переход* от слова *ход*, что нарушает семантические принципы подхода к морфемному членению слова. Представляется, что нецелесообразно предлагать на разбор слова, которые не могут адекватно быть описаны исходя из предложенных ученикам понятий.

 Выберите из списка и запишите слова с чередующимися согласными и гласными в корне. Обозначьте корень, запишите чередование.

Задание важно тем, что учащиеся должны отождествить разные виды (алломорфы) одной морфемы, имеющие разный буквенный состав. Это традиционно представляет некоторую сложность, особенно когда представлено чередование одного звука с двумя (*люб-и-ть* — *любл-ю*). Список слов достаточно велик и содержит слова, которые содержат чередования в сопоставлении только с их историческими производными, в современном же языке среди однокоренных слов данные чередования не представлены (например, *досужий*). Кроме того, в некоторых словах представлены сразу несколько рядов чередований, о возможности чего не сказано в тексте параграфа (*дощечка*). На возможность наличия нескольких чередований в слове целесообразно специально обратить внимание учащихся, и это поможет уберечь их от стандартных ошибок в морфемном разборе слов типа *ложечка*: это и подобные ему слова (*кошечка, лодочка*) содержат суффикс *-к*, а не *-ечк*, а в составе корня представлены ряды чередований *к / ч, # / е*.

Комплекс 2

 Выпишите в один столбик однокоренные слова, в другой — слова с одинаковой приставкой, обозначьте морфемы (даны слова *подберезовик, подставка, отводить, подучить, подержать, предводитель, подушка, подводник*).

Задание классификационного типа, предполагает предварительный разбор слова по составу (до введения какого-либо алгоритма — с опорой на знания, полученные в начальной школе). Задание безусловно интересное, но представляющее значительную сложность как для ученика, так и для учителя. Во-первых, неясен состав слова *подберезовик* (*под-берез-ов-ик* или *под-берез-овик*); исходя из принципов комплекса 2 можно предположить максимально дробное членение. Во-вторых, сомнительно выделение корня *-вод-* в слове *предводитель* на синхронном уровне. Однако принципы неразличения синхронического и исторического состава слова, представленные в комплексе 2, снимают

и эту проблему. В-третьих, значение приставки *под-* в слове *подучить* иное, чем во всех остальных словах, что не позволяет говорить об одной и той же приставке, однако если подходить с разбору формально, а не формально-семантически, то и эта проблема разрешима.

Чтобы добиться не механического, а осознанного расчленения слова на морфемы, при составлении заданий такого типа целесообразно предлагать выделить приставки или суффиксы в словах с одинаковыми буквенными последовательностями, но разной морфемной структурой, например: *подвиг, подсказка, подарок*.

 Выделите в словах основу и окончание, укажите значение окончаний (даны слова *остановка, остановишь, грустный, грустит, повторение, повторил, повторительный*).

Выделение окончания в слове является первым шагом в морфемном разборе слова и представляет значительную сложность в большом количестве случаев. Это, во-первых, существительные на *-ия, -ие, -ий*, во-вторых, слова с нулевыми окончаниями, в-третьих, глаголы в форме разных наклонений. В представленном задании есть сложные случаи (*повторение, повторил*), которые традиционно вызывают у учащихся затруднения и ошибки. Эти зоны требуют особого внимания и отработки на большом количестве однотипных примеров. При этом необходимо предлагать учащимся попарно разбирать слова, внешне похожие, но с разной морфемной структурой, например, форма изъявительного наклонения *люб-ите* и повелительного наклонения *люб-и-те, арми-я* и *столов-ая, син-ий* и *лисий-□*. Необходимо добиться того, чтобы учащиеся при выделении окончания в слове устно (на начальном этапе письменно) склоняли или спрягали слово, учитывая *j* на стыке основы и флексии.

 Выпишите в один столбик изменяемые слова, в другой — неизменяемые; обозначьте основу (даны слова *роща, сообща, звено, темно, круг, вокруг* и др.).

Задание содержит чрезвычайно удачно подобранный материал, в котором одинаковая финаль слов имеет разный морфемный статус. Задание такого рода направлено на обращение к частеречной принадлежности слова, учет изменяемости слова при выделении в нем основы и внеосновных элементов. Вызывает недоумение тот факт, что данное задание предложено учащимся до изучения порядка действий при выделении окончания: 1) определить, изменяется ли слово, 2) если да, изменять его, чтобы выделить окончание.

 Образуйте от глаголов существительные с суффиксом *-тель* со значением лица по роду занятий (даны глаголы *читать, слушать* и др.).

- ✎ Установите, от каких слов образованы данные существительные и какое общее значение придает им суффикс *-ник* (даны слова *путник, огородник* и др.)

Два последних задания формируют представление о суффиксе как о носителе словообразовательного значения. При выполнении этих заданий целесообразно обратить внимание учащихся на то, что суффикс присоединяется к слову не любой, а определенной части речи (*-тель* — к производящим основам глаголов, *-ник* — к основам существительных).

- ✎ Произведите разбор слов по образцу: *друг, дружить, друзья* (*г // ж // з*) (приведены однокоренные слова, представляющие два-три чередования в корне).

- ✎ Запишите слова по образцу: *ров — рва* (*о // нуль звука*).

- ✎ Сгруппируйте пары слов с беглыми гласными 1) в корне, 2) в приставке.

- ✎ От данных существительных образуйте слова с суффиксом *-ек*.

Образец: *песок — песочек* (*к // ч*), *дубок — дубочек* (*к // ч*).

Последние 4 задания формируют умения распознавания чередований и отождествления морфем с разным буквенным (фонемным) составом. Важно то, что, в отличие от комплекса 1, чередования рассматриваются не только в корне, но и в приставках и суффиксах. Для приобретения более полных навыков отождествления морфем с чередованиями целесообразно привлечь к разбору слова, в которых одновременно представлены чередования гласных и согласных (см. комментарий к аналогичному заданию комплекса 1).

- ✎ Определите, сколько в слове суффиксов.

Образец: *шутник* ← *шутить* (*ник*), *дачник* ← *дачный*, *дачн-ый* ← *дача* (*н-ик*).

Даны слова: *ледник, речник, столбик, чайник, дневник, задачник, парусник*.

Это задание, в отличие от всех предыдущих, помещено в задания к параграфу о способах словообразования и, как мы видим, предполагает опору на словообразовательный разбор слова. При этом основой для выделения в слове нескольких суффиксов должна служить словообразовательная цепочка. Однако в качестве образца приведен пример, который в при семантизированном разборе (например, в «Словообразовательном словаре русского языка» А. Н. Тихонова) считается образованным от слова *дача* с помощью *-ник*, то есть не содержит двух суффиксов. Аналогично со словами *речник, чайник, парусник*. Слово же *дневник* содержит суффикс *-евн-*, который не может быть «узнан» учащимися (а именно этот прием заложен в комплексе 2) из-за своей нестандартности.

Комплекс 3

✍ Разделите слово *пролетишь* на слоги, а затем на морфемы. Установите, совпадают ли границы слогов и морфем в слове, сделайте вывод.

Задание чрезвычайно важно как с точки зрения морфемики, так и с точки зрения фонетики: учащиеся должны понимать, что одно и то же слово можно разделить несколькими способами: на фонетические слоги, на слоги для переноса, на морфемы. При этом границы полученных сегментов могут не совпадать, например, у слова *яблоко* выделяются фонетические слоги *я-бло-ко*, слоги для переноса *яб-ло-ко* и морфемные границы *яблок-о*.

Из задания неясно, какие слоги — фонетические или для переноса — должны выделить учащиеся, тем более что в качестве образца приводится такая пара: *ба-ра-бан-но-го* — *барабан-н-ого*. Задание целесообразно уточнить и дополнить.

✍ Разбейте слова на группы по значению приставки: «начать действие», «закончить действие» (во всех словах со значением начала действия представлена приставка *за-*, в словах со значением конца действия — приставка *от-*).

✍ Продолжите ряд слов с одинаковыми приставками: «ниже чего-нибудь» — *подземелье, подлокотник, ...*; «выше чего-нибудь» — *надбровье, надводный, ...*

Задания демонстрирует антонимические отношения между некорректными морфемами.

✍ Являются ли однокоренными выделенные слова? Докажите.

Приведено стихотворение, в котором выделены слова *слон* — *при-слониться*, *гусь* — *гусыня* — *гусята* — *гусеница*.

При составлении этого задания использованы шуточные тексты, использующие прием псевдоэтимологии. Задание направлено на учет значения корня при выделении однокоренных слов и удачно демонстрирует игровые возможности языка.

✍ Определите форму выделенного существительного в предложении *Прекрасный город стоит на берегу Невы*. Как вы догадались, что это слово стоит в форме именительного падежа единственного числа? Ведь форму слова помогает определить окончание!

Это задание продуктивного характера предваряет введение понятия нулевого окончания. Предполагаемый ответ: догадались по отсутствию окончания в данной форме. Недостатком этого задания является то, что в начальной школе учащиеся определяют падеж по вопросу, что они и делают.

✎ Распределите слова с чередованием *о* // нуль звука и *е* // нуль звука по графам таблицы: чередование в приставке, в корне, в суффиксе.

Задания, связанные с чередованиями гласных и согласных, стандартны, представляют по одному чередованию в паре. Удачным является задание по самостоятельному подбору слов с полногласными и неполногласными корнями.

Обобщив обзор заданий, предложенных тремя учебными комплексами, можно сделать вывод о том, что при значительных различиях в теории и терминологии, представленных в этих комплексах, различия в типах заданий минимальны: задания преимущественно репродуктивны и в большей своей части структурно совпадают. Языковой материал, предложенный в заданиях, представляет собой в основном изолированные слова или словоформы, выделенные в тексте. Мало полифункциональных заданий. На наш взгляд, уроки морфемики можно значительно разнообразить и оживить использованием неязыкового материала: от окказионализмов разных авторов и случаев псевдоэтимологии до искусственно созданных по примеру «глокой куздры» Л. В. Щербы слов. Привлечение неязыкового материала помогает разрушить автоматизм восприятия и воспроизведения слова. Так, при изучении чередований можно предложить образовать названия детенышей таких редких животных, как *кабарга* и *пасюк*, а также форму 1 лица единственного числа от редких и несуществующих глаголов *пылесосить*, *коллобродить*, *ошортить*, *пофокстротить*, *озвездить*, вписав их в искусственно созданный контекст⁶, например:

Если животное называется пасюк, то его детеныш называется

В моду опять вошли шорты. Я уже ошортила всех своих знакомых, только себя все никак не ошор... .

§ 55. Изучение теоретических понятий словообразования

Словообразование современного русского языка изучает синхроническую производность слов русского языка. Теоретический материал по словообразованию представлен во всех трех учебных комплексах, но в разной мере. Комплекс 1 предлагает этот материал в отдельном курсе, изучаемом в 6 классе (материал по морфемике — в 5 классе). Комплекс 2 включает материал по словообразованию в раздел «Морфемика», изучаемый в 5 классе. Комплекс 3 — в интегрированный раздел «Лексика. Словообразование», изучаемый также в 5 классе.

⁶ Примеры из: Русский язык и советское общество. Ч. 3. Словообразование современного русского языка. М., 1968.

Рассмотрим представление основных тем в разных комплексах.

Производность слова.

Производная и производящая основа

Производность при изучении современного русского языка понимается синхронически: производными называются не те слова, которые были образованы в прошлом или представляются (кажутся) образованными ранее от других слов данного языка, а слова, формально и семантически связанные с другими однокоренными словами: формально производное слово обычно сложнее производящего, а семантически оно **мотивировано** значением производящего (критерий мотивированности⁷). То есть в синхронии производящая основа является основой, формально и семантически мотивирующей исследуемую производную основу. Например:

столик ← *стол*, так как *столик* — это ‘маленький стол’ (прямая мотивированность — производящее сразу всплывает в толковании);

ишачить ← *ишак*, так как *ишачить* — ‘выполнять тяжелую работу, подобно ишаку’ (метафорическая мотивированность — производящее вводится в толкование союзом *как, подобно*);

чернила ← *черный*, так как *чернила* — ‘жидкость для письма, в том числе черного цвета’ (периферийная мотивированность — производящее вводится в толкование конструкцией *в том числе*).

Существенным при определении производящей основы является то, что производящей является ближайшая основа, через которую можно формально и семантически мотивировать исследуемую. Типичной ошибкой школьников является указание в качестве производящей основы непроизводной основы, начинающей словообразовательную цепочку. Так, для слова *пароходный* производящей будет основа *пароход*, а не основы *пар* и *ходить*.

Синхроническая производность слова может не совпадать с его диахронической (этимологической) производностью:

1) слова могут подвергнуться опрощению, в случае если утрачена смысловая связь между производным и его историческим производящим или устарело само производящее (слово *кольцо* исторически образовано от *коло* — ‘круг, колесо’; синхронически же сегмент *-ц/-ец/-еч* в структуре слова *кольцо* является субморфом, а не морфемой); в этом случае стирается морфемная граница в слове;

2) слова могут быть подвергнуты переразложению — перемещению морфемных границ в слове в связи с иным осознанием производящей для него основы, связанной с утратой в языке его реального исторического

⁷ Винокур Г. О. Заметки по русскому словообразованию. // Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. М., 1959.

производящего (*лентяй*, первоначально *лент-яй* от *лента* со значением ‘лентяй’; сейчас осознается производным от *лентиться*: *лентиться* → *лентяй*);

3) слова могут быть подвергнуты усложнению, в результате которого слово с непроизводной и нечленимой основой начинает осознаваться как производное и членимое. Это явление возникает в случае обратного словообразования. Так, например, от заимствованного из голландского языка и поэтому нечленимого слова *зонтик* (*zonnedeck*) путем обратного словообразования было образовано слово *зонт* (субморф *-ик* был осознан как морфема со значением уменьшительности и вычтен из слова). В результате этого между словами *зонт* и *зонтик* возникли следующие синхронические отношения: *зонт* → *зонт-ик*;

4) производные слова могут подвергнуться декорреляции — процессу, при котором формальные соотношения между морфемами в производном слове остаются прежними, но осознание производного слова как образованного от другой производящей основы приводит к семантическому переосмыслению аффикса (существительное заморозки исторически образовано от существительного *заморозы* — ‘первые морозы’, но ввиду утраты данного слова в современном языке осознается как производное от слова *заморозить*, суффикс при этом приобретает значение ‘предмет по действию’).

Как же рассматривается вопрос о синхронической и исторической производности слов в анализируемых нами учебных комплексах?

Комплекс 1

В первом комплексе данный материал включен в описание способов словообразования без введения терминов «производность», «производная и производящая основа». Так, в параграфе «Основные способы образования слов русского языка» приводится следующий образец рассуждения:

«Чтобы определить способ образования слов, рассуждайте так: березовое (полено) — (полено) из березы. Значит, слово *березовый* образовано от слова *береза* <...> Подберезовик — гриб, растущий в березовом лесу. Значит, слово *подберезовик* образовано от слова *березовый*».

Как мы видим, учащимся предлагается абсолютно корректный путь определения производности слова: при нахождении производящей основы необходимо использовать критерий мотивированности значения производного значением производящего.

В учебнике не акцентируется внимание на возможном различии синхронической и этимологической производности слов, однако в методических рекомендациях к учебнику авторы пишут: «Различая современный и этимологический состав слова, необходимо также разграничивать

современный способ образования слова и исторический. Например, слово *внизу* с современной точки зрения осмысливается как приставочно-суффиксальное образование (внизу — там, где низ), а этимологически способ его образования определяется как слияние предлога и падежной формы существительного». Там же указывается на такие исторические изменения морфемного состава слова, как опрощение и переразложение.

Представляется, что вопрос о синхронической и исторической производности слова должен быть затронут обязательно — и в связи с морфемным составом основы, и в связи с определением производности слова. Причем сделать это при объяснении данной темы можно естественно и понятно. Здесь можно порекомендовать логику изложения, представленную в статье Г. О. Винокура, например, следующим образом.

Существует принципиальная разница между словами непроизводными, ни от чего не образованными, и производными. Значение первых мы можем объяснить только путем указания на них или описания их существенных признаков. Так, непроизводное слово *стол* имеет значение 'род мебели в виде широкой доски с одной или несколькими ножками, на которую ставят или кладут что-либо во время работы или еды' (толкование взято из МАС). А образованное от него слово *столик* (запись на доске: *столик* ← *стол*) имеет значение 'маленький стол'. Значение любого производного в современном языке слова можно истолковать через значение того слова, от которого оно образовано. Современная и историческая производность слов может различаться. Так, например, известно, что слово *столица* исторически образовано от слова *стол* (сравним: *престол*, *стольный град*), однако оно не может быть истолковано через слово *стол*, следовательно, эти слова не связаны отношениями производности в современном языке (запись на доске: *столица* ← *стол*).

Приведенное объяснение можно представить как в курсе морфемики в 5 классе, поскольку в комплексе 1 заложены предпосылки для морфемного разбора слова с опорой на его словообразовательных разбор, так и в начале курса словообразования в 6 классе.

Комплекс 2

Комплекс 2 представляет материал по словообразованию лишь в двух параграфах: «Словообразование» и «Исторические изменения в составе слова».

Материал по словообразованию начинается сообщением, что «в языке постоянно образуются новые слова — неологизмы <...> В последние два десятилетия стали широко употребляться слова *космодром*, *прилуновение*, *луноход*, *стекловата*, *бетонка*, *пылесосить* и др. В русском языке

ке есть несколько способов образования слов <...>», далее перечисляются способы словообразования.

Такой подход к представлению материала некорректен. Из этого текста учащиеся могут сделать вывод, что словообразование изучает процесс образования новых слов в языке, то есть некоторую историю создания слов, а не производность уже имеющихся в языке слов в синхронном срезе. Путь через неологизмы как раз и приведет к неразличению синхронической и исторической производности слова, что, впрочем, не противоречит теоретическим установкам учебника (см. ранее о принципиальном неразличении синхронического и этимологического морфемного разбора).

Вызывает нарекания и следующее объяснение, представленное в учебнике: «При образовании некоторых слов используются одновременно приставки и суффиксы: *по-дорож-ник*, *при-мор-ск-ий*, *при-земл-и-ть*. В этом случае слова возникают на базе сочетаний существительных с предлогами: *подснежник* ← *под снегом*, *настольный* ← *на столе*, *заречье* ← *за рекой*. При этом бывшие предлоги становятся приставками».

Такое пояснение не позволяет понять, что же является производящей основой для исследуемых слов — существительное или «сочетание существительного с предлогом» (во втором случае можно было бы говорить о сложении с суффиксацией). В общепринятой традиции синхронического описания считается, что слово образуется от слова, поэтому при указании производящей основы ее записывают в начальной форме, то есть корректная запись будет такой: *подснежник* ← *снег*.

Проблемы синхронного и исторического словообразования затрагиваются в комплексе 2 и в параграфе «Исторический изменения в составе слова», где написано следующее:

«В процессе исторического развития языка некоторые приставки и суффиксы перестали употребляться для образования новых слов. Такие приставки и суффиксы называются непродуктивными.

В русском языке есть слова с непродуктивными приставками (*на-*, *пра-*, *су-*). В русском языке есть слова с непродуктивными суффиксами (*-ень*, *-знь*, *-тай*).

Некоторые приставки и суффиксы настолько тесно слились с корнем слова, что их не всегда можно отделить от него, например: *память*, *помнить*, *взять* и др. При морфемном разборе таких слов приставки и суффиксы не отделяют от корня, но иногда полезно выделить такие морфемы, чтобы объяснить их правописание».

Не обращаясь больше к проблеме целесообразности выделения в слове морфем, не выделяющихся на синхронном уровне, обратимся к другой проблеме. Как мы видим, авторы комплекса 2 вводят не используемое в комплексе 1 понятие «непродуктивные приставки и суф-

фиксы». Из текста параграфа у учеников может создаться впечатление, что именно эти непродуктивные суффиксы и перестают вычленяться в ходе исторического развития языка (должны же они иметь какое-то отношение к названию параграфа!). в действительности же исторические изменения в составе слова связаны не с непродуктивностью аффиксов, а с утратой производящих основ (см. выше). При живой производящей основе в слове легко вычленяется не только непродуктивный аффикс (*жи-знь* ← *жить*), но и уникальный аффикс (*стекл-ярус* ← *стекло*). Целесообразность введения понятия продуктивности аффиксов сомнительна, поскольку она ничего не поясняет в теоретическом плане и никак не работает на приобретение умений и навыков.

Комплекс 3

В комплексе 3 словообразованию придается значительно меньшее значение, чем морфемике (что странно в связи с общей речевой направленностью этого комплекса). Теоретический материал по словообразованию представлен в параграфах «Как пополняется словарный состав русского языка» и «Как образуются слова в русском языке», где сообщается, что «в языке безотказно действуют два мощных способа пополнения словарного запаса: словообразование и заимствование». Как и в комплексе 2, такой подход формирует представление учащихся о том, что словообразование как раздел языкознания изучает процесс образования новых слов в языке, а не словообразовательную производность уже имеющихся слов.

При рассмотрении материала по морфемике, представленного в комплексе 3, мы видели, что авторы комплекса придают большое значение семантике морфем, не позволяют несемантизированное механическое расчленение слова, при морфемном разборе идут через толкование слова. Однако при изучении словообразования этот аспект не актуализируется, что методически неверно.

Авторы комплекса вводят понятие **словообразовательной модели**: «Как же язык выбирает для создания слова нужные морфемы? Почему не могут жить в языке такие нелепые слова, как «перелисчливый», «разаптекарьность», «проберезонер»? Какой закон нарушили эти слова? Оказывается, любое слово — это не соединение случайных морфем. Оно образовано по той модели (образцу), которая живет в русском языке и понятна каждому. Так, словообразовательная модель $\hat{\text{оват}}\underline{\text{ый}}$ имеет значение «чуть-чуть, слегка»: *бел-оват-ый*, *кисл-оват-ый*, *груб-оват-ый*. В русском языке множество моделей, и каждая из них образует слово определенной части речи с определенным значением».

Введение понятия словообразовательной модели помогает понять системные отношения единиц в языке, его упорядоченность. Кроме то-



го, введение понятия модели позволяет построить компактные и наглядные виды заданий, что и делают авторы учебника. Однако то, что авторы называют словообразовательной моделью, реально является морфемной схемой строения слов и описывает как производные слова, так и непроизводные слова со связанным корнем; например, схема $\text{раз} \begin{array}{|c} \text{---} \\ \text{---} \\ \text{---} \end{array} \text{ть}$ описывает как производные слова *разбить*, *рассыпать*, так и непроизводные *раздеть*, *разуть*. Косвенным доказательством того, что для авторов учебника более существенным при использовании моделей является морфемика, а не словообразование, является формулировка заданий, использующих понятие словообразовательной модели, например:

«Запишите слова, соответствующие данным моделям: $\text{---} \widehat{\text{ист}} \begin{array}{|c} \text{---} \\ \text{---} \\ \text{---} \end{array} \text{ый}$: *бархат-*, *волн-*, *голос-*, *душ-*, *зерн-*, *колос*, *плеч-*, *пятн-*».

Как мы видим, для использования в словообразовательной модели авторы задают не слова (ПЩ основы), а готовые корни, в том числе с уже реализованным чередованием (*душ-ист-ый* от *дух*).

В другом задании:

«Выберите из списка однокоренных такие слова, морфемный состав которых соответствует модели $\text{---} \widehat{\text{н}} \begin{array}{|c} \text{---} \\ \text{---} \\ \text{---} \end{array} \text{ый}$ ».

Кроме того, в дериватологии термин «модель» занят: под моделью понимают возможность использования в пределах одного словообразовательного типа разных морфонологических средств: чередования (*петербург-ск-ий* — *петербурж-ск-ий*), интерфиксации (*бор-ец* — *пе-в-ец*), усечения производящей основы (*каноз-ист* — *самб-ист*), наложения морфем (*красн-оват-ый* — *лиловатый*).

Таким образом, учителю, работающему по комплексу 3, целесообразно различать модели как схематическое изображение морфемного состава слова и схемы словообразования, использующие овалы и стрелки, как схематическое изображение словообразовательных процессов.

Способы словообразования

Понятие способа словообразования является основополагающим для словообразования. Существуют разные описания способов словообразования, но наиболее логичным и компактным представляется описание способа словообразования как класса производных слов, образованных одним и тем же формантом — средством словообразования.

Как мы уже отметили, синхроническая и историческая производность слова могут не совпадать. Различают диахронические и синхронические способы словообразования.

Диахронические способы наиболее последовательно описаны В. В. Виноградовым:

1) морфологический способ (суффиксация, префиксация, префиксально-суффиксальный и бессуффиксный способы),

2) лексико-семантический способ — возникновение омонимов путем распада многозначного слова: *титан* (1) — сильная, героическая личность, *титан* (2) — большой кипятильник для воды;

3) лексико-синтаксический — сращение в одно слово нескольких лексических единиц: *спаси бог* → *спасибо*;

4) морфолого-синтаксический — переход слова из одной части речи в другую: *благодаря* (деепричастие → предлог).

Синхронические способы словообразования отличаются от диахронических тем, что описывают не исторический способ образования слова, а способ связи исследуемого слова со словом, мотивирующим его на синхронном уровне. Процессы опрощения, переразложения и усложнения демонстрируют различия между диахроническим и синхроническим способами образования слов.

Существуют несколько типов классификации синхронических способов словообразования. «Русская грамматика» берет за основание классификации количество производящих основ. Однако более логичной представляется классификация, основание для которой служит характеристика словообразовательного форманта (средства словообразования). В этом случае в русском языке представлены следующие способы словообразования.

1. Аффиксальные способы — способы, при которых средством создания нового слова является присоединение одного или нескольких аффиксов:

1) приставочный: *делать* → **пере-***делать*,

2) суффиксальный: *синий* → *син-***ев-***а*,

3) постфиксальный: *мыть* → *мыть-***ся**,

4) приставочно-суффиксальный: *стакан* → **под-***стакан-***ник**,

5) приставочно-постфиксальный: *бежать* → **раз-***бежать-***ся**,

6) суффиксально-постфиксальный: *гордый* → *горд-***и-***ть-***ся**,

7) приставочно-суффиксально-постфиксальный: *говорить* → **пере-***говар-***ива-***ть-***ся**.

2. Безаффиксные способы — способы, использующие операционные средства словообразования:

1) сокращение: *заместитель* → *зам*,

2) сложение:

а) сложение: *лес* + *степь* → *лесостепь*,

Разновидностью сложения является иногда выделяемое в самостоятельный способ сращение: *вечно зеленый* → *вечнозеленый*. В составе производного слова конечная морфема первого производящего слова становится интерфиксом, а не суффиксом или окончанием, как это было в производящем: *вечн-о-зеленый*.

б) сложение с сокращением (аббревиация): *стенная газета* → *стенгазета*, *Министерство иностранных дел* → *МИД*,

При аббревиации возможно сокращение исходных слов до первых звуков (*вуз*), букв (*МГУ*), начальных частей (*завхоз*), начальной части первого слова и первых букв или звуков остальных слов (*городской отдел народного образования* → *гороно*), аббревиатурами являются также слова, образованные соединением начальной части первого слова с несокращенным вторым (*сбербанк*) и начала первого слова с началом и/или концом второго (*торговое представительство* → *торгпредство*).

3) субстантивация — переход прилагательного или причастия в существительное: *столовая* (прил.) → *столовая* (сущ.).

Относительно субстантивации причастий существует и другая точка зрения, согласно которой слова типа *заведующий* образованы суффиксальным способом от глаголов (*заведовать* → *заведу-ющ-ий*). Эта точка зрения основана на том, что, в отличие от причастий, у существительных суффиксы *-ущ-*, *-вш-*, *-нн-* и другие являются не формообразовательными, а словообразовательными.

3. Смешанные способы — способы, при которых одновременно используются аффиксы и операционные средства словообразования: *орден* + *носить* → *орден-о-нос-ец* (сложение производящий основ + суффиксация).

Особо оговорим случаи типа *бежать* → *бег-∅*. Школьная грамматика не выделяет нулевого словообразующего суффикса и называет способ образования слов типа *бег* бессуффиксным. Научная грамматика за термином безаффиксные способы закрепляет способы, использующие операционные средства словообразования. Образование же слов типа *бег* относится к суффиксальному способу. Суффикс здесь нулевой: *бег-∅* ← *бежа-ть*.

Для выделения нулевого словообразующего суффикса необходимы два условия:

1) слово должно быть производно, мотивировано другим словом языка (поэтому слово *гам* не имеет нулевого суффикса),

2) должно иметься словообразовательное значение, которое может выражаться в языке ненулевым суффиксом, но в данном случае он материально не выражено: *бежа-ть* → *бег-∅-□*, *бега-ть* → *бег-отн-я*.

С помощью нулевого словообразующего суффикса образуются:

1) существительные со значением абстрактного действия от глаголов: *взрывать* → *взрыв-∅-□*, *входить* → *вход-∅-□*. Альтернативные суффиксы: *-енцј-* (*хожд-енцј-е*), *-отн-* (*бег-отн-я*) и другие;

2) существительные со значением абстрактного признака от прилагательных: *синий* → *синь-∅-□*, *глухой* → *глушь-∅-□*. Альтернативные суффиксы: *-ев-* (*син-ев-а*), *-ин-* (*тиш-ин-а*), *-ость-* (*строг-ость*);

3) существительные со значением предмета, осуществляющего действие, образованные от двух производящих основ: основы существительного и основы глагола: *пароход-Ø-□* ← *пар* + *ходить*. Альтернативный суффикс — *-ник-*: *теплообмен-ник* ← *тепло* + *обменивать*;

4) существительные со значением лица, осуществляющего действие, образованные от основ глагола (*подлизываться* → *подлиз-Ø-а*) или существительного и глагола: *бракодел-Ø-□* ← *брак* + *делать*. Альтернативный суффикс — *-ец-*: *земледел-ец* ← *земля* + *делать*;

5) существительные со значением лица женского пола, образованные от существительных: *супруг* → *супруг-Ø-а*. Альтернативный суффикс — *-ниц-*: *писатель* → *писатель-ниц-а*;

6) существительные со значением лица по предмету, образованные от существительных: *физика* → *физик-Ø-□*. Альтернативный суффикс — *-ник-*: *лес* → *лес-ник*;

7) относительные прилагательные, в том числе порядковые числительные, образованные от существительных и числительных: *золото* → *золот-Ø-ой*, *пять* → *пят-Ø-ый*. Альтернативные суффиксы *-н-*, *-ан-/ян-*, *-ин-* и другие: *дерево* → *дерев-янн-ый*, *бумага* → *бумаж-н-ый*, *три* → *тр-етий*.

Как рассматривают способы словообразования учебные комплексы?

Комплекс 1

Комплекс 1 выделяет следующие способы словообразования:

- 1) приставочный (*потемнеть* от *темнеть*),
- 2) суффиксальный (*автозаводской* от *автозавод*),
- 3) приставочно-суффиксальный (*соединять* от *единый*),
- 4) бессуффиксный (*переход* от *переходить*),
- 5) сложение основ с помощью соединительной гласной (*ледокол* от *лед* и *колоть*) и без нее (*Ивангород*),
- 6) сложение слов (*диван* — *кровать*),
- 7) переход слова из одной части речи в другую (*заводская столовая* из *столовая комната*),
- 8) сложение с сокращением: у сокращаемого слова берутся
 - а) части, состоящие из нескольких звуков: *рыб(оводное) хоз(яйство)* → *рыбхоз*,
 - б) начальные буквы: *М(осковский) Г(осударственный) У(ниверситет)* → *МГУ*,
 - в) начальные звуки: *с(троительное) м(онтажное) у(правление)* → *см*.

Как мы видим, данная классификация отличается от предложенной выше следующим. Во-первых, в ней заявлен бессуффиксный способ словообразования, который соответствует нулевой суффиксации. Во-вто-

рых, в ней отсутствуют смешанные способы, то есть способы, использующие более одного средства словообразования. При этом способ образования таких слов, как *ледокол*, объявляется сложением, в то время как исходя из предложенной классификации его надо было бы объявить сложением с «бессуффиксацией», поскольку реально это сложение с нулевой суффиксацией.

Материал, касающийся способов словообразования, задается крупным блоком в начале параграфа и отрабатывается множеством упражнений, выполнение которых может быть значительно затруднено недостаточностью теоретического материала.

Традиционно сложность представляет бессуффиксный способ словообразования (нулевая суффиксация). Учащимся сложно понять, почему слово, меньшее по объему, является производным от слова, большего по объему (например, *переход* от *переходить*), поскольку это противоречит привычному ощущению, что при словообразовании «что-то прибавляется». Объяснение этого материала возможно только при опоре на критерий мотивированности значения производного значением производящего. В методических рекомендациях к учебнику объясняется, почему слова *бег*, *синь* образованы от слов *бежать*, *синий*, а не наоборот (указанием на первичные и вторичные значения частей речи), но в учебнике этот материал проработан недостаточно. При объяснении данного материала целесообразно опираться как на языковое чутье учащихся, так и на знания о значениях частей речи. Так, у учащихся спрашивается: что такое *переход*? Естественный ответ: это место, где переходят. При толковании этого существительного используется глагол (ср.: *спа-льн-я* — место, где спят), значит, существительное образовано от глагола. Сложнее дело обстоит в том случае, если существительное имеет значение абстрактного действия или признака (*бег*, *синь*), то есть при синтаксической деривации, когда значения производного и производящего совпадают. Здесь уместно обратиться к знанию учащихся о значении частей речи. Так, слова *бежать* и *бег* обозначают действие. Для какой части речи более характерно, первично значение действия? Ответ: для глагола. Значит, глагол является производящим, а существительное — производным.

Комплекс 2

В комплексе 2 выделены следующие способы словообразования:

- 1) суффиксальный;
- 2) приставочный;

«При образовании некоторых слов используются одновременно приставки и суффиксы: *по-дорож-ник*, *при-мор-ск-ий*, *при-земл-и-ть*. В этом случае слова возникают на базе сочетаний существительных с предло-

гами: *подснежник* ← *под снегом*. При этом бывшие предлоги становятся приставками».

3) сложение:

- а) сложение слов: *школа-интернат*,
- б) сложение основ с помощью соединительных гласных *о* и *е*: *лесостепь*, *луноход*,
- в) сложение начальной части слова с целым словом: *стенгазета*, *полдыни*, *пол-арбуза*;

4) образование слов из словосочетаний:

- а) из подчинительных словосочетаний: *железная дорога* — *железнодорожный*,
- б) из сочинительных словосочетаний: *научный и технический* — *научно-технический*;

«Слова, образованные 3 и 4 способами, называются сложными».

5) сложение слогов и начальных букв слов:

- а) сложение слогов: *универмаг*,
- б) сложение начальных букв слов: *МГУ*, *вуз*.

«Слова, образованные этим способом, называются сложносокращенными».

Как мы видим, при описании способов словообразования комплекс 2 допускает больше неточностей, чем комплекс 1.

Во-первых, не выдерживает никакой критики сообщение о приставочно-суффиксальном способе образования (почему-то не обозначенном отдельной цифрой в перечне способов): «При образовании некоторых слов используются одновременно приставки и суффиксы: *по-дорожник*, *при-мор-ск-ий*, *при-земл-и-ть*. В этом случае слова возникают на базе сочетаний существительных с предлогами: *подснежник* ← *под снегом*. При этом бывшие предлоги становятся приставками». Что значит «образовано на базе сочетания существительного с предлогом? Что здесь имеет место сложение, что предлог участвует в словообразовании? Несложно видеть даже из приведенных в этом абзаце примеров (*приземлить*), что это не так. Кроме того, существенным является то положение, что слово в языке при синхронном описании считается образованным от слова, а не от словоформы.

Во-вторых, в приведенной классификации отсутствует то, что в комплексе 1 названо «бессуффиксным способом» (то есть нулевая суффиксация), при этом в качестве примеров сложения основ приведены слова *луноход* и *пешеход* (наряду со словом *лесостепь*).

В-третьих, вызывает нарекания отдельный способ, названный авторами «образованием слов из словосочетаний». Неясно, чем он принципиально отличается от сложения (чем, например, слово *лесостепь* отли-

чается от слова *научно-технический*). Кроме того, сюда включены такие примеры, как *железнодорожный*. При минимальной внимательности можно заметить, что в слове *железнодорожный*, помимо основ слов *железная* и *дорога*, присутствует суффикс *-н-*.

В-четвертых, в классификации разведены в разные способы слова типа *стенгазета* (названы сложными) и слова типа *универмаг* (сложно-сокращенные). Это противоречит общепринятой точке зрения, согласно которой любое слово, использующее при сложении сокращение хотя бы одной основы, является сложносокращенным.

В-пятых, в одну группу «сложение начальных букв слов» объединены слова *МГУ* и *вуз*, хотя последнее образовано сложением не букв, а начальных звуков.

В-шестых, нет указание на способ образования существительных типа *столовая* (субстантивация).

Таким образом, теоретический материал по способам словообразования, предложенный комплексом 2, нуждается в значительной корректировке.

Комплекс 3

В комплексе 3 указаны следующие способы словообразования:

- 1) суффиксальный (*покупать* + *тель* → *покупатель*),
- 2) приставочный (*при* + *готовить* → *приготовить*),
- 3) сложение (*стале**вар*, *стенгазета*, *универмаг*).

Как мы видим, теоретический материал представлен здесь в минимальной степени и не может служить базой для словообразовательного разбора большого количества слов русского языка. Однако теоретическая база словообразования значительно расширяется в параграфах, посвященных образованию отдельных частей речи и в разделе «Словообразование частей речи», включенном в учебник 6 класса. Так, среди способов образования отдельных частей речи выделен еще приставочно-суффиксальный способ, а также сложение и сложение с суффиксацией (сложение с суффиксацией не выделено как способ в комплексах 1 и 2).

Авторы учебника используют специальный знак: кружком или овалом обводится часть слова (иногда целое слово), к которому присоединяется суффикс или приставка или которое используется при сложении, например:

сталь + *e* + *варить* → *сталевар*.

Поскольку в этом комплексе, как и в других, не рассматривается процесс усечения ПЩ основы при словообразовании, такой условный знак представляется оправданным и с точки зрения теории, и методически с точки зрения своей наглядности.

Если при словообразовании использован суффикс, то в схему записи в скобках после этого суффикса помещается окончание, например:

*покупа*ть + *-тель* (□) → *покупатель*.

Такая система записи допустима с той точки зрения, что суффиксы в русском языке закреплены за определенной частью речи, однако надо обратить внимание учащихся, что окончание не участвует в словообразовании и не является его средством.

Формальные различия между производной и производящей основой (процессы, сопровождающие словообразование)

Существуют четыре вида дополнительных формальных различий между производной и производящей основой, которые условно называются процессами, сопровождающими словообразование; однако необходимо понимать, что речь идет не о историческом процессе образования новых слов, а о синхронном сопоставлении уже имеющихся в языке основ, одна из которых является с современной точки зрения производной для другой. Это:

- 1) чередование гласных и согласных: *кошка* → *кошечк-а* (чередования *к/ч*, *#/е*), *лев* → *льв-иц-а* (чередования *в/в'*, *е/и*),
- 2) интерфиксация: *пар* + *ходить* → *пар-о-ход-Ø*,
- 3) усечение производящей основы (не путать с сокращением как способом словообразования, при котором одно только сокращение образует новое слово): *резать* → *рез-к-а*,
- 4) наложение морфем: *лиловый* → *лиловатый* (ср.: *красный* → *красн-оват-ый*).

Все эти процессы связаны с взаимоприспособлением морфем в слове.

О чередовании гласных и согласных в слове было сказано при рассмотрении теоретических вопросов морфемики (см. выше).

Вторым процессом, сопровождающим словообразование, является интерфиксация. При соединении морфем в слове могут быть использованы незначимые соединительные элементы, называемые интерфиксами. Основным видом интерфиксов являются соединительные элементы, используемые при образовании сложных слов: *-о-* (*сам-о-лет*), *-е-* (*пол-е-вод*), *-ух-* (*дв-ух-этажный*), *-ёх-* (*тр-ех-этажный*), *-и-* (*пят-и-этажный*). Такие соединительные гласные на стыке корней не являются морфемами в общепринятом понимании (хотя ряд ученых-лингвистов считает их морфемами с особым, соединительным значением). Иногда термин интерфикс используется для описания более широкого круга явлений — всех соединительных элементов, использующихся в словообразовании и словоизменении. При этом выделяют следующие виды интерфиксов:

— в словообразовании:

1) соединительные элементы, используемые при образовании сложных слов: *-о-* (*сам-о-лет*), *-е-* (*пол-е-вод*), *-ух-* (*дв-ух-этажный*), *-ёх-* (*тр-ех-этажный*), *-и-* (*пят-и-этажный*) и другие,

2) согласные-прокладки, вставляемые между корнем и суффиксом или между двумя суффиксами; *-л-* (*жи-л-ец*), *-в-* (*пе-в-ец*), *-j-* (*кофе-й-ный*), *-т-* (*арго-т-ический*), *-ш-* (*кино-ш-ный*);

— в словоизменении:

-j- (*лист-ь-j-я*), *-ов-* (*сын-овь-я*), *-ер-* (*мат-ер-и*), *-ен-* (*плем-ен-а*).

Функцию незначимых прокладок в словоизменении также выполняют гласные, не имеющие значения и закрывающие глагольную основу: *-а-* (*пис-а-ть*), *-е-* (*гор-е-ть*), *-о-* (*пол-о-ть*), *-и-* (*люб-и-ть*). Гласный, закрывающий глагольную основу, — тематический гласный, или тема, — является интерфиксом не всегда. В ряде случаев в конце глагольной основы стоит видовой суффикс (*реш-и-ть* — *реш-а-ть*) или суффикс, имеющий дополнительное значение кратности (*прыг-а-ть* — *прыг-нуть*), разнонаправленности (*лет-е-ть* — *лет-а-ть*) или направленности действия на объект / на самого себя (*бел-е-ть* — *бел-и-ть*). Многие ученые, как и школьная грамматика, все закрывающие глагольную основу тематические гласные считают суффиксами, отмечая, что среди них есть как значимые, так и незначимые.

Вопрос о статусе интерфиксов решается в лингвистике неоднозначно. Существуют следующие точки зрения на статус интерфиксов:

1) интерфиксы являются незначимыми межморфемными прокладками — не морфемами, а строевыми единицами;

2) интерфиксы являются линейными наращениями морфов, преимущественно аффиксальных, и формируют производные аффиксы;

3) интерфиксы являются линейными наращениями, но не аффиксальных морфем, а корневых, поскольку основное направление приспособления морфем в русском языке регрессивное: суффикс вызывает чередование в производящей основе или требует ее усечения;

4) интерфиксы являются морфемами с соединительным значением.

Третьим процессом, сопровождающим словообразование, является усечение производящей основы, сопровождающее суффиксацию. Некоторые суффиксы вызывают усечение (*чита-ть* + *ец* → *чит-ец*), некоторые — нет (*чита-ть* + *тель* → *чита-тель*).

Усекаться могут следующие звуки или их сочетания:

1) конечный гласный основы несклоняемых существительных: *сам-бо* → *самб-ист*, *паль-то* → *пальт-ишк-о*, *резю-ме* → *резюм-ирова-ть*;

2) гласный, стоящий в конце глагольной инфинитивной основы: *ре-за-ть* → *рез-к-а*, *бега-ть* → *бег-ун*, *писа-ть* → *пис-ец*;

3) группа звуков в конце производящей основы склоняемых существительных: *космос* → *косм-ическ-ий*, *Челябинск* → *челябин-ец*.

Четвертое явление — наложение морфем. Если усечение производящей основы легко выявляется при формальном сопоставлении производной и производящей основы, то наложение как средство взаимоприспособления морфем можно выявить только в морфемном квадрате:

розов-ый — *розоват-ый*,
красн-ый — *красн-оват-ый*.

Наложение — средство избежания повтора в слове одинаковых звуковых отрезков: *лиловый* + *-оват-* → *лиловатый* вместо **лилововатый*.

Наложение может быть на стыке корня и суффикса (*лиловатый*) или двух корней (*лермонтовед*) ← *Лермонтов* + *ведать*; ср.: *пушкин-о-вед*). Помимо частичного наложения морфем возможно полное наложение: *Курск* + *-ск-* → *курский* (ср.: *Москва* + *-ск-* → *москов-ск-ий*).

Как данный материал отражен в учебных комплексах?

Чередования изучаются во всех трех комплексах, причем достаточно подробно и приблизительно одинаково (см. выше). В комплексах 1 и 3 они представлены при изучении морфемики. Было бы целесообразно вернуться к этому материалу в процессе изучения словообразования, особенно это касается комплекса 1, в котором разделы морфемики и словообразования разнесены по разным классам. В комплексе 2 чередования изучаются после материала о способах словообразования.

Интерфиксация затрагивается во всех трех комплексах (без введения термина «интерфикс») при описании образования сложных слов.

Так, **комплекс 1** отмечает, что «при образовании сложных слов чаще всего используются соединительные гласные *о* и *е*, а также *и* (*шестилетки*)». При этом предлагается следующая система записи: *верхолаз* ← *верх*, *лазить*, то есть интерфикс подчеркивается.

Комплексы 2 и 3 выделяет «соединительные гласные *о* и *е*», используемые при образовании сложных слов.

Как мы видим, все комплексы выделяют только один вид интерфиксов — соединительные элементы на стыке корней, при этом рассматриваются только наиболее распространенные интерфиксы — *о* и *е*. Комплекс 1 также говорит об элементе *и*, однако он так же частотен, как и *ух*, *ех* (являющиеся по происхождению окончаниями количественных числительных: *шестилетки*, *двухлетки*, *трехлетки*), и его выделение из этого ряда неоправданно.

Непонятно, как комплексы 2 и 3 предлагают обозначать соединительные гласные при морфемном и словообразовательном разборе слова (комплекс 1 предлагает подчеркивание). Помимо подчеркивания, можно предложить выделять соединительный элемент скобками: *лес(о)стень*. Такое обозначение, может быть, даже более целесообразно, поскольку оно графически отделяет, как бы выводит интерфикс из состава морфем слова. Основу слова интерфикс не прерывает.

Поскольку интерфиксы на стыке корня и суффикса или на стыке двух суффиксов не упоминаются, логично предположить, что они должны быть присоединены к соседней морфеме. Но к какой? Это должно быть решено с опорой на алгоритм морфемного членения, предложенный в данном комплексе. Если морфемное членение осуществляется с опорой на словообразовательную цепочку (как в комплексах 1 и 3), то интерфикс, естественно, должен быть присоединен к последующему суффиксу, поскольку он отсутствует в производящей основе и присутствует в производной: *пе-вец* ← *петь*. Комплекс 2 при морфемном разборе в первую очередь выделяет корень как общую часть родственных слов. При таком подходе интерфикс также отходит к суффиксу, поскольку он отсутствует в родственных словах.

Интерфиксы, используемые в словоизменении существительных, принято считать наращениями корня (*мать* — *матер-и*), а тематические согласные в глаголе обозначать как суффиксы (*чит-а-ть*).

Наложение морфем ни в одном из комплексов не рассматривается, и это оправданно, так как наложение является очень редким явлением в языке.

Об усечении производящей основы при присоединении суффикса также не сказано, хотя в методических рекомендациях к комплексу 1 упоминается об усечении производящей основы как о возможном средстве, сопровождающем словообразование. Представляется, что информация о возможности усечения производящей основы при словообразовании является не лишней, поскольку ее отсутствие затемняет вопрос о том, с каким сегментом производящего слова надо сравнивать производную основу.

Комплекс 1 в производящих предлагает выделять только ту часть основы, которая вошла в производное, например, *верх*, *лазить* → *верхо-лаз*.

Комплекс 3 поступает аналогичным образом. Так, например, в нем приводятся такие схемы-иллюстрации:

покупа-ть + *тель* → *покупатель*,
переплет-ать + *чиц* → *переплётчица*.

Как мы видим, в первом случае производящая основа полностью вошла в производную, а во втором — нет. Это дезориентирует учащихся. Поэтому целесообразно использовать такую систему записи: в производящем выделить его основу полностью, затем сопоставить ее с основой производного слова. Если часть ПЩ основы не вошла в производную (далее — ПН) основу, перечеркнуть не вошедший сегмент: *переплет-а-ть* + *чиц* → *переплётчиц-а*.



Образование слов разных частей речи

Слова любой части речи (как самостоятельной, так и служебной) могут быть непроезводными или производными.

В русском языке представлены следующие синхронические способы образования **самостоятельных частей речи**:

Существительное:

приставочный, при котором происходит образование существительных от существительных: *город* → *при-город*,

суффиксальный, при котором происходит образование существительных от

— существительных: *стол* → *стол-ик*,

— прилагательных: *синий* → *син-ев-а*, *синь-Ø*,

— глаголов: *бежать* → *бег-отн-я*, *бег-Ø*,

— числительных: *сто* → *сот-н-я*, *двое* → *двой-н-я*,

— наречий: *сообща* → *сообщ-ник*, *почему* → *почему-чк-а*,

приставочно-суффиксальный, при котором существительные образуются от

— существительных: *окно* → *под-окон-ник*,

— глаголов: *служить* → *со-служи-вец*,

— прилагательных: *полярный* → *за-поляр-ј-е*,

сложение, в том числе с сокращением: *лес* + *степь* → *лесостепь*, *Московский государственный университет* → *МГУ*,

усечение: *специалист* → *спец*,

субстантивация, при которой происходит переход в существительные прилагательных и причастий: *мороженое*, *заведующий* (субстантивированные причастия, как уже было сказано, могут считаться суффиксальными производными от глаголов),

сложение с суффиксацией: *земля* + *делать* → *земл(е)дел-ец*.

Прилагательное:

приставочный, при котором прилагательные образуются от прилагательных: *огромный* → *пре-огромный*,

суффиксальный, образующий прилагательные от

— прилагательных: *синий* → *син-еньк-ий*,

— существительных: *осень* → *осен-н-ий*,

— глаголов: *читать* → *чита-льн-ый*,

— числительных: *двое* → *двой-н-ой*,

— наречий: *внутри* → *внутр-енн-ий*,

приставочно-суффиксальный: *берег* → *при-бреж-н-ый*,

сложение: *русский* + *английский* → *русско-английский*;

сложение с суффиксацией: *кривой* + *бок* → *крив(о)бок-Ø-ий*.

Числительное:

Числительные образуются от числительных следующими способами:

суффиксальный: *два* → *дв-а*дцать, *пять* → *пят-н*адцать, *два* → *дв-о*й-е,
сложение: *три* + *сто* → *триста*;

Местоимение

Местоимения образуются от местоимений приставками *ни-*, *не-*, *кое-* и постфиксами *-то*, *-либо*, *-нибудь*: *кто* → *ни-кто*, *не-кто*, *кто-то*, *кто-либо*, *кто-нибудь*.

Глагол:

приставочный — от глаголов: *бежать* → *про-бе*жать,

суффиксальный, при котором глаголы образуются от

— глаголов: *перечитать* → *перечит-ыва-ть*,

— прилагательных: *красный* → *красн-е-ть*,

— существительных: *партизан* → *партизан-и-ть*,

— числительных: *двое* → *дво-и-ть* (‘разделять надвое’),

— междометий: *ах* → *ах-а-ть*,

постфиксальный — от глаголов: *мыть* → *мыть-ся*,

приставочно-суффиксальный, которым глаголы образуются от

— существительных: *тень* → *за-тен-и-ть*,

— прилагательных: *прямой* → *вы-прям-и-ть*,

— числительных: *трое* → *у-тро-и-ть*,

— глаголов: *любить* → *недо-любл-ива-ть*,

приставочно-постфиксальный — от глаголов: *прыгать* → *рас-пры-гать-ся*,

суффиксально-постфиксальный — от прилагательных и существительных: *видный* → *видн-е-ть-ся*, *толпа* → *толп-и-ть-ся*,

приставочно-суффиксально-постфиксальный — от существительных и глаголов: *банкрот* → *о-банкрот-и-ть-ся*, *звонить* → *перезван-ива-ть-ся*;

сложение: *труд* + *устроить* → *труд(о)устроить*,

сложение с аффиксацией: *мир* + *творить* → *у-мир(о)творить*.

Наречие:

приставочный — от наречий: *долго* → *не-долго*, *как* → *кое-как*,

суффиксальный, которым наречия образуются от

— существительных: *зима* → *зим-ой*,

— прилагательных: *хороший* → *хорош-о*,

— числительных: *три* → *тр-и*жды,

— глаголов: *лежать* → *леж-а*,

— наречий: *хорошо* → *хорош-енько*,

приставочно-суффиксальный, которым наречия образуются от

— прилагательных: *новый* → *по-нов-ому*, *давний* → *из-давн-а*,

- существительных: *верх* → *в-верх-у*,
- числительных: *двое* → *в-дво-ем*,
- глаголов: *догонять* → *в-догон-ку*,
- наречий: *долго* → *по-долг-у*,

постфиксальный — от наречий: *как* → *как-нибудь*,

сложение с аффиксацией: *мимо* + *ходить* → *мимоход-ом*.

Служебные части речи, как и самостоятельные, могут быть непроизводны и производны. При описании производных служебных частей речи в большинстве пособий представлен их классификация в соответствии с исторической производностью. Составление синхронической классификации способов словообразования служебных частей речи представляет значительную сложность.

Предлог

Большинство производных предлогов образовано конверсией — переосмыслением словоформ других частей речи, используемых для оформления подчинительных отношений между словами в словосочетании. Производные предлоги обычно делят в зависимости от генетического родства (исторической производности) на следующие группы:

- наречные: *вблизи, вокруг, напротив, вдаль*,
- отыменные: *ввиду, в виде, в течение, за счет, по поводу*,
- отглагольные: *благодаря, включая, исключая, начиная, спустя*.

При этом разграничение предлога и наречия возможно только в контексте и зависит от реального наличия / отсутствия стоящего следом существительного: *Я оглянулся вокруг* (наречие) — *Я обошел вокруг дома* (предлог). Разграничение производного предлога и деепричастия опирается на различие в их семантике — производный отглагольный предлог выражает значение отношения, например: *Благодаря хозяевам вечер удался на славу* (предлог) — *Мы уходили, благодаря хозяев за гостеприимство* (деепричастие). Что касается отыменных предлогов, то степень их отхода от самостоятельных слов различна. В ряде случаев предлоги абсолютно обособились и утратили семантическую связь с базовым существительным, например, *ввиду, в течение, путем, насчет, по мере*; синхронически эти предлоги следует считать непроизводными. В других случаях смысловые связи живы: *в качестве, в сфере, с помощью, в пользу*. Такие предлоги «Русская грамматика» называет предложными сочетаниями, поскольку они сохраняют некоторые синтаксические свойства существительного: избирательную сочетаемость (*в роли кого — в функции чего*), возможность принимать определение (*выступить в сомнительной роли умиротворителя*). В этих случаях мы имеем дело с живым процессом «предложивания» именных сочетаний.

В силу этого представление синхронической классификации предлогов представляет значительную сложность. Некоторые предлоги являются непроизводными, если утрачена смысловая связь между ними и их историческими производящими (например, *благодаря* не мотивируется через *благодарить* или *в течение* через *течение*), или производны, если семантическая связь жива. Можно выделить следующие способы образования предлогов:

суффиксальный — от глаголов: *исключа-я* ← *исключать*,

приставочно-суффиксальный — от существительных: *во врем-я* ← *время*,

сложение — от предлогов: *из-за* ← *из + за*.

Союз

Исторически союзы могут быть произведены из самостоятельных частей речи (*хотя, чтобы, так*) или образованы сложением. Союзы первой группы с точки зрения современного языка нельзя считать производными. Союзы второй группы образованы **сложением**

— непроизводных союзов: *как будто*,

— указательного слова из главной части и простого союза: *для того чтобы*,

— указательного слова, метаслова и союза: *до тех пор пока, в то время как*.

Частица

Среди частиц встречаются исторически производные, но синхронически первообразные частицы: *бишь, мол, дескать, неужели, нехай, чай*. Производные в современном языке частицы образованы конверсией и имеют тесные связи со словами других частей речи: наречий (*вовсе, вон, просто*), местоимений (*какое, всё, это*), глаголов (*бывает, давай, знай*), союзов (*а, да, даже, пусть*), компаративов (*более, скорее*), предлогов (*вроде*), междометий (*эж, спасибо*). Среди производных союзов можно выделить группу составных, образованных **сложением**, например: *вот бы, едва ли не, нет-нет да и*. При анализе словообразования частиц используется та же логика, что и при анализе предлогов и союзов.

Как представлен данный материал в анализируемых нами учебных комплексах?

Материал, касающийся образования слов разных частей речи, во всех трех комплексах приведен в разделах, касающихся морфологического описания разных частей речи, и изучается в 5, 6 и 7 классах.

Комплекс 1

В комплексе 1 ставится вопрос об образовании существительных, прилагательных, наречий, немного затрагивается вопрос об образовании глагола, рассматривается образование предлогов.

Вопрос об образовании разных частей речи не представлен отдельными параграфами и поставлен при повторении той или иной части речи. Так, в 6 классе после изучения существительного учащимся предлагается дополнить своими примерами таблицу «Способы образования имен существительных»:

Способы образования	Примеры существительных
приставочный	<i>безоблачность</i>
суффиксальный	<i>орешник</i>
приставочно-суффиксальный	<i>подосиновик</i>
сложение	<i>паровоз, вуз</i>
переход других частей речи в существительные	<i>кондитерская</i>

После изучения прилагательного учащиеся дополняют следующую таблицу:

Способы образования	Примеры прилагательных
приставочный	<i>досрочный</i>
суффиксальный	<i>серебряный</i>
приставочно-суффиксальный	<i>безымянный</i>
сложение	<i>прошлогодний</i>

Таблицы представляют способы образования **существительных** и **прилагательных** неполно (см. выше) и содержат отдельные ошибки в предложенных ученикам примерах. Так, слово *безоблачность* является суффиксальным производным от прилагательного *безоблачный*, слово *досрочный* образовано приставочно-суффиксальным способом от слова *срок* и не связано семантически со словом *срочный*, а слово *прошлогодний* образовано не сложением (в русском языке нет слова **годний*), а сложением с суффиксацией (суффикс *-н-* материален, что делает этот пример абсолютно непригодным для иллюстрирования сложения — еще более непригодным, чем образованное сложением с суффиксацией сло-

во *паровоз*, в котором представлен нулевой словообразующий суффикс).

Вопрос о способах образования глагола в комплексе 1 специально не ставится и косвенно затронут только в связи с видовыми парами (5 класс), где учащимся предлагается определить, чем отличаются по составу глаголы, входящие в видовые пары: *расти* — *вырасти*, *завершать* — *завершить*, *преодолевать* — *преодолеть*. Как мы видим из задания, перед учащимися не ставится вопрос о видообразовании. Если в паре *расти* — *вырасти* очевидно, что глагол СВ образован от глагола НСВ при помощи приставки, а в паре *преодолевать* — *преодолеть* глагол НСВ образован от глагола СВ при помощи суффикса *-ва-* (логичнее было бы привести пример с более распространенным суффиксом *-ива-/-ыва-*), то словообразовательные отношения в паре *завершать* — *завершить* без специального пояснения учащиеся установить не могут (принято считать по аналогии, что и в этом случае глагол НСВ образуется от глагола СВ).

В 7 классе изучаются причастия и деепричастия, которые представлены в комплексе 1 в более ранних изданиях как формы глагола, в более поздних — как слова самостоятельных частей речи; при этом как раньше, так и теперь используются следующие одинаковые формулировки: «Действительные причастия настоящего времени образуются от основ настоящего времени переходных и непереходных глаголов несовершенного вида при помощи суффиксов *-ущ-(-ющ-)* (от глаголов I спряжения) и *-ащ-(-ящ-)* (от глаголов II спряжения)». Как уже было сказано, в комплексе 1 не было актуализировано понятие формообразующего суффикса, поэтому все суффиксы воспринимаются учащимися как словообразующие. Практика показывает, что абсолютное большинство учащихся при словообразовательном разборе причастия или деепричастия указывают, что они образованы при помощи соответствующих суффиксов от глагола (часто учащиеся допускают также аналогичную ошибку, говоря, например, что «глагол *говорил* образован от глагола *говорить* при помощи суффикса *-л-*»). При изучении словообразования глагола важно обратить внимание учащихся на то, словообразовательный разбор описывает образование слова от слова, а не словоформы от словоформы, поэтому при описании любой глагольной формы (как и любой неначальной формы других частей речи) следует поставить глагол в начальную форму, то есть в инфинитив.

Большое познавательное значение имеет материал, касающийся словообразования наречий: на этом материале можно наиболее наглядно продемонстрировать различие синхронической и диахронической производности. Так, производные наречия исторически могут быть образованы переосмыслением форм существительного (*сбоку*, *зимой*), прила-

гательного (*в открытую*), числительного (*вдвое*), деепричастия (*лёжа, стоя*). С синхронической точки зрения все эти слова образованы при помощи суффикса или приставки и суффикса, омонимичного окончанию существительного, прилагательного или числительного, а также формообразующему суффиксу деепричастной формы глагола, например: *зим-ой* ← *зима*, *леж-а* ← *лежать*.

Комплекс 1 говорит о словообразовании наречий в связи с орфографией. Так, в параграфах, посвященных написанию букв *о* и *а* на конце наречий, рассмотрены суффиксальный и приставочно-суффиксальный способы образования наречий от прилагательных и полных причастий (*за-прост-о* ← *простой*). Из параграфа о дефисном написании наречий можно извлечь информацию о том, что наречия могут быть также образованы приставкой (*кое-как*), суффиксом (*когда-нибудь*), сложением (*еле-еле*). В параграфе о слитном и раздельном написании наречий есть два упражнения, позволяющих сделать вывод о том, что наречия образуются приставочно-суффиксальным способом от прилагательных, глаголов и числительных, причем образец выполнения позволяет обсудить вопрос о способах образования наречий, исторически образованных застыванием предложно-падежной формы: *в-плотн-ую* ← *плотный*, *в-верх-у* ← *верх*. Практика показывает, что этот материал осваивается учащимися в трудом и требует специального разъяснения и обобщения.

Среди служебных частей речи в точки зрения производности рассмотрен **предлог**, причем производность предлогов представлена исключительно в историческом аспекте. Так, сказано, что «производные предлоги образуются путем перехода самостоятельных частей речи в служебные, утрачивая при этом свое лексическое значение и морфологические признаки. Например, предлог *путём* происходит из существительного *путём* в творительном падеже <...> предлог *благодаря* — из деепричастия». Этот материал целесообразно скорректировать: «утрата лексического значения», о которой сказано в приведенном отрывке, означает разрыв семантической мотивированности предлога с его историческим производящим и, в итоге, синхроническую непроизводность. О различии исторической и синхронической производности предлогов см. выше.

Комплекс 2

Комплекс 2 при морфологическом описании частей речи (5–7 классы) включает разделы «Словообразование существительных (глаголов, прилагательных, наречий)», в которых выделяет следующие способы образования самостоятельных частей речи (служебные части речи в

данном комплексе с точки зрения словообразования специально не рассматриваются):

Существительное:

суффиксальный — от существительных (*волейбол-ист*), глаголов (*прыгун*), прилагательных (*разоруж-ени-е*);

приставочный — от существительных (*при-город*);

приставочно-суффиксальный — от существительных (*под-окон-ник*).

Глагол:

приставочный — от глаголов (*у-лететь*);

суффиксальный — от существительных (*бесед-ова-ть*), прилагательных (*син-и-ть*);

приставочно-суффиксальный — от существительных (*о-дерев-ене-ть*), прилагательных (*у-сложн-я-ть*), числительных (*у-тро(й)-и-ть*), местоимений (*у-сво(й)-и-ть*).

Прилагательное:

суффиксальный — от существительных (*песоч-н-ый*), глаголов (*горе-л-ый*), числительных (*двой-н-ой*);

приставочный — от прилагательных (*бес-шумный*);

сложение (*древнерусский, народнохозяйственный, русско-немецкий*).

Наречие:

приставочный — от наречий (*после-завтра*);

суффиксальный — от прилагательных (*дружеск-и*), числительных (*дв-ажды*);

приставочно-суффиксальный (*в-крут-ую*)

переход слов из одной части речи в другую — существительных (*шагом, сверху*), словосочетаний (*сейчас*). «При переходе в наречия существительных с предлогами эти предлоги становятся приставками, а окончания — суффиксами».

Причастие и деепричастие (в комплексе 2 они являются самостоятельными частями речи) образуются от глаголов.

При морфологическом описании **служебных частей речи** имеется параграф «Переход слов из самостоятельных частей речи в служебные», в котором говорится, что переходом могут быть образованы предлоги из существительных (*в течение*), деепричастий (*несмотря на*), наречий (*рядом*), союзы —из местоимений (*что*). При этом отмечается, что «количество служебных слов увеличивается за счет самостоятельных, изменяющих значение и грамматические свойства. Служебные слова, образованные таким способом, можно заменить другими предлогами, союзами и частицами или опустить».

Рассматривая теоретический материал, представленный в комплексе 2, хочется отметить следующее.

Во-первых, способы образования разных частей речи описаны неполно. Так, безусловно требует выделения и повторения материал, касающийся сложения и аббревиации как способов образования существительного. В начале раздела «Словообразование существительных» учащиеся отсылаются к тому параграфу из раздела «Морфемика», где описываются сложный и сложносокращенный способы образования слов, однако в самом разделе эти способы даже не упоминаются, что на наш взгляд, неверно и нелогично (при описании образования прилагательных сложение упомянуто).

Во-вторых, некоторые примеры, приведенные в качестве иллюстраций, некорректны или неверны. Так, удивляет пример *разоруж-ени-е*, не учитывающий наличия *j*, обозначение которого принято в данном комплексе (должно быть *разоруж-ени[й-э]*). Неудачен пример *о-деревене-ть*, содержащий интерфикс *ен* и потому представляющий необычный суффикс. Пример *народнохозяйственный*, приведенный на сложение, в действительности представляет сложение с суффиксацией, что несложно заметить из-за наличия материально выраженного суффикса *-енн-*.

В-третьих, нелогично представление образования наречий: однотипные примеры представлены как в приставочно-суффиксальном способе (*в-крут-ую*), так и в случае перехода из существительных (*сверху*). Этот материал требует пояснения о различии исторического и современного словообразования.

И наконец, описание образования служебных частей речи переходом в них самостоятельных слов, названное способом образования, также требует пояснения, что при этом меняется не только значение, но и морфемная структура слова (см. выше).

Комплекс 3

В комплексе 3 имеются как разрозненные включенные в раздел морфологии параграфы «Как образуются глаголы (существительные, прилагательные и т. д.)», так и специальный раздел «Словообразование частей речи», включенный в учебник 6 класса. Комплекс 3 описывает следующие способы образования частей речи (в порядке изучения):

Глагол:

приставочный — от глаголов (*за-гореть*),

суффиксальный — от существительных (*камен-е-ть*), прилагательных (*слеп-ну-ть*);

Существительное:

суффиксальный — от существительных (*биатлон-ист*), прилагательных (*бодр-ость*), глаголов (*заступ-ник*);

приставочный — от существительных (*под-заголовок*);

приставочно-суффиксальный — от существительных (*под-окон-ник*);
сложение — без соединительной гласной (*сбербанк, плащ-палатка*),
с соединительной гласной (*сухофрукты*), с одновременным присоеди-
динением суффикса (*соковыжималка*).

Прилагательное:

суффиксальный — от существительных (*задир-ист-ый*), глаголов (*до-
вер-чив-ый*);

приставочный — от прилагательных (*без-грамотный*);

приставочно-суффиксальный — от существительных (*за-мор-ск-ий*);

сложение (*хлебобулочный, научно-популярный*);

сложение с суффиксацией (*железнодорожный*).

Наречие:

суффиксальный — от прилагательных (*быстр-о*), числительных (*четы-
ре-жды*), наречий (*куда-нибудь*);

приставочный — от наречий (*ни-куда*);

приставочно-суффиксальный — от существительных (*с-бок-у*), прилага-
тельных (*до-сух-а*), числительных (*во-втор-ых*);

сложение разных видов: а) сложение слов (*эле-эле*), б) сложение с пер-
вым элементом *полу-* (*полулежа*), в) сложение с присоединением
суффикса или приставки и суффикса (*мимоходом, видимо-невидимо,
вполсилы*).

Рассмотрим представление способов образования частей речи в ком-
плексе 3.

Как мы видим, комплекс 3 имеет некоторые отличия в представле-
нии способов словообразования. Так, в нем выделены способы, одно-
временно использующие сложение и аффиксацию, что в полной мере
оправдано. Однако в описании сложения имеются явные несоответст-
вия: при описании существительных и наречий сложение и сложение
с суффиксацией объединены в один способ, а при описании прилага-
тельных — разъединены. При описании наречий отдельно выделен спо-
соб «сложение в первом элементе *полу-*» — смысл его специального
выделения неясен.

Среди способов образования существительных отсутствует субстан-
тивация. Правда, в завершающем курс морфологии в 7 классе параграфе
«Омонимия слов разных частей речи» сказано, что «слова могут пере-
ходить из одной части речи в другую», например, прилагательные в су-
ществительные (*рабочий человек — молодой рабочий*), но внимание на
этом не зафиксировано, и неясно, идет ли речь о способе образования
слов или об их текстовом употреблении.

В иллюстративном материале допущены отдельные ошибки и не-
точности: слово *четырежды* имеет суффикс *-жды* (с интерфиксом), а

не *-жды*, наречия *вполсилы*, *мало-помалу* образованы сложением с использованием приставки и суффикса, а не только приставки.

Несомненной удачей следует считать представление в комплексе 3 материала по словообразованию прилагательных методом анализа предложенного языкового материала. Учащимся предлагается рассказать об основных способах образования прилагательных, используя данные в задании примеры (примеры сгруппированы по способам и разграничены цифрами). Такой метод преподнесения материала было бы целесообразно использовать во всех трех комплексах при изучении словообразования всех самостоятельных частей речи, поскольку учащимися уже изучены способы образования в курсе морфемики и словообразования. Для такой работы учитель может использовать заготовленную на листе или на доске таблицу, в которой приведено по 1–2 примера на каждый способ словообразования, желательно с разбиением по частям речи ПЩ основ. Так, для существительного таблица может выглядеть следующим образом.

Способы образования существительных:

1. *город* → *при-город*,
2. а) *стол* → *стол-ик*,
б) *синий* → *син-ев-а*, *синь-Ø*,
в) *бежать* → *бег-отн-я*, *бег-Ø*,
г) *сто* → *сот-н-я*, *двое* → *двой-н-я*,
д) *сообща* → *сообщ-ник*, *почему* → *почему-чк-а*,
3. а) *окно* → *под-окон-ник*,
б) *служить* → *со-служи-вец*,
в) *полярный* → *за-поляр-ј-е*,
4. *лес* + *степь* → *лесостепь*,
5. *Московский государственный университет* → *МГУ*,
6. *земля* + *делать* → *земл(е)дел-ец*.
7. *специалист* *спец*,
8. *мороженое* (прил.) → *мороженое* (сущ.).

Такая таблица помогает вспомнить материал по теории словообразования и описывает все способы образования каждой части речи с учетом части речи ПЩ основ.

§ 56. Умения и навыки по словообразованию, методы их формирования

В курсе словообразования учащиеся должны приобрести следующие умения и навыки:

- 1) различать производные и непроизводные слова;
- 2) для производного слова определять его производящее;



довательность, слесарничать, неискренним, обеспечение, расчет, августовским, профессиональным, обскачет).

В данном ряду есть слова, образованные нулевым суффиксом («бессуффиксным» способом): *перерасчет, расчет*. Их включение в это задание непонятно, поскольку этот способ не заявлен в задании. Совершенно неуместно использование слова *расчет*, реализующего сложное наложение приставки *рас-* и корня *-счет-*, что не изучается ни в одном из комплексов.

 В левый столбик выпишите слова, образованные приставочно-суффиксальным способом, в правый — остальными способами (даны слова *беспилотный, выход, опилки, вырасти, наконецник, газопровод, улетучиться, прачечная, золотой, настольный, полоскать, ошейник, ограничиться, загородный, труженик, прослезиться, заплыв, гвоздичный, безрукавка, самовар, надземный, кондитерский, плащ-палатка, вход*).

Упражнение содержит примечание: «Имейте в виду: значение действия у имен существительных вторично».

В упражнении много слов, которые могут представить сложность для учащихся. Учитель должен иметь в виду, что слова *выход, заплыв, вход* образованы не префиксацией, а нулевой суффиксацией («бессуффиксным» способом), этим же способом образовано слово *золотой*, слово *опилки* — суффиксальная производная от слова *опилить*, а не приставочно-суффиксальная от *пилить*, слово *ограничиться* образовано постфиксом (суффиксом) *-ся* от *ограничить*, а слово *улетучиться* в действительности образовано приставочно-суффиксально-постфиксальным способом от *летучий* (ПН основы такого рода в комплексе 1 не рассматриваются).

 Каким способом образованы данные слова: *листопад, парходик, лесостель, носоглотка, водопровод, лесопарковый, ракетоноситель, самоварный* и др.

Это задание формирует важное умение в качестве ПЩ основ указывать ближайшие мотивирующие основы, а не непроизводные слова, начинающие словообразовательную цепочку. Так, слова *парходик, лесопарковый, самоварный* образованы суффиксацией от сложных существительных, а остальные слова — сложением (или сложением с нулевой суффиксацией, что данный комплекс игнорирует).

 Выпишите слова, образованные 1) приставочным, 2) суффиксальным, 3) приставочно-суффиксальным способами. Укажите письменно способ их образования: *прикаса́ться, горелый, расположи́ть, росто́чек, вытереть, наездник, вырасти́ть, узакони́ть, оживи́ть, бесчувственный, безветренный, резчик, преподаватель*.

Это задание фактически представляет собой словообразовательный разбор, осложненный классификационным умением группировать явления по указанному признаку (здесь способу словообразования). Требуют внимания слова *бесчувственный* и *безветренный*, образованные разными способами, что можно выяснить только с опорой на их смысловую мотивацию: *бесчувственный* образовано от *чувство* (это слово не является антонимом в слове *чувственный*), а *безветренный* — приставочная производная от *ветренный*. Последнее слово неудачно, так как вклинивающаяся орфограмма Н и НН затемняет картину словообразования.

 Расположите однокоренные слова с учетом последовательности образования их друг от друга (приведены ряды однокоренных слов: *бумажка, бумажонка, бумажный, бумага, бумажник; листик, листочек, листок, лист, листовой, листопад, безлистный*).

Задание обладает большой познавательной ценностью, так как демонстрирует такие словообразовательные единицы языка, как словообразовательная парадигма и словообразовательная цепочка. Это помогает представить процесс словообразования слов с несколькими суффиксами (приставками) как цепь последовательных действий. Составление словообразовательных гнезд и даже их отдельных элементов обладает большой наглядностью. Однако слова, предложенные для анализа, вызывают нарекание тем, что среди производных слова *бумага* все слова — непосредственные производные от слова *бумага*, а среди производных слова *лист* только слова *лист* → *лист-ок* → *листочек* составляют словообразовательную цепь.

 Обозначьте состав данных слов. Как оказались в этих словах два суффикса, две приставки? Запишите по образцу, как образованы эти слова, назовите способы их образования: *преподнести, синеватенький, пренепрятный, стрельбище*.

Образец: $\widehat{\text{бел-оват-еньк-ий}}$; $\widehat{\text{беловат-еньк-ий}} \leftarrow \widehat{\text{бел-оват-ый}} \leftarrow \widehat{\text{бел-ый}}$.

Задание очень важно с теоретической и практической точки зрения для понимания соотношения между морфемным и словообразовательным разбором (морфемный разбор с опорой на словообразовательную цепочку для слов со свободным корнем). В этом задании впервые для разбора предложены слова, имеющие несколько приставок или суффиксов, и предложен алгоритм их выделения.

 Запишите сложные слова, в которых были бы те же корни, что и в данных (даны слова *вода, падать; лес, рубить; общий, жить* и др.)

Учащиеся должны образовать сложные слова на базе приведенных ПЩ основ. С учетом того, что на базе приведенных сов образуются сло-

ва не только с нулевым суффиксам (который комплекс 1, как уже было сказано, не учитывает), но и слово *общежитие* с материально выраженным суффиксом, не вполне «словообразовательная» формулировка задания является уместной.

 Выпишите сначала сложные слова, затем остальные (даны слова *исследователь, дождемер, закрепитель, пчеловод* и другие).

Это задание было бы более наглядным, если бы в нем были приведены слова разной морфемной структуры, но имеющие сходные последовательности звуков, например, *пчеловод — завод, ледакол — укол, змеелов — улов*.

 Распределите сложносокращенные слова на три группы по способу сокращения слов (даны слова *завхоз, РТС, МХАТ, ТЮЗ, спецкор, ТАСС, ПТУ, ГАИ, ГЭС, юннат, вуз, универмаг*).

Имеются в виду группы с сокращением до частей из нескольких звуков, из начальных звуков, из первых букв ПЩ основ. Затруднение могут вызвать некоторые аббревиатуры, неизвестные учащимся или вышедшие из употребления, например, *РТС, ГАИ*.

Как уже было сказано, способы образования отдельных частей речи изучаются при описании этих частей речи в разделе «Морфология». Задания на словообразование при этом немногочисленны и не отличаются в комплексе 1 разнообразием. Так, при изучении прилагательного надо образовать относительные прилагательные при помощи разных суффиксов от приведенных существительных. При изучении наречия обращение к их словообразовательной производности происходит довольно часто, поскольку она непосредственным образом влияет на правописание наречий (ср.: *до-сух-а* от *сухой* и *досрочн-о* от *досрочный*). При этом надо либо указать, от чего и с помощью чего образованы данные наречия, либо, наоборот, образовать наречия от приведенных ПЩ основ с помощью указанных суффиксов.

Комплекс 2

Как уже было сказано, материалу по словообразованию в комплексе 2 отведен только один параграф в разделе «Морфемика». Этот параграф сопровождается следующими упражнениями.

 Распределите слова на группы в зависимости от способа словообразования: *приставить, писатель, сталевар, ракетчик, стенгазета, подрасти*.

Задание тренирует классификационное умение деления на группы по заданному основанию (способ словообразования). Ценность задания можно значительно увеличить, введя слова, образованные раз-

лично, но похожие внешне, имеющие одинаковые морфемы, например, *подрасти* и *подросток*, *стенгазета* и *стенгазетный*.

 От данных слов образуйте родственные суффиксальным способом: *интерес*, *учеба*, *гигант*, *стихия*, *магистраль*.

Задание полезно, демонстрирует синонимические отношения суффиксов (-н- и -ск-); жаль, что только от слова *интерес* можно произвести не одно, а несколько слов (*интересный* и *интересоваться*).

 От глаголов образуйте названия лиц по действию. Выделите использованные суффиксы: *строить*, *мечтать*, *искать*, *победить*, *подражать*, *распространить*, *пахать*, *косить*, *печь*.

Задание позволяет выделить группу синонимичных суффиксов со значением 'лицо по действию'. Хорошо, что в задании, помимо суффикса *-тель*, представлены и другие суффиксы. Задание можно дополнить, предложив учащимся привести свои пары слов с этим же суффиксом, передающим это же значение (то есть того же словообразовательного типа). Задание можно усложнить, попросив привести примеры слов, в которых эти же суффиксы имеют другое значение ('предмет по действию': *выключатель*, *чайник*).

 Запишите однокоренные слова в последовательности, которая отражает процесс их образования по образцу: *лед* → *лед-ник* → *ледник-ов-ый* (даны ряды слов *засахарить*, *сахар*, *сахарит*; *последовательность*, *следовать*, *след*; *земляной*, *земля*, *землянка*).

Задание чрезвычайно важно, так как позволяет продемонстрировать словообразовательные отношения, при которых производное слово может являться производящим для последующего слова в словообразовательной цепочке. Одной из самых распространенных при словообразовательном разборе является ошибка на неправильное определение ПЩ основы: за ПЩ принимается не непосредственное ПЩ анализируемого слова, а исходное непроизводное слово в словообразовательной цепочке. Однако вызывает нарекание ряд *последовательность*, *следовать*, *след*: слово *последовательность* не является непосредственным производным слова *следовать*.

 От какого слова образовано данное? Выберите из двух слов в скобках исходное (приведены слова: *мечтательница* (*мечта*, *мечтатель*), *счастливчик* (*счастье*, *счастливый*), *жемчужинка* (*жемчужина*, *жемчуг*)).

Задание полезно из приведенных выше соображений.

 Определите, где возможно, от каких слов образованы данные, обозначьте чередования звуков (даны слова *веточка*, *звездочка*, *булочка*, *ласточка*).

Задание удачно своей полезностью и компактностью: среди внешне похожих слов представлены слова с разной словообразовательной производностью: непроизводное *ласточка*, производные при помощи суффикса *-к-* слова *веточка* и *булочка* (с чередованиями) и образованное суффиксом *-очк-* слово *звездочка*.

✍ Укажите, каким способом были образованы слова *соратник*, *сосед*, *стрелять*, *стремительный*.

Это задание предлагает учащимся сделать этимологический разбор слов, соотнеся слово *соратник* со словом *рать*, *сосед* — со словом *сидеть*, *стрелять* — со словом *стрела*. При этом в задании помимо синхронически непроизводных слов содержится синхронически производное слово *стремительный*, образованное от *стремиться* (составители задания, вероятно, хотели соотнести его со словом *стрелять*). Задание требует значительных комментариев со стороны учителя о различии исторического и синхронического словообразовательного разбора и о возможностях изменения морфемного состава слова.

✍ От данных словосочетаний образуйте сложные слова по образцу: *варить кашу* — *кашеварка* (даны словосочетания *ловить рыбу*, *строить самолеты*, *печатать книги* и др.).

Неясно, почему в образце вместо стрелки, оформляющей словообразовательные отношения, использовано тире, а в производном сложном слове обозначены только корни, а не словообразующий аффикс, что было бы логично. О ПЩ основах сложных слов см. выше.

✍ Подберите к сложносокращенным словам прилагательные (даны слова *КВН*, *ЭВМ*, *ТЮЗ*, *вуз*, *универмаг*, *хоздоговор*).

Задание вызывает некоторое недоумение: образовать прилагательные от аббревиатур *КВН*, *ЭВМ* и *универмаг* крайне затруднительно, а относительное прилагательное *вузовский* содержит интерфикс.

Как и в комплексе 1, в комплексе 2 в разделе «Морфология» содержатся задания, касающиеся словообразования отдельных частей речи. Задания однотипны: определить, от чего и с помощью чего образованы приведенные слова, или образовать от указанных слов производные при помощи указанных в задании аффиксов. Неожиданностью является способ записи, предложенный в образце нескольких заданий: *пригорок ← гора*. Выделение в ПН слове в качестве основы той его части, которая совпадает с ПЩ основой, может дезориентировать учащихся. Целесообразно настаивать на том, чтобы в слове всегда выделялась его реальная основа — часть слова без флексий; при необходимости общую часть ПН и ПЩ основы можно выделить каким-либо другим графическим средством, например кружком или фигурными скобками.

Комплекс 3

В комплексе 3 используются следующие задания по словообразованию.

 Определите, от каких слов и каким способом образованы данные слова: *букварь, березовый, нехороший, заборчик, грибной, пригород, сыроватый, белзна*.

Это задание стандартно для начала работы по словообразованию и должно содержать слова с ясной словообразовательной производностью.

 От данных слов образуйте слова по образцу: $\square + \widehat{\text{чик}} (\square)$. Слова какой части речи получатся? Можно ли по этой схеме догадаться о морфологических признаках слова? Объясните, почему слова разделены на две группы. От слов какой группы образуются существительные со значением «человек»? Какая морфема придает словам это значение? (даны слова: 1) *стакан, карман* 2) *перевозить, докладывать, переплести*).

Задание многофункционально. Во-первых, оно направлено на формирование умения работать со схематическим изображением процесса словообразования. Во-вторых, оно формирует представление о суффиксе как об аффиксе, образующем слова определенной части речи. В-третьих, обращает внимание на связанность суффикса с определенной частью речи ПЩ основ. В-четвертых, обращает внимание на словообразовательное значение аффикса. Иными словами, учащиеся получают сведения о таком важнейшем теоретическом понятии словообразования, как словообразовательный тип, в котором учитывается множество параметров: часть речи ПЩ и ПН, средство словообразования, словообразовательное значение.

 Кто больше запишет слов, образованных указанным способом: $\square + \text{гов}$ *речь* → ? Какой частью речи будут записанные вами слова и почему? Определите, меняется ли лексическое значение слова в каждом примере.

Задание демонстрирует, что присоединение приставки не способно поменять частеречную принадлежность слова, и формирует умение самостоятельно подбирать примеры заданного языкового явления. Обращает внимание учащихся на семантику приставки.

В учебник 6 класса помещен раздел «Словообразование частей речи», также сопровождаемый упражнениями.

 Выпишите из списка слова с суффиксом *-ок*, разделите их на группы в зависимости от значения суффикса: 1) тот, кто ..., 2) уменьшительно-ласкательное значение. Определите, от слов какой части речи образованы существительные каждой группы (даны слова *вечерок, порок, знаток* и др.)

Это задание носит продуктивный характер: учащиеся должны самостоятельно сделать вывод о языковом явлении на основе анализа языковых фактов. Понятие словообразовательной цепочки, как уже говорилось, имеет не только теоретическое, но и большое практическое значение при морфемном разборе: оно позволяет определять количество и состав аффиксов, если их в слове несколько. Непонятно, почему это важное понятие вводится не в основном курсе морфемики и словообразования, а в дополнительном курсе, посвященном словообразованию отдельных частей речи.

В учебнике представлено множество заданий, использующих схемы, названные авторами словообразовательными моделями. При этом учащимся необходимо образовать производные (первой степени производности или целые цепочки) от данных ПЩ слов, обозначая морфемный состав всех слов или только последнего слова в цепочке, например:

 От данных глаголов образуйте существительные по модели $\square \widehat{лж} \square$ со значением «там, где...», «то, чем...» (даны глаголы *прясть, парить, сушить, точить, сеять, молотить*).

Задания такого типа достаточно стандартны и используются во всех комплексах (от приведенных слов образовать производные с помощью данных аффиксов), однако использование графических схем моделей делает их компактными и наглядными, что, безусловно, имеет большое преимущество с методической точки зрения.

Обобщив проанализированные задания по словообразованию, представленные в комплексах 1, 2 и 3, можно сделать вывод, что все комплексы представляют типологически схожие задания, но комплекс 3, используя схематические изображения, представляет материал наиболее наглядно.

Для повышения осознанности усвоения материала и активности учащихся при выработке умений словообразовательного анализа им можно предложить следующие виды заданий.

Задания, направленные на демонстрацию того, что одинаковые на первый взгляд слова могут различаться с точки зрения словообразовательной производности, могут быть, например, такими:

 Докажите, что следующие слова образованы разными способами:

*подстаканник, второгодник, багажник, соученик;
железнодорожный, паровозный.*

 Докажите, что следующие слова образованы разными суффиксами:

труженик, песчаник, огородник.

Важным является умение представлять производность в виде словообразовательной цепочки, причем цепочки могут быть построены как от непроизводного слова с его производным («вправо»), так и наоборот — от производного к его производящему, например: *учительствовать* ← *учительство* ← *учитель* ← *учить*. Это помогает как при словообразовательном разборе (к исследуемому слову должно быть подобрано его непосредственное производящее), так и при морфемном разборе (цепочка помогает последовательно «снять» со слова аффиксы). Для выработки этого умения можно предложить задания на восстановление отдельных звеньев (сначала одного, затем нескольких) в цепочке, например:

-  Восстановите пропущенные слова:
- глотать* → *поглотить* → ... → *звукопоглощение*,
колоть → ... → *осколок*,
лить → ... → ... → *поливка*,
пыль → ... → ... → *распыление*.

Существенным недостатком школьной практики словообразовательного анализа является недостаточное обращение к словообразовательной семантике. Чтобы обратить внимание учащихся на системные отношения в словообразовании, можно использовать упражнения, демонстрирующие синонимические, антонимические, омонимические отношения между словообразовательными типами (без введения понятия словообразовательного типа), например:

-  Продолжите пропорцию:
- москвич* : *Москва* = *парижанин* : *Париж* = ...
читатель : *читать* = *невун* : *петь* = *ездок* : *ездить* = ...
сделать : *делать* = *прочитать* : *читать* = ...

-  Найдите недостающее в пропорции слово:
- зеленый* : *зелень* = *синий* : ...
кричать : *крик* = *стучать* : ...

-  Найдите недостающие в пропорции слова:
- взрывать* : ... = ... : *стук*
... : *слабость* = *строгий* : ...

-  Правильно ли составлено равенство пропорций с точки зрения значения, привнесенного суффиксом:
- горошина* : *горох* = *конина* : *конь* = *перина* : *перо* = *столбина* : *столб*

-  Правильно ли составлено равенство пропорций с точки зрения значения, привнесенного приставкой:
- спрыгнуть* : *прыгнуть* = *сделать* : *делать*
наклеить : *клеить* = *написать* : *писать*

- ✎ Что общего с точки зрения словообразования и чем различаются пары слов:
столлик — *строгость* (общее — суффиксальный способ, часть речи ПН слов, различаются суффиксами, частью речи ПЩ),
отличник — *хищник* (общее — суффиксальный способ, одинаковый суффикс *-ик*, одинаковая часть речи ПН и ПЩ),

При изучении словообразования, как и при изучении морфемики, большой наглядностью обладает окказиональный языковой материал. Для анализа учащимся могут быть представлены разнообразные окказионализмы разных авторов (художественные или детские) — как в контексте, так и без контекста, а также случаи языковой игры, основанные на сопоставлении и противопоставлении омонимов и слов с одинаковой общей частью. Так, например, учащимся могут быть предложены задания такого типа:

- ✎ Найдите в языке словообразовательные пары (ПН и его ПЩ), послужившие образцом для создания авторских слов:

Пятачок и Пух решили построить дом для Иа.

«Мы построим его здесь, — сказал Пух, — на опушке этой роищцы. Мы можем назвать это место «Пухова Опушка» <...> Я мог бы назвать это место Пуховопятачковая опушка, если бы Пухова Опушка не звучала лучше». (А. А. Милн. Винни-Пух и все-все-все. Пер. Б. Заходера.)

- ✎ Прочитайте отрывок из стихотворения Феликса Кривина «Кузнечик»:

Жил-был кузнечик от слова кузнец,
Маленький сам, но большой молодец.
Ковал он рассветы, ковал вечера,
Чтоб были не хуже, чем были вчера.

Связаны ли слова *кузнец* и *кузнечик* словообразовательными отношениями? Зачем автор их соединил в одном тексте?

Эти и подобные упражнения могут помочь учителю активизировать учащихся и сделать их работу более осознанной.

Словообразовательный разбор

Словообразовательный разбор призван обобщить знания учащихся об образовании слов современного русского языка и относится к синтетическим умениям.

Комплекс 3 словообразовательного разбора не содержит.

Комплекс 1 предлагает следующую схему словообразовательного разбора:

- 1) дать толкование лексического значения слова (например: *слушатель* — это тот, кто слушает кого-нибудь, что-нибудь),

2) сравнить состав данного слова с однокоренным (*слушатель* — *слушать*); выявить ту часть (части) слова, с помощью которой оно образовано (*-тель*),

3) определить, от чего образована основа (от *слуша-* из слова *слушать*).

Образец письменного разбора: *слушатель* ← *слушать*.

Таким образом, словообразовательный разбор в комплексе 1 отличается от морфемного, базируется на критерии мотивированности значения ПН основы значением ПЩ основы и содержит только один шаг — подбор к исследуемому слову его производящего. При словообразовательном разборе в ПН основе выделяется только средство словообразования (формант), а в производящем выделяется его основа или та часть основы ПЩ слова, которая вошла в ПН слово.

На наш взгляд, недостатком словообразовательного разбора, предложенного комплексом 1, является отсутствие описательной фиксации способа словообразования и выделение в ПЩ слове не его реальной основы, а той ее части, которая вошла в ПН основу.

Комплекс 2 предлагает следующий алгоритм словообразовательного разбора:

- 1) найти исходное слово (или его основу),
- 2) найти в слове словообразовательную морфему (суффикс или приставку) и «отделить» ее:

переводчик ← *перевод*.

Как мы видим, поиск ПЩ основы формален, не семантизирован: учащиеся не ориентированы на то, чтобы ПЩ основа была мотивирующей основой для исследуемой. Учащимся предлагается обнаружить только два способа словообразования — приставочный и суффиксальный (правда, в последующем упражнении для разбора даны образованные приставочно-суффиксальным способом слова *подснежник*, *настенный* и спрашивается, достаточно ли выделения в них одной морфемы для выявления исходного слова). Иллюстрация к плану разбора некорректна: слово *переводчик* образовано, как и слово *перевод*, от глагола *переводить*.

Учащимся предложены для словообразовательного разбора следующие слова: *рассмотреть*, *рассвет*, *обгонять*, *счетчик*, *цветной*. Два слова из приведенных являются неудачными: слово *рассвет* образовано нулевой суффиксацией от *рассветать*, а слово *обгонять* — видовым суффиксом от *обогнать*, что явно не имелось в виду авторами учебного пособия.

Практика показывает, что учащиеся испытывают значительные затруднения со словообразовательным разбором. Чтобы их избежать, надо предупредить следующие типичные ошибки.

Основная ошибка — указание в качестве производящей основы не ближайшей по форме основы, а непроизводного слова, начинающего словообразовательную цепочку. Например, ошибочен разбор

обновлениџе ← *новый*.

Слово *обновление* разбирается следующим образом:

обновл-ениџ-е ← *обновить*.

Словообразовательный разбор состоит только из одного, последнего звена словообразовательной цепочки!

Другая ошибка может быть связана с тем, что для причастий, деепричастий и других форм неправильно указана производящая основа. Мы имеем дело со словообразовательным разбором, а не с формообразованием, а деепричастия и причастия являются особыми формами глагола, составляют с другими формами одно глагольное слово. Поэтому для правильного словообразовательного разбора исследуемое слово надо поставить в начальную форму. Причастие и деепричастие необходимо привести к инфинитиву, степени сравнения прилагательного и наречия — к положительной форме, например:

зашевелившийся — форма гл. *зашевелиться*

за-шевелиться ← *шевелиться*,

ПШ слово также должно стоять в начальной форме, например:

под-окон-ник ← *окно* (а не «под окном»),

по-т-у-сторон-н-ий ← *та сторона* (а не «по ту сторону»).

Особенно актуально это для наречий:

весн-ой ← *весна* (а не «весной» — тв. пад. существительного).

В раздел морфемики и словообразования включено изучение некоторых орфограмм, правописание которых связано с четким осознанием морфемной структуры слова, а не с принадлежностью слова к определенной части речи. Это следующие орфограммы:

- 1) правописание приставок на З/С (*раз-бить*, *рас-пить*);
- 2) правописание корней с чередованиями (*вы-раст-и*, *вы-рос*, *вы-ращ-ивать*);
- 3) правописание И/Ы после приставок, заканчивающихся на согласный (*раз-ыграть*),
- 4) правописание О/Ё после шипящих в корне (*чёрный*, *шов*);
- 5) правописание И/Ы после Ц в разных частях слова (*цифра*, *сестриц-ын*, *с улиц-ы*).

Литература

- Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002.
- Русский язык: Программы: 5-9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.
- Русский язык. Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян и др. 31-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. Т. Григорян и др. 26-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян, Т. А. Ладыженская и др. 26-е изд. М., 2004.
- Обучение русскому языку в 5 классе: Методические рекомендации к учебнику для 5 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.
- Обучение русскому языку в 6 классе: Методические рекомендации к учебнику для 6 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.
- Обучение русскому языку в 7 классе: Методические рекомендации к учебнику для 7 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2002.
- Богданова Г. А.* Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя. М., 2003.
- Богданова Г. А.* Уроки русского языка в 6 классе: Книга для учителя. М., 2003.
- Богданова Г. А.* Уроки русского языка в 7 классе: Книга для учителя. М., 2001.
- Гдалевич Л. А., Фудим Э. Д.* Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 1991.
- Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М.* Практическая методика русского языка: 5 класс: Книга для учителя. М., 1995.
- Соколова Г. П.* Уроки русского языка в 6 классе: Из опыта работы. М., 1993.
- Федорова М. В.* Уроки русского языка в 7 классе. М., 2000.
- Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д.* Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. 14-е изд. М., 2004.
- Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. А. Ю. Купалова. 10-е изд. М., 2004.
- Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Г. К. Лидман-Орлова. 11-е изд. М., 2004.
- Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. С. Н. Пимонова. 11-е изд. М., 2004.
- Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 5 класс / Купалова А. Ю., Еремеева А. П., Лидман-Орлова Г. К. и др. М., 2001.

- Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 6 класс / Пименова С. Н., Купалова А. Ю., Лидман-Орлова Г. К. и др. М., 2002.
- Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 7 класс / Пименова С. Н., Еремеева А. П., Купалова А. Ю. и др. М., 2002.
- Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 9-е изд. М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 5 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 6 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 7 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2004.
- Баранов М. Т.* Школьный словарь образования слов русского языка. М., 2004.
- Тихонов А. Н.* Школьный словообразовательный словарь русского языка. М., 2004.
- Школьный словообразовательный словарь / Сост. Николаев В. И. М., 2004.
- Потиха З. А.* Школьный словарь строения слов русского языка. М., 2000.
- Авласевич М. А.* Морфемный состав слова и словообразование: Пособие для учителя. Минск, 1980.
- Жуковская О. А., Шаповалова Т. А.* Изучение словообразования в 8-летней школе: Пособие для учителя. М., 1983.
- Копосова Н. А., Николаев Г. А.* Структура слова и орфография русского языка: Учебное пособие. Казань, 1993.
- Львова С. И.* Словообразование. Словообразовательные модели на уроках русского языка. М., 2000.
- Изучение словообразования в вузе и школе: Методическая разработка. Куйбышев, 1988.
- Несколько уроков занимательного словообразования: Пособие для студентов и учителей / Сост. Г. Е. Окулова. Оса, 1993.
- Вознюк Л. В.* Изучение состава слова и словообразования в школе: Пособие для учителя. Киев, 1986.
- Вознюк Л. В.* Освоение лексического материала на базе морфемике и словообразования (6 класс) // Русский язык в школе. 1994. № 2. С. 9–13.
- Кунусова М. С.* Изучение словообразования в 5 классе с применением компьютера // Русский язык в школе. 1994. № 5.

ГЛАВА 16. Теория и методика изучения морфологии

§ 57. Цели и принципы обучения морфологии

Морфология — раздел языкознания, изучающий систему частей речи в языке и грамматические признаки слов различных частей речи.

Цели изучения морфологии таковы:

- 1) дать представление о частях речи как результате классификации слов с учетом определенных признаков;
- 2) дать представление о частях речи как о лексико-грамматических классах слов;
- 3) дать представление о системе частей речи в русском языке;
- 4) показать разные критерии выделения самостоятельных, служебных и междометных слов;
- 5) дать представление о слове как единице грамматики с присущими ему общекатегориальным (частеречным) и частнокатегориальными грамматическими значениями;
- 6) дать представление о разной природе таких выделяемых при морфологическом описании частей речи признаков, как разряд по значению (лексико-грамматический разряд), собственно морфологические признаки (морфологические категории) и формальные классы слов (типы склонения и спряжения);
- 7) дать представление о постоянных и непостоянных морфологических признаках слов разных частей речи;
- 8) дать представление о грамматической форме слова;
- 9) показать соответствие и несоответствие грамматического значения формы слова информации о внеязыковой действительности.

При изучении морфологии в школе используются следующие **принципы**: экстралингвистический, структурно-семантический, системный, лексико-грамматический.

Суть **экстралингвистического** принципа состоит в том, что при изучении большинства морфологических признаков учащиеся опираются на их соотнесение с фрагментами внеязыковой действительности. Так, например, морфологический признак числа существительного соотносится с внеязыковой информацией о количестве объектов. Однако у экстралингвистического принципа есть обратная сторона — проблема

разграничения языкового и внеязыкового. Многие учащиеся делают ошибки в определении формы числа в том случае, если число и количество объектов не соотносятся друг с другом. Например, у слова *ножницы* форма множественного числа обозначает как один объект, так и несколько, а собирательное существительное *листва* всегда стоит в единственном числе, но обозначает как целое множество объектов. Допускаемые учащимися ошибки связаны в том числе и с небрежностями, допущенными в учебных комплексах. Так, в комплексе 1 учащимся предлагается ответить на вопрос, «имеют ли существительные *ножницы*, *очки* разные формы для единственного и множественного числа». Авторы, видимо, хотели обратить внимание учащихся на то, что у этих счетных существительных и для обозначения одного предмета, и для обозначения множества предметов используется форма множественного числа, что последовательно выражается как окончаниями самого существительного, так и окончаниями согласуемых с ним слов. Однако приведенная выше формулировка вопроса имеет логическим продолжением ответ, что слова типа *ножницы* имеют одинаковые формы как для единственного, так и для множественного числа; такая формулировка неверна.

Для преодоления ошибок при морфологической характеристике слова используется **системный** принцип, который позволяет уделить внимание специфике грамматических категорий, в частности того, что все морфологические признаки имеют в языке свое формальное выражение — парадигматическое (внутрисловное) или синтагматическое (внесловное) и выражаются флексиями как самого слова, так и согласуемых с ним лексем, и **структурно-семантический** принцип, связывающий форму языковой единицы с ее значением. Для морфологии безразлично значение, в котором выступают слова в конкретном тексте. Основной объект морфологического описания — не слово в целом, а слово в его определенном значении, то есть лексико-грамматический вариант. Разные значения одного слова часто обладают различными морфологическими признаками. Так, например, слово *гений* в значении ‘свойство ума’ одушевленное, а в значении ‘человек, носитель этого признака’ неодушевленное. Прилагательное *живой* как антоним к слову *мертвый* изменяется по полноте/краткости, но не изменяется по степеням сравнения, то есть имеет постоянный признак положительной степени сравнения, *живой* же в значении ‘подвижный’, наоборот, не имеет краткой формы, но изменяется по степеням сравнения.

Лексико-грамматический принцип используется при изучении слова как части речи: части речи рассматриваются как лексико-грамматические классы слов, то есть с учетом их обобщенного значения, морфологических признаков и синтаксических функций. При этом

важно последовательное разграничение частеречного и синтаксического вопроса (*в лесу — в чем? и где?*) как залог правильного синтаксического разбора предложения.

Таким образом, необходимо, с одной стороны, проводить последовательное разграничение грамматической и лексической семантики, с другой — семантизировать разбор, сделав объектом морфологического анализа слово в его конкретном значении, то есть его лексико-грамматический вариант.

§ 58. Содержание раздела «Морфология»

Раздел морфологии, в отличие от разделов фонетики, лексикологии и словообразования, во всех трех комплексах изучается в несколько этапов — в 5, 6 и 7 классах.

В **комплексе 1** раздел носит название «Морфология. Орфография. Культура речи» и организован следующим образом: в 5 классе морфология завершает изучение русского языка, располагаясь после разделов фонетики, лексики и словообразования (морфемики), в 6 классе морфология расположена после разделов лексики и словообразования, в 7 классе изучение морфологии занимает весь учебный год. В 5 классе изучается существительное (собственность / нарицательность, одушевленность, род, склонение), прилагательное (полнота / краткость, словоизменение), глагол (начальная форма, вид, спряжение). В 6 классе изучается существительное (разносклоняемые и несклоняемые существительные), прилагательное (разряды по значению, степени сравнения), числительное, местоимение, глагол (переходность, возвратность, безличность). В 7 классе изучаются причастие и деепричастие, наречие, служебные части речи, междометие.

В **комплексе 2**, как уже было сказано, материал изучается линейно. Раздел называется «Морфология» и начинается в 5 классе после разделов фонетики, лексики и морфемики изучением существительного. В 6 и 7 классе изучается только морфология: в 6 классе изучаются глагол, прилагательное, числительное, наречие и местоимение, в 7 классе изучаются причастие, деепричастие, служебные части речи, междометие.

В **комплексе 3** в 5 классе морфология изучается наряду с другими разделами и включает следующие темы: классификация слов по частям речи, существительное, прилагательное, глагол (после раздела морфологии следует раздел синтаксиса). В 6 и 7 классе изучается только морфология. В 6 классе изучаются причастие, деепричастие, числительное, местоимение. В 7 классе — наречие, служебные части речи, междометие, звукоподражание.

Изучение морфологии опирается на изученное в **начальной школе**. После начальной школы учащиеся должны **з н а т ь** следующее:

1. В языке представлены следующие части речи: существительное, прилагательное, глагол, местоимение, союз, предлог, частица.

2. Части речи характеризуются тем, что они обозначают, на какой вопрос отвечают, какими признаками обладают, как изменяются, каким членом предложения бывают.

3. Имя существительное — это часть речи, которая

— обозначает предмет,

— отвечает на вопросы *кто?* или *что?*,

— бывает мужского, женского и среднего рода,

— изменяется по числам и падежам,

— существительное в именительном падеже является подлежащим, в других падежах — второстепенными членами предложения.

В русском языке 6 падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный; существительные в них отвечают на определенные вопросы (указаны) и употребляются с определенными предлогами (указаны).

Изменение существительных по падежам называется склонением.

Существительные бывают 1, 2 и 3 склонения, от типа склонения существительного зависит его окончание в разных падежах; существительные могут быть несклоняемыми;

4. Имя прилагательное — это часть речи, которая

— обозначает признак предмета,

— отвечает на вопросы *какой? какая? какое? какие?*,

— в предложении связана с существительным,

— изменяется по числам, родам (в единственном числе), падежам,

— в предложении обычно бывает определением.

Род, число и падеж прилагательного определяется по роду, числу и падежу существительного.

Безударные окончания прилагательного могут быть проверены ударными (постановкой вопроса).

5. Глагол — это часть речи, которая

— обозначает действие предмета,

— отвечает на вопросы *что делать? что сделать?*,

— изменяется временам, имея три времени,

— в прошедшем времени изменяется по родам и числам,

— в настоящем и будущем времени изменяется по лицам и числам,

— в предложении чаще всего является сказуемым.

Начальной формой глагола является неопределенная форма.

Глаголы спрягаются — изменяются по лицам и числам; бывают I и II спряжения; спряжение глаголов с ударными окончаниями определяют

по окончанию; спряжение глаголов с безударными окончаниями определяют по неопределенной форме (дано правило и исключения);

6. Местоимение — это часть речи, к которой принадлежат личные местоимения *я, ты, он, она, оно, мы, вы, они*. Личные местоимения отвечают на те же вопросы, что и существительные, указывают на предметы, но не называют их. Личные местоимения бывают 1, 2 и 3 лица. Местоимения 3-го лица изменяются по родам.

Как мы видим, в начальной школе основательно изучены существительное, прилагательное и глагол, о местоимении дано начальное представление. Учащиеся также на практике сталкиваются с такими служебными частями речи, как предлог и союз, но теоретического осмысления эти части речи не получают.

В 5–9 классах учащиеся закрепляют и углубляют знания о существительном (собственность / нарицательность, одушевленность / неодушевленность, существительные только единственного и только множественного числа, разносклоняемые и несклоняемые существительные), прилагательном (разряды по значению, полнота/краткость, степени сравнения), глаголе (переходность, вид, наклонение, разноспрягаемые глаголы), местоимении (разряды по значению, морфологические признаки), изучают остальные части речи. Кроме того, теоретическому осмыслению подвергается вся система частей речи русского языка.

Содержание раздела морфологии в трех учебных комплексах в большей части совпадает и существенно различается лишь в трактовке причастия и деепричастия (особая форма глагола или самостоятельная часть речи), в выделении как самостоятельной части речи слов категории состояния и в определении статуса звукоподражаний. Остальные различия менее значительны и будут рассмотрены по мере описания теоретических вопросов курса.

§ 59. Изучение теоретических понятий морфологии

Морфология — раздел языкознания, изучающий классификацию слов языка по частям речи и грамматические признаки слов разных частей речи.

Части речи в русском языке

Части речи — это группы слов, выделяемых в языке на определенных основаниях.

В лингвистике представлены как классификации частей речи, выделяемые на одном основании (обобщенная семантика, морфологиче-

ские признаки, синтаксические функции), так и классификации смешанного типа.

Школьная классификация частей речи относится к классификациям смешанного типа: части речи являются лексико-грамматическими классами слов (без введения соответствующего термина), выделяемыми на основании совокупности трех признаков — значения, морфологических признаков, синтаксических функций. Эти три критерия выделения частей речи существенны лишь для самостоятельных частей речи, которым противопоставлены служебные части речи и междометия.

В первую очередь все слова русского языка можно разделить на **междометия** и **немеждометные слова**. Междометия — это неизменяемые слова, выражающие эмоции (*ах, увы, черт побери*), волеизъявления (*стоп, баста*) или являющиеся формулами речевого общения (*спасибо, привет*). Особенность междометий заключается в том, что они не вступают с другими словами в предложении ни в какие синтаксические связи, всегда обособлены интонационно и пунктуационно.

Немеждометные слова можно разделить на **самостоятельные** и **служебные**. Различие между ними заключается в том, что самостоятельные слова могут выступать в речи без служебных, а служебные без самостоятельных формировать предложение не могут. Служебные слова неизменяемы и служат для передачи формально-смысловых отношений между самостоятельными словами. К служебным частям речи относятся предлоги (*к, после, в течение*), союзы (*и, как будто, несмотря на то что*), частицы (*именно, только, вовсе не*).

Самостоятельные слова могут быть разделены на **знаменательные** и **местоименные**. Знаменательные слова называют предметы, признаки, действия, отношения, а междометные слова указывают на предметы, признаки, действия, отношения, не называя их и являясь заместителями знаменательных слов в предложении (ср.: *стол — он, удобный — такой, легко — так, пять — сколько*). Местоименные слова формируют отдельную часть речи — местоимение. В местоимение как часть речи объединены морфологически и синтаксически разнородные слова, которые «не называют предмета или признака, а указывают на него». Грамматически же местоимения разнородны и соотносятся с существительными (*я, кто*), прилагательными (*этот, какой*), числительными (*сколько, не-сколько*).

Знаменательные слова разделяются на части речи с учетом следующих признаков:

- 1) обобщенное значение,
- 2) морфологические признаки,
- 3) синтаксическое поведение.

При этом каждая самостоятельная часть речи характеризуется в трех сторонах (обобщенное значение, морфологические признаки, синтаксическое поведение), например: существительное — это часть речи, которая обозначает предмет, имеет род и изменяется по числам и падежам, в предложении выполняет синтаксическую функцию подлежащего или дополнения.

Однако значимость оснований при определении состава той или иной части речи различна: если существительное, прилагательное, глагол определяются по большей части по своим морфологическим признакам (говорится, что существительное обозначает предмет, но специально оговаривается, что это такой «обобщенный» предмет), то есть две части речи, выделенных на основании значения, — местоимение и числительное.

В числительное как часть речи объединены слова, которые имеют отношение к числу: обозначают количество предметов или их порядок при счете. При этом грамматические (морфологические и синтаксические) свойства слов типа *три* и *третий* различны.

Выделяют не менее пяти знаменательных частей речи: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное (группа имен), наречие и глагол. Как отдельные части речи могут быть квалифицированы причастие, деепричастие и слова категории состояния.

Комплекс 1 в более ранних изданиях выделяет 10 частей речи (существительное, прилагательное, числительное, местоимение, глагол, наречие, предлог, союз, частица, междометие), которые разделены на 3 группы: самостоятельные части речи, служебные части речи, междометие. В последних изданиях комплекса 1 выделено 13 частей речи: причастие и деепричастие объявлены самостоятельными частями речи, отдельно выделена категория состояния.

Порядок изучения частей речи и распределение материала по классам в комплексе 1 таковы:

5 класс: существительное (собственность / нарицательность, одушевленность, род, склонение), прилагательное (полнота / краткость, словоизменение), глагол (начальная форма, вид, спряжение);

6 класс: существительное (разносклоняемые и несклоняемые существительные), прилагательное (разряды по значению, степени сравнения), числительное, местоимение, глагол (переходность, возвратность, безличные глаголы);

7 класс: причастие, деепричастие, наречие, категория состояния, служебные части речи, междометие.

Комплекс 2 выделяет 12 частей речи: 8 самостоятельных (причастие и деепричастие здесь самостоятельные части речи), 3 служебных и междометие, к которому «примыкают звукоподражательные слова».

Порядок изучения таков:

5 класс: существительное;

6 класс: глагол, прилагательное, числительное, наречие, местоимение;

7 класс: причастие и деепричастие, служебные части речи, междометие.

Местоимение в этом комплексе расширено за счет включения в него незначащих слов, грамматически соотносимых с наречиями (*там, зачем, никогда* и др.).

Слова категории состояния в комплексе 2 называются «словами состояния». Их статус четко не определен: с одной стороны, их описание завершает раздел «Наречие», с другой стороны, про слова состояния сказано, что они «по форме похожи на наречия», из чего, видимо, должно следовать, что наречиями они не являются.

Комплекс 3 выделяет 11 частей речи: 6 самостоятельных (причастие и деепричастие в этом комплексе являются формами глагола), 3 служебных и 2 части речи вне этой классификации: междометия и звукоподражательные слова.

Порядок изучения частей речи и распределение материала по классам в комплексе 3 таковы:

5 класс: глагол, существительное, прилагательное;

6 класс: причастие и деепричастие как особые формы глагола, числительное, местоимение;

7 класс: наречие, служебные части речи, междометия и звукоподражательные слова.

Существительное как часть речи

Имя существительное — это самостоятельная знаменательная часть речи, объединяющая слова, которые

1) имеют обобщенное значение предметности и отвечают на вопросы *кто?* или *что?*;

2) бывают собственными или нарицательными, одушевленными или неодушевленными, имеют постоянный признак рода и непостоянные (для большинства существительных) признаки числа и падежа;

3) в предложении чаще всего выступают как подлежащие или дополнения, но могут быть любыми другими членами предложения.

Все три комплекса определяют существительное (и все другие самостоятельные части речи) по одинаковой схеме: обобщенное значение, постоянные и непостоянные морфологические признаки, основные синтаксические функции.

Наиболее сложным является определение общекатегориального значения существительного. Существительное — это часть речи, при вы-

делении которой на первый план выходят грамматические признаки слов. Что же касается значения существительных, то это единственная часть речи, которая может обозначать все, что угодно: предмет (*стол*), лицо (*мальчик*), животное (*корова*), признак (*глубина*), отвлеченное понятие (*совесть*), действие (*пение*), отношение (*равенство*), количество (*сотня*). Иногда говорят об «опредмечивании» этих значений в существительном, однако это опредмечивание реально заключается лишь в том, что существительное способно назвать действие или признак в отвлечении от их носителя, выступить как предмет сообщения речи; в этом, собственно, и заключается предметность существительного.

При определении значения существительного комплексы идут разными путями.

Комплекс 1 сообщает, что существительное обозначает предмет, но предваряет определение существительного упражнением, в котором приведены группы существительных, обозначающие предметы окружающего мира, явления природы, события, людей. Учащимся предлагается ответить на вопрос, что мы понимаем под словом *предмет*.

Комплекс 2 также говорит о значении предмета у существительного, но оговаривает, что это особый, грамматический предмет: «Предметом в грамматике называется все то, о чем можно спросить: *это кто?* или *это что?*».

Комплекс 3 говорит о «предмете в широком смысле слова», а про слова с абстрактным значением сообщает, что они не обозначают предмета, но отвечают на вопрос *что?*.

Все эти объяснения представляются убедительными.

Разряды существительных по значению

В пределах слов разных частей речи принято выделять **разряды по значению** — группы слов, объединенных лексическим значением, влияющим на их морфологические признаки. Принадлежность слова к определенному разряду по значению (лексико-грамматическому разряду) определяется на основе его лексического значения, выраженного основой этого слова.

У существительных выделяют две группы разрядов по значению:

1) собственность / нарицательность;

2) конкретность / отвлеченность / вещественность / собирательность.

Нарицательные имена существительные обозначают предметы, не выделяя их из класса однотипных (*город, река, девочка, газета*).

Собственные имена существительные обозначают предметы, выделяя их из класса однородных предметов, индивидуализируя их (*Москва, Волга, Маша, «Известия»*). От собственных имен надо отличать собст-

венные наименования — неоднословные названия индивидуализированных объектов («*Вечерняя Москва*»). В состав собственных наименований не обязательно входит собственное имя (*Московский государственный университет*).

Конкретные существительные называют чувственно воспринимаемые предметы — вещи (*стол*), лица (*Марина*), которые можно воспринять зрением и осязанием.

Отвлеченные (абстрактные) существительные обозначают отвлеченные понятия (*совесть*), признаки (*белизна*), действия (*рисование*).

Вещественные существительные обозначают вещества (*молоко, сливки, песок*).

Собирательные существительные обозначают совокупности однородных предметов (*листва*) или лиц (*детвора*).

Смысл морфологического выделения именно этих групп существительных по значению заключается в том, что принадлежность существительного к этим разрядам влияет на морфологический признак числа данного существительного. Так, форму обоих чисел имеют нарицательные конкретные существительные (*дом — дома*). Слова остальных групп чаще имеют форму только одного из чисел (преимущественно только единственного), например:

разряд по значению	только единственное	только множественное
собственное	<i>Москва</i>	<i>Карпаты</i>
отвлеченное	<i>смелость</i>	<i>хлопоты</i>
вещественное	<i>молоко</i>	<i>сливки</i>
собирательное	<i>молодежь</i>	<i>всходы</i>

Все три комплекса указывают в качестве разряда по значению **собственность / нарицательность**, что совершенно верно, однако комплексы 2 и 3 не различают собственных имен существительных (*Михаил, Юрьевич, Лермонтов*) и собственных наименований (*Михаил Юрьевич Лермонтов*): в качестве примеров собственных существительных комплекс 3 приводит словосочетания *кот Пушок* и *Восьмое марта*, а комплекс 2 в этом параграфе говорит о заключаемых в кавычки названиях, например «*Дядя Федор, пес и кот*», что приводит к неверному осознанию этих словосочетаний как собственных имен.

Выделение конкретных, отвлеченных, вещественных и собирательных существительных происходит только в комплексе 2.

Одушевленность как морфологический признак существительного

Существительные имеют постоянный морфологический признак одушевленности / неодушевленности.

Признак одушевленности существительных тесно связан с понятием живое / неживое. Тем не менее одушевленность является не разрядом по значению, как это представлено во всех трех учебных комплексах, а собственно морфологической характеристикой.

Все морфологические признаки характеризуются тем, что они имеют типизированное формальное выражение и могут выражаться внутрисловно — формообразующими морфемами самого слова (*стол*□ — *стол-ы*) и внесловно — формообразующими морфемами согласуемых слов (*нов-ое пальто* — *нов-ые пальто*). Оба этих средства выражения могут быть представлены вместе. В этом случае одно грамматическое значение выражается в предложении несколько раз — и внутрисловно, и внесловно (*нов-ый стол*□ — *нов-ые стол-ы*).

Одушевленность как морфологический признак также имеет формальные средства выражения. Во-первых, одушевленность / неодушевленность выражается окончаниями самого существительного:

1) **одушевленные** существительные имеют совпадающие окончания мн. числа В.п. и Р.п., а для существительных муж. рода II склонения это распространяется и на ед. число;

2) **неодушевленные** существительные имеют совпадающие окончания мн. числа В.п. и И.п., а для существительных муж. рода II склонения это распространяется и на ед. число.

Сравним:

	одушевленные	неодушевленные
И.п. мн. числа	(это) <i>мальчик-и</i>	(это) <i>стол-ы</i>
Р.п. мн. числа	(нет) <i>мальчик-ов</i>	(нет) <i>стол-ов</i>
В.п. мн. числа	(вижу) <i>мальчик-ов</i>	(вижу) <i>стол-ы</i>

В русском языке представлены существительные с **колебанием по одушевленности**: у них В.п. может совпадать как с И.п., так и с Р.п., например, (вижу) *микроб-ы* / *микроб-ов*, *описать персонаж-и* / *персонаж-ей*, *существо-а* / *существо-□*.

У существительных женского и среднего рода, имеющих формы только единственного числа, одушевленность формально не выражена (*молодежь*, *студенчество*), формально они не охарактеризованы по одушевленности.

Одушевленность имеет и **внесловное** выражение: окончание согласуемого с существительным прилагательного или причастия в В.п. раз-

личается в зависимости от одушевленности или неодушевленности существительного, ср.: (вижу) *нов-ых учеников*, но *нов-ые столы*.

Внесловное выражение одушевленности существительных более универсально, чем внутрисловное: оно выражает одушевленность даже в случае неизменяемости существительного: (вижу) *красив-ых мадам*, но *красив-ые пальто*.

Одушевленность большинства существительных отражает определенное положение дел во внеязыковой действительности: одушевленные существительные называют в основном живые существа, а неодушевленные — неживые предметы, однако есть случаи нарушения этой закономерности:

1) существительные, обозначающие живое, но оформленные как неодушевленные; они могут обозначать а) совокупности живых существ: (вижу) *армии, толпы, народы*, б) растения, грибы: (собирать) *лисички*,

2) существительные, обозначающие неживое, но оформленные как одушевленные; они могут обозначать а) игрушки в виде человека: (вижу) *кукол, матрешек, неваляшек*; б) фигуры некоторых игр: (разыграть) *королей, ферзей*, в) умерших: (вижу) *покойников, висельников, утопленников* (но существительное *труп* неодушевленное: (вижу) *трупы*), г) вымышленных существ: (вижу) *русалок, леших, домовых*.

Одушевленность, как уже было сказано, постоянный признак существительного. При этом необходимо иметь в виду, что разные значения одного слова могут быть различно оформлены по одушевленности, например: вижу *гени-я* (человека) — ценю *гений-я* (ум).

Все три учебных комплекса, как уже было сказано, рассматривают одушевленность как разряд по значению, причем комплекс 3 помещает этот материал до параграфа, посвященного собственности / нарицательности.

Комплекс 1 сообщает только, что одушевленные существительные отвечают на вопрос *кто?*, неодушевленные — на вопрос *что?*, то есть предлагает определять одушевленность по лексическому значению слова.

Комплекс 2 сообщает, что одушевленные обозначают предметы живой природы, к ним задается вопрос *кто?*, а неодушевленные называют предметы неживой природы, к ним задается вопрос *что?*. Одушевленные и неодушевленные существительные различаются не только по значению, но и по форме винительного падежа: у одушевленных форма В. п. мн. ч. одинакова с формой Р. п. мн. ч., а у неодушевленных — с формой И. п. мн. ч. Далее учащимся сообщается, что «в произведениях художественной литературы предметы неживой природы могут наделяться свойствами живых существ, например: *Вдруг из маминой из спальни, кривоногий и хромой, выбегает умывальник и качает головой*. В этом предложении к существительному *умывальник* задаем во-

прос *кто?*». То есть, с одной стороны, авторы говорят о грамматическом выражении одушевленности, но, с другой стороны, предлагают определять одушевленность по лексическому значению (грамматически слово *умывальник* неодушевленное и в приведенном контексте: мы не скажем **увидел этого умывальника*).

Комплекс 3 приводит еще более странное решение проблемы статуса одушевленности. В нем говорится буквально следующее: «Неодушевленные существительные обозначают явления и предметы неживой природы и отвечают на вопрос *что?*. Одушевленные существительные обозначают людей и различных живых существ и отвечают на вопрос *кто?*. Деление на одушевленные и неодушевленные существительные не всегда совпадает с делением всего существующего в природе на живое и живое. Например, названия растений считаются неодушевленными существительными, а слова *кукла, мертвец, покойник, туз, валет, козырь* относятся к одушевленным. К неодушевленным также относятся слова *народ, толпа, взвод, стая, детвора* и др.». При отсутствии положения о грамматическом выражении одушевленности информация о том, что некоторые слова, называющие неживые объекты, «считаются одушевленными» и наоборот, не может вызывать ничего, кроме недоумения, и не обладает никакой познавательной ценностью.

Таким образом, как мы видим, при работе по любому из учебных комплексов этот материал нуждается в комментариях учителя.

Род как морфологический признак существительного

Существительные имеют постоянный морфологический признак рода и относятся к мужскому, женскому или среднему роду.

Основной способ выражения морфологического рода — окончания согласуемых с существительным прилагательных, причастий в позиции определения и слов с непостоянным признаком рода в позиции сказуемого, в первую очередь глагола в прошедшем времени или условном наклонении, а также краткого прилагательного или причастия.

К **мужскому, женскому и среднему** роду относятся слова со следующей сочетаемостью:

мужской	<i>нов-ый ученик приехал-□</i>
женский	<i>нов-ая ученица приехал-а</i>
средний	<i>больш-ое окно раскрыт-о</i>

Некоторые существительные с окончанием *-а*, обозначающие лиц по их признакам, свойствам, в И.п. имеют двойную охарактеризованность по роду в зависимости от пола обозначаемого лица:

твой-□ невежа пришел-□,
тво-я невежа пришел-а.

Такие существительные называют словами **общего** рода.

Есть в русском языке существительные, называющие лиц по профессии, которые при обозначении лица мужского пола выступают как слова мужского рода, то есть присоединяют согласованные слова с окончаниями мужского рода; когда же они обозначают лицо женского пола, определение употребляется в мужском роде, а сказуемое употребляется в женском роде (преимущественно в разговорной речи):

нов-ый врач пришел □ (мужчина),

нов-ый врач пришл-а (женщина).

Эти слова — «кандидаты» в общий род, их род иногда называют переходным к общему, однако в словарях они охарактеризованы как слова мужского рода.

В русском языке имеется около 150 слов с колебанием по роду, например: *кофе* — мужской / средний род, *шампунь* — мужской / женский род.

Существительные, имеющие формы только множественного числа (*сливки, ножницы*), не относятся ни к одному из родов, поскольку во множественном числе формальные различия между существительными разных родов не выражены (ср.: *парт-ы — стол-ы*).

Как уже говорилось, основное выражение рода — внесловное. Внутрисловно род последовательно выражается только у существительных — субстантивированных прилагательных и причастий: *часовой, мороженое, столовая*: в формах единственного числа у этих слов представлены окончания, однозначно указывающие на их родовую принадлежность. Для существительных II склонения мужского рода и III склонения женского рода специфической является вся система их окончаний, что же касается окончаний отдельных падежных форм, то они могут быть не показательны, ср. *стол* □ — *ночь* □.

Определенную сложность представляет определение рода сложносокращенных слов (аббревиатур) и несклоняемых существительных. Для них установлены следующие правила.

Родовая характеристика **аббревиатур** зависит от того, к какому типу относится данное сложносокращенное слово.

Род аббревиатур, образованных сложением начальных частей (*завхоз*), начальной части первого слова с несокращенным вторым (*сбербанк*) и начала первого слова с началом и/или концом второго (*торговое представительство* → *торгпредство*), определяется родовой принадлежностью главного в исходном словосочетании слова: *хорош-ая оргработа, российск-ое торгпредство, нов-ый сбербанк*.

Род аббревиатур, состоящих из начальных звуков (*ГУМ*) или букв (*МГУ*), а также аббревиатур смешанного типа, у которых начальная часть первого слова соединена с первыми буквами или звуками осталь-

ных слов (*главк*), определяется неоднозначно. Первоначально они также приобретают род главного в исходном словосочетании слова, например, *Братск-ая ГЭС*. Однако в процессе употребления первоначальную родовую характеристику последовательно сохраняют только аббревиатуры из первых букв исходного словосочетания. Аббревиатуры же, состоящие из первых звуков, ведут себя по-разному. Некоторые из них приобретают родовую характеристику в соответствии с внешним видом слова. Так, слова *БАМ*, *вуз*, *МИД*, *НЭП*, *загс* и некоторые другие стали словами мужского рода и приобрели возможность склоняться по II склонению, как существительные типа *дом*. У других заканчивающихся на согласный аббревиатур со стержневым словом среднего и женского рода возможно колебание: они могут иметь родовую характеристику в соответствии с родом главного слова и при этом не склоняться (*в нашей ЖЭК*) или, склоняясь, употребляться как слова мужского рода (*в наш-ем ЖЭКе*). Аббревиатуры, оканчивающиеся на гласный звук, не склоняются и преимущественно относятся к среднему роду (*наш-е РО-НО — районный отдел народного образования*).

Несклоняемые имена существительные, попадая в русский язык или образуясь в нем, должны приобрести родовую характеристику, которая будет проявляться только при выборе согласованных с существительным прилагательных, причастий и глаголов.

Существуют следующие закономерности выбора такими существительными родовой характеристики: род зависит либо от значения слова, либо от рода другого русского слова, которое рассматривается как синоним или как родовое наименование для данного неизменяемого слова. Для разных групп существительных ведущими являются разные критерии.

Если существительное обозначает предмет, то оно обычно имеет характеристику среднего рода: *пальто*, *кашне*, *метро*. Однако есть и исключения: женского рода слова *авеню* (так же, как *улица*), *кольраби* (так же, как *капуста*), слово *кофе* с колебанием по роду (мужской / средний), характеристику мужского рода имеют неизменяемые существительные *пенальти*, *евро*.

Если существительное обозначает животное, то оно обычно относится к мужскому роду: *шимпанзе*, *какаду*. Исключения: *иваси*, *цеце* — женский род (так же, как *селедка*, *муха*).

Если существительное обозначает лицо, то его род зависит от пола этого лица: слова *месье*, *кутюрье* мужского рода, так как обозначают мужчин; слова *мадам*, *мадемуазель* женского рода, поскольку обозначают женщин, а слова *визави*, *инкогнито* общего рода, так как могут обозначать и мужчин, и женщин.

Если существительное обозначает географический объект, то его род определяется родом русского слова, которое обозначает тип объекта: *Тбилиси* мужского рода, так как это *город* (слово мужского рода), *Миссисипи* женского рода, так как это *река*, *Лесото* среднего рода, так как это *государство*. Все сказанное относится только к словам несклоняемым, поэтому *Москва* — существительное не мужского рода, а женского рода, хотя это и город, так как оно изменяемое.

Комплекс 1 рассматривает вопрос о роде следующим образом.

Материал о роде изучается как в 5, так и в 6 классе. В 5 классе учащимся не предлагается нового по сравнению с начальной школой теоретического материала: у существительного выделяется три родовых характеристики — мужской, женский и средний. В двух упражнениях учащимся предлагается согласовать с существительным прилагательные и глаголы в прошедшем времени и указать родовую характеристику существительных, однако внимание на том, что именно окончания атрибута и предиката являются выразителями родовой характеристики существительных, не фиксируется. В 6 классе изучаются темы «Род несклоняемых существительных и сложносокращенных слов» и «Существительные общего рода». Про несклоняемые существительные сообщается, что они относятся преимущественно к среднему роду (исключения: *пенальти, кофе* — мужского рода, *авеню, кольраби* — женского); если иноязычное существительное обозначает лицо женского пола, оно женского рода (*пожилая мадам*), если существительное обозначает лицо мужского пола или животное, оно мужского пола (*английский буржуа, серый кенгуру*). Про род сложносокращенных слов сообщается, что для аббревиатур из начальных букв род определяется по роду главного слова в исходном словосочетании (*ООН была учреждена ...*), у аббревиатур из начальных звуков род может не совпадать с родом главного слова и ориентироваться на внешний вид слова: слова с основой, оканчивающейся на согласную, могут быть мужского рода (*вуз, МИД, ТАСС, БАМ*), с основой на гласную — среднего (*руно* — районное управление народного образования). К общему роду принадлежат слова с окончанием *-а (-я)*, обозначающие качества людей. Эти слова относятся к мужскому роду, если обозначают лиц мужского пола, и к женскому, если обозначают лиц женского пола (*такой задира Андрюша, такая задира Таня*). Некоторые существительные мужского рода, называющие лиц по профессии, обозначают как мужчин, так и женщин. Определение-прилагательное при них ставится всегда в мужском роде, а глагол-сказуемое в прошедшем времени ставится в мужском роде, если речь идет о мужчине, и в женском роде, если речь идет о женщине (*Дежурный врач Иванов выписал рецепт. Дежурный врач Иванова выписала рецепт.*).

Комплекс 2 предлагает следующий теоретический материал по этой теме.

Существительные имеют три рода: мужской, женский и средний. Имя существительное по родам не изменяется. Род существительного можно определить, поставив к существительному *мой* (м. р.), *моя* (ж. р.), *моё* (ср. р.). Кроме того, у некоторых существительных можно определить род по значению слова, так как одни слова называют людей и животных мужского пола, а другие — женского. Особую группу образуют существительные общего рода, которые могут обозначать людей и мужского, и женского пола. В предложении они выступают то как существительные мужского рода, то как существительные женского рода (*Какой ты неряха!* — *Какая ты неряха!*). Некоторые несклоняемые существительные в современной речи испытывают колебания в роде: *широкая авеню* — *пятое авеню*, *горячий кофе* — *горячее кофе*.

Комплекс 3 рассматривает эту тему в параграфах «Род имен существительных. Почему в русском языке три рода» и «Существительные общего рода. Род несклоняемых имен существительных», где сказано следующее. Род — это постоянный признак каждого имени существительного. В русском языке три рода — мужской, средний и женский. Вначале только одушевленные существительные различались как слова мужского и женского рода, но в дальнейшем и неодушевленные существительные стали вести себя как слова мужского и женского рода. А «к среднему (никакому) роду отнесли те слова, которые за время развития языка не успели стать словами мужского или женского рода» (теоретическая и практическая значимость этих рассуждений вызывает сомнения). Верно определить род существительных нетрудно, но есть группа каверзных слов: под влиянием диалектов, просторечия, устаревших вариантов их род определяют неправильно и поэтому допускают ошибки в согласовании этих слов с прилагательными и глаголами прошедшего времени. В русском языке есть существительные общего рода (в процессе выполнения нескольких упражнений учащиеся должны прийти к следующим выводам: существительные общего рода образуются от глаголов и имеют значение «лицо, производящее действие», прилагательное и глагол при них может стоять в форме мужского и женского рода; этот материал требует обобщения учителя, поскольку в теоретическом плане он в учебнике не описан). Некоторые существительные мужского рода, обозначающие профессию, род занятий, общественное положение, звание, могут употребляться для обозначения лиц как мужского, так и женского пола (теоретический материал, изложенный далее, полностью соответствует материалу комплекса 1). Род иноязычных несклоняемых существительных определяется следующим образом. К мужскому роду относятся существительные, называющие лиц мужского

пола или животных. К женскому — называющие лиц женского пола. К среднему — называющие неодушевленные предметы. Род иноязычных географических названий и журналов определяется родом тех имен нарицательных, которыми эти названия могут быть заменены (*Тбилиси* — *город* — м. р.).

При изучении рода по любому из комплексов важно обратить внимание учащихся на следующие моменты.

1. Род — постоянный признак существительного, присущий всем существительным, кроме слов только множественного числа; существительные — субстантивированные прилагательные или причастия (*больной* и *больная*, *заведующий* и *заведующая*) являются не формами одного слова, а разными словами;

2. Род существительного последовательно выражается окончаниями согласуемых с существительным слов — прилагательным, причастием, местоименным прилагательным, глаголом в прошедшем времени и условном наклонении; такое внесловное выражение рода существительного является универсальным как для изменяемых, так и для неизменяемых существительных, окончания же самого существительного для определения рода использованы быть не могут (за исключением существительных, склоняющихся как прилагательные);

3. Родовая характеристика большинства существительных условна и ничего не отображает во внеязыковой действительности; таков род не только неодушевленных существительных, но и одушевленных существительных среднего рода (*дитя*, *животное*), многих названий животных (*стрекоза*, *крокодил*), а также слов типа *особа*, *персона* и названий лиц по профессии (*врач*, *преподаватель*). При определении рода надо быть особенно внимательными в том случае, когда грамматический признак рода и экстралингвистический признак пола лица не совпадают. Так, в предложении *Он просто свинья* существительное *свинья* женского рода, хотя и характеризует мужчину, поскольку можно сказать *Он так-ая свинья* и нельзя сказать **Он так-ой свинья*. На последнее обратить внимание особенно важно, поскольку типичной для школьника ошибкой является неразличении информации о внеязыковой действительности и о грамматической форме слова.