# Понятие словообразовательного типа в школьном курсе русского языка

Вспомним героя мультфильма «В стране невыученных уроков» Витю Перестукина, когда он ломал голову над написанием суффиксов –ек– и –ик–. Подобно герою мультфильма наши ученики также порою стоят у доски и гадают, какое же правило им применить для написания нужного слова, при этом они далеко не всегда начинают с определения части речи и морфемы, в которой пропущена буква. Кстати анализ результатов ЕГЭ тоже подтверждает тот факт, что большое количество ошибок учащиеся и выпускники допускают именно при выполнении заданий, связанных с анализом морфемной структуры слова и установлением словообразовательных связей между словами, что неизменно приводит к орфографическим ошибкам в написании слов.

Дело в том, что в процессе изучения русского языка у учащихся не вырабатывается навык комплексного анализа производных слов, не формируется умение правильно устанавливать словообразовательные связи, производить анализ морфемной структуры слова и находить общее в образовании производных слов. Кроме указанных причин, на наш взгляд, следует выделить еще одну: мы предполагаем, что в школьном курсе русского языка не изучаются такие лингвистические понятия, которые послужили бы прочным основанием для формирования у учащихся целостного представления о единицах словообразовательного уровня языка, их системном характере и закономерностях, лежащих в основе их взаимодействия. В первую очередь, мы имеем в виду отсутствие в практике преподавания словообразования в школе такого основополагающего понятия словообразовательной системы русского языка, как *словообразовательный тип.*

Как нам кажется, в школьной практике под словообразовательным типом целесообразно понимать совокупность производных слов, характеризующихся тремя признаками: общностью части речи мотивированного слова, общностью словообразовательного форманта и способа словообразования и общностью словообразовательного значения. Например, прилагательные *приветливый, завистливый, совестливый* образованы от имени существительного *(привет, зависть, совесть)* при помощи суффикса *–лив–,* имеющего значение склонности к чему-либо, названного мотивирующим именем существительным, следовательно, данные слова относятся к одному словообразовательному типу. Зная это, школьники смогут правильно вычленить корень, определить суффикс *–лив–* и не допустить ошибки в его правописании, так как в русском языке не существует суффикса *–лев–*. Другой пример: глаголы *привстать, призадуматься, приоткрыть* образованы по одному и тому же словообразовательному типу, так как для них производящей базой является глагол, словообразовательным средством – приставка *при-,* имеющая значение неполноты действия. Опять же, умея определить общность этого ряда слов, учащиеся без труда определят значение приставки и, соответственно, ее правописание.

 Для формирования у школьников умения видеть словообразовательный тип и на основании его выделения производить анализ словообразовательной структуры слова, что понадобится и для формирования орфографических навыков письма, и для выполнения заданий части В Единого Государственного Экзамена, помогут специальные упражнения, направленные на выработку данного навыка.

Задание 1. Школьникам может быть предложено образовать существительные от данных глаголов по одной из заданных моделей, назвать общие и отличительные признаки каждой группы и на основании их сделать выводы:

1. Глагол + … (формант) + словообразовательное значение «то, чем … (данный глагол)» = существительное.
2. Глагол + … (формант) + словообразовательное значение «тот, кто… (данный глагол) = существительное.

Слова: *точить, сеять, молотить, сидеть, зажигать, кормить, держать, открывать, гадать, слушать.*

Данное упражнение направлено на формирование у учащихся умения видеть определенную схему, по которой образуется группа слов в языке, а также выделять общее и отличное в значении слов: *точилка –* то, чем точат, предмет; *гадалка –* тот, кто гадает, лицо, *–* следовательно, слова точилка и гадалка относятся к разным словообразовательным типам. Зачастую у школьников вызывает затруднение определение мотивирующего слова. Например, в демонстрационном варианте ЕГЭ 2013 в задании В1 необходимо найти слово, образованное приставочно-суффиксальным способом. Многим кажется, что правильный ответ – слово *«задерживались»*. Если бы ученики владели приемом развернутого толкования слова и умели видеть общий словообразовательный тип для слов, с похожим толкованием и набором морфем, они определили бы, что *задерживаться – это многократно повторять действие по глаголу задержаться.* А значит, способ словообразования суффиксальный.

Следующее задание, как раз с суффиксом, который нам встретился в мультфильме, поможет развить навык развернутого толкования анализируемого слова, а также навык классификации слов в соответствии с определением словообразовательных типов.

Задание 2. Определите, от каких слов образованы приведенные ниже слова, распределите их на группы в соответствии с частью речи производящего слова.

Слова: *грузовик, ковшик, лобик, семерик, черновик, арбузик, слоник, сонник, прутик, спальник, фонарик, купальник, шарик, пятерик.*

Ученик, видя одинаковый суффикс в каждом из приведенных выше слов, при этом верно определив производящее слово, должен разделить данные слова на три разных словообразовательных типа: *грузовик, черновик –* один тип, так как данные слова образованы от имени прилагательного; *лобик, арбузик –* другой, так как эти слова образованы от имени существительного; *семерик, пятерик* – третий, так как производящей базой выступает имя числительное. Это упражнение помогло бы и правильно выделить корни, и сразу найти суффикс.

Задание 3. В качестве более сложного задания ученикам может быть предложено проанализировать словообразовательную структуру выделенных слов во фразеологических оборотах и подобрать слова, образованные по такой же модели:

На *кудыкину* гору; задать *головомойку*; с *гулькин* нос.

*Для справки: кудыка – тот, кто спрашивает, куда; куда – злой дух, черт; гулька – гуля – голубь.*

Выполняя данное упражнение, школьник должен проанализировать каждое слово с точки зрения его словообразовательной структуры. Например, притяжательное прилагательное *кудыкина*: кудыка + суффикс *–ин–* = притяжательное прилагательное. Следовательно, необходимо подобрать притяжательное прилагательное, образованное по такой же модели: дядя + –ин– = дядин (дом). Таким же образом школьнику нужно проанализировать остальные слова.

Данное упражнение формирует умение с точки зрения диахронии анализировать словообразовательную структуру слов, значение которых на современном этапе определяется только в контексте фразеологического оборота.

Еще ученикам можно предложить произвести словообразовательный разбор ряда слов: *тигренок, масленок, медвежонок, галчонок, зайчонок.* Для большинства учащихся не возникнет проблемы правильно выделить корень и суффикс *–онок– / –енок–* в данных словах, но для большинства из них это будет механическое выделение. Если же предложить объединить данные слова в группы или выявить группы, в которые входят эти слова, начнется формирование представления о системности русского словообразования. У школьников возникнет несколько вариантов. Например, для кого-то данные слова войдут в одну группу на том основании, что все они образованы от имени существительного при помощи суффикса *–онок– / –енок*. Кто-то выделит две группы: в одну войдут слова *тигренок, медвежонок, галчонок, зайчонок*, а в другую – одно слово *масленок*. Основанием для такого деления послужит то основание, что *масленок* – это название съедобного гриба с маслянистой слизистой желто-бурой шляпкой, а все остальные слова являются названиями детенышей животных (*тигренок* – маленький тигр, *медвежонок* – маленький медведь и т.д.). Далее можно познакомить класс с обеими точками зрения и выяснить мнение школьников, какое деление наиболее верное. Подобная работа не только способствует формированию навыка анализа словообразовательной структуры слова, но и формирует метапредметные учебные действия – способность классифицировать на разных основаниях. Таким образом, если предложить школьникам слова *крокодил* и *еж,* то названия детенышей этих животных будут *крокодиленок* и *ежонок,* но не *крокодильчик* или *ежик*. Для того, чтобы ученики закрепили данный материал, им может быть предложено распределить приведенные ниже слова на группы на основе анализа их словообразовательной структуры. Слова: *совенок, зайчик, зайчонок, волчонок, крольчонок, галчонок, слоненок, слоник, ежик, мышонок, рачонок, чижик, олененок, зяблик, кролик, ужик.* Данные слова распределяются по двум группам: названия детенышей животных (с суффиксом *–онок–*) и уменьшительно-ласкательные названия животных (с суффиксом *–ик–).* Познакомившись со словообразовательным типом, по которому образуются названия детенышей животных в русском языке, школьники смогут увидеть знакомый им словообразовательный тип в искусственно созданном академиком (слайд 10) Л.В. Щербой предложении: «Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокренка». Название детеныша *бокренок* образовано от существительного *бокр* (бокр + *–онок*– = *бокренок* по словообразовательному типу). Тот же словообразовательный тип представлен в сказке Л. Петрушевской «Пуськи бятые».

*Сяпала* ***Калуша*** *с* ***Калушатами*** *по напушке. И увазила Бутявку, и волит:*

 *-* ***Калушата****!* ***Калушаточки****! Бутявка!*

***Калушата*** *присяпали и Бутявку стрямкали. И подудонились.*

 *А* ***Калуша*** *волит:*

 *- Оее! Оее! Бутявка-то некузявая!*

***Калушата*** *Бутявку вычучили.*

 *Бутявка вздребезнулась, сопритюкнулась и усяпала с напушки.*

 *А* ***Калуша*** *волит калушатам:*

 *-* ***Калушаточки****! Не трямкайте бутявок, бутявки дюбые и зюмо-зюмо некузявые.*

*От бутявок дудонятся.*

 *А Бутявка волит за напушкой:*

 *-* ***Калушата*** *подудонились! Зюмо некузявые! Пуськи бятые!*

Название детеныша *калушонок* образовано по словообразовательной модели от существительного *калуш*. Важно то, что в обоих примерах мы имеем один и тот же суффикс со значением «детскости» *–онок–*, но не суффикс *–ик–* (бокрик или калушик), так как с суффиксом *–ик–* в основном образуются слова с уменьшительно-ласкательным значением.

В настоящее время в последних методических разработках авторами учебников (в первую очередь для начальной школы) активно используется методический прием проверки осознанности выполнения учеником того или иного действия с использованием «придуманного» языка. В качестве примера можно предложить следующее упражнение.

Распределите данные слова на группы, проанализировав их словообразовательную структуру. Свое распределение обоснуйте.

Слова: *мокронок, жалик, ровчонок, мокрик, оприк, куриленок, опренок, жаленок, тайленок, тулик.*

От учащихся требуется увидеть, что данные слова группируются в два словообразовательные типа: существительные с суффиксом *–онок–* со значением детскости (*мокронок)* и существительные с суффиксом *–ик–* с уменьшительным значением *(мокрик)*.

На наш взгляд, в дальнейшем возможно проведение интегрированного урока по русскому и немецкому (английскому) языкам, на котором будет проведено сопоставление особенностей словообразовательных систем данных языков на примере наименований лиц женского пола по профессиональной принадлежности, выявлены продуктивные словообразовательные типы. Так, для русских наименований женщин по профессиональной принадлежности более характерны суффиксальные образования, в немецком языке продуктивный суффикс всего один *–in*, однако наименований с подобным словообразовательным значением гораздо больше, так как продуктивными в этом языке оказываются словосложение и аббревиация.

Задание 4. Подберите аналоги следующих наименований лиц женского пола по профессиональной принадлежности в немецком и английском языках: *учительница, воспитательница, повариха, ткачиха, редакторша, библиотекарша.* Попробуйте перевести следующие названия лиц женского пола по профессии на русский язык: *Monteurin, Fotografin, Abfalltechnikerin, lecturer, instructor, cleaner.* Сделайте выводы о том, как образуются имена женского пола по профессиональной принадлежности в разных языках.

Выполнив это задание, школьники заметят, что данные русские наименования относятся к трем словообразовательным типам (основа сущ. + –ниц– ; основа сущ. + –их–; основа сущ. + –ш–). В немецком языке данные лексемы относятся к одному словообразовательному типу (основа сущ. + –in–), *ср.:* *Redakteur****in****, Lehrer****in****, Erzieher****in****, Köch****in****, Weber****in****, Bibliothekar****in***. В английском языке – к четырем типам (основа глаг. + –er–; основа глаг. + –or–; основа сущ. + –ian–; основа глаг. + нулевой суффикс), *ср.: teach****er****, librar****ian****, educat****or****, cook, weav****er****, edit****or****.* Но нужно отметить, что в английском языке нет строгого разделения на женский и мужской пол, поэтому данные наименования лиц по профессии могут быть переведены по-разному в зависимости от контекста.

Сделав перевод предложенных названий профессий на русский язык (*Monteurin – женщина-монтер, Fotografin – женщина-фотограф, Abfalltechnikerin – женщина-техник по вторичной переработке сырья, lecturer – преподаватель/преподавательница, instructor – инструктор/инструкторша, cleaner – уборщик/уборщица),* школьники увидят, что в русском языке, по сравнению с немецким, меньше имен лиц женского пола по профессиональной принадлежности.

Какова практическая значимость умения выделять и анализировать словообразовательный тип?

Во-первых, имея представление о процессе словопроизводства в русском языке, определенных схемах, по которым происходит этот процесс, а следовательно, о словообразовательном типе, школьники научатся воспринимать язык как систему. Зачем это нужно? Например, для того, чтобы правильно производить морфемный разбор слова. А ведь основной принцип русской орфографии, как мы говорим в школе, морфемный. Это значит, что в основе правописания – единообразное написание морфем. То же самое задание в части А ЕГЭ вставить пропущенные буквы в приставки (и не только в приставки) определяется единообразным написанием данных приставок, чему опять же поможет знание общих законов словообразования.

Во-вторых, введение в школьную практику адаптированного для восприятия учащимися понятия словообразовательного типа поможет устранить некоторые пробелы в знаниях школьников, существующие в настоящее время. Например, учащемуся необходимо произвести словообразовательный разбор слова *учительница.* Для того чтобы правильно его выполнить, необходимо поставить данное слово в один ряд с другими названиями лица женского пола по профессии: *руководительница,* *воспитательница,* *садовница, чиновница*. Затем воспользоваться приемом развернутого толкования: *руководительница* – женщина-руководитель, *учительница –* женщина-учитель, *садовница* – женщина-садовник, *чиновница* – женщина-чиновник. Сопоставив данные слова, делаем вывод о том, что названия лиц женского пола по профессиональной принадлежности образуются от названий лиц мужского пола (особенно ярко в примере со словом *руководительница),* но не от однокоренных глаголов учить (*учительница*), руководить (*руководительница*)*.* На примере данных слов можно объяснить школьникам, что названия лиц женского пола по профессии образуются от наименований лиц мужского пола по профессиональной принадлежности, так как процесс освоения профессий шел именно от мужского лица к женскому. Таким образом, сначала появилось слово *исследователь,* а потом – *исследовательница.* Небольшой экскурс в историю освоения профессий сформирует у учеников представление о системности в образовании определенных групп слов. Анализируя, например, словообразовательную структуру слова *штамповщица,* школьник по аналогии определит, что оно образовано от слова *штамповщик,* следовательно, правильно произведет морфемный и словообразовательный разборы. На моей практике школьники выделяли корень *штамп* и суффикс –*овщиц.* Следовательно, если бы было задание найти слово с двумя суффиксами, ребята выполнили бы его неверно.

Итак, введение в школьную практику преподавания адаптированного для уровня ученика понятия словообразовательного типа поможет уменьшить количество орфографических ошибок и ошибок, допускаемых учащимися при словообразовательном анализе структуры слова, и даст возможность сформировать у школьников научные представления о закономерностях, существующих между производными словами в современном русском языке.