

ДЕРИВАТ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ШКОЛЬНИКА КАК ГЕШТАЛЬТ

DERIVATIVE IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF A SCHOOLBOY AS A GESTALT

С.Н. Глазкова

S.N. Glazkova

Челябинский государственный университет,
Миасс, Россия, *snglaz@rambler.ru*
Chelyabinsk State University,
Miass, Russia, *snglaz@rambler.ru*

В статье с позиций психолингвистики анализируются причины орфографической беспомощности современного выпускника школы. Одной из причин автор называет утрату в языковом сознании школьника внутренней формы слова. Восприятие слова как неделимого конструкта, не членяемого на морфемы, соотнесенные с семантикой, позволяет автору выдвинуть гипотезу о гештальтном восприятии слова многими выпускниками. Симультанность восприятия влечет за собой множество орфографических ошибок. Автор призывает актуализировать в школьном преподавании орфографии структурно-семантический подход.

Ключевые слова: внутренняя форма слова; гештальт; орфография; симультианность восприятия.

The article analyzes the reasons for the spelling helplessness of a modern school graduate from the standpoint of psycholinguistics. One of the reasons the author calls the loss of the inner form of the word in the language consciousness of the student. The perception of the word as an indivisible construct, not divided into morphemes correlated with semantics, allows the author to put forward a hypothesis about the gestalt perception of the word by many graduates. Simultaneous perception entails a lot of spelling mistakes. The author calls for updating the structural-semantic approach in school spelling teaching.

Keywords: internal form of the word; gestalt; spelling; simultaneity of perception.

В.Н. Телия справедливо считает, что гештальт еще не освоен «как инструмент концептуального аппарата» и «не получил ни в лингвистике, ни в других науках <...> общепризнанной дефиниции». Ключевым для нас является высказывание В.Н. Телии о том, что гештальт «осознается <...> носителями языка, когда они используют образно мотивированные наименования – не только фразеологизмы, но и слова» [10, с. 145]. Приоритет симультианного перед сукцессивным в процессах восприятия у нового, цифрового поколения сегодня широко обсуждаем в аспекте текстовой деятельности школьника, ее особенностей. Однако корреляции дизорфографии и симультианности восприятия уделено мало внимания. Симультианное восприятие не только текста, но и слова, его

гештальтность, с нашей точки зрения, важна при объяснении причин безграмотности школьников.

При всем многообразии подходов к пониманию гештальта (психологический, медицинский, лингвистический и др.), многообразии интерпретаций этого термина, констатируется единодушие в понимании гештальта как некоего целостного конструкта. Так, по мнению Н.Н. Болдырева, гештальт – это единица ментального уровня, выступающая в виде целостного образа воспринятого явления, результат нерасчленённого восприятия [1, с. 38]. Нерасчлененность, пожалуй, самое важное качество гештальта, на которое мы хотим обратить внимание. С нашей точки зрения, семантическая нерасчлененность, гештальтность, целостность деривата становится одним из ключей понимания орфографической беспомощности современных детей, одной из ее причин. Мы позволили себе академическую вольность и приложили психологический термин к явлению орфографическому. Поясним свою позицию.

При работе со школьниками 10-х и 11-х классов по подготовке к ЕГЭ все чаще сталкиваемся с явлением непонимания внутренней формы слова, мотивированности его значения. Особенно показательными являются результаты выполнения задания № 9-11 орфографического блока. Ниже приведем один из типовых вариантов такого задания тестовой части ЕГЭ 2023г. (см. рисунок).

9	Укажите варианты ответов, в которых во всех словах одного ряда пропущена одна и та же буква. Запишите номера ответов. 1) разг.вор, в.зрастной, пол.гать 2) увел.каться, п.рсонаж, п.стрель 3) закр.лится, сщ.пление, скр.лучий 4) разуе.рять, побл.двеший д.йствительный 5) рест.вращия, пок.ление, сл.варный
10	Укажите варианты ответов, в которых во всех словах одного ряда пропущена одна и та же буква. Запишите номера ответов. 1) не.говорчивый, и.виваться, бе.численный 2) пр.ривистый, пр.образование, пр.увеличение 3) в.едливый, из.ять, трех.угольный 4) з.ковать, не.жваненный, н.раскват 5) с.знала, об.сковать, пред.душий
11	Укажите варианты ответов, в которых в обоих словах одного ряда пропущена одна и та же буква. Запишите номера ответов. 1) вшаг.вать, насмеш..вый 2) фасол..вый, накрамал..ть 3) обрад.вать, мех.вой 4) вышдоров..вший, недогадл..вость 5) прицел..вляющийся, засушл..вый

Вариант задания тестовой части.

Как видим, задание № 9 посвящено написанию гласных корня, задание № 10 – правописанию приставок, задание № 11 – правописанию суффиксов. Эти задания традиционно вызывают максимальное количество ошибок у выпускников.

В Аналитической справке ФИПИ результатов ЕГЭ 2022г. говорится, что «изменения уровня освоения орфографических норм произошли в основном в сторону снижения показателей». И далее: «В 2022 г. произошло некоторое ухудшение показателей по критерию К7 (орфографическая грамотность, средний процент – 70,4% в 2022 г. против 72,6% в 2021 г.)». «Практически не меняются от года к году результаты выполнения следующих заданий:

- задание 9 (Правописание корней; в 2021 г. средний процент выполнения составлял 68,1%, в 2022 г. – 67,3%);

- задание 10 (Правописание приставок; в 2021 г. средний процент выполнения составлял 59%, в 2022 г. – 60,8%)».

«К заданиям с наименьшими процентами выполнения (менее 60%), например, относится задание 11 (Правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н/-НН)» [6, с.15-17].

Наши опросы показывают, что при проверке однокоренных слов в задании № 9 формата ЕГЭ 2023 г. (правописание безударных гласных в корнях) учащиеся показывают непонимание этимона, неумение его найти, стирание этимологического образа. Приведем несколько примеров проверки гласной корня выпускниками (ошибки в проверке, например, проверку безударного безударным, чередующегося ударением, оставим за рамками анализа): *спираль* (*пир*), *досконально* (*доска*), *предварительно* (*двор*), *надерет* (*надо*), *полог* (*пол*, *полка*), *дивизион* (*деviz*), *убедить* (*беда*), *оснащение* (*наст*), *увековечить* (*увеличить*), *покаяние* (*покой*), *коварный* (*ковать*), *деликатес* (*дело*), *пропаганда* (*пробка*), *стилизовать* (*стЕлет*). Этот список огромен, и его можно продолжать. Такие примеры проясняют, почему процесс категоризации в языковом сознании школьников в современных исследованиях рассматривают как проблемное поле. Это один из аспектов морфологической дизорфографии, при котором ученик ошибается в написании гласной в корне, приставке, суффиксе, не может подобрать адекватное проверочное слово, не различает слова по семантике, не может самостоятельно найти ошибку и объяснить ее, имеет скудный словарный запас, ошибается в морфемном анализе. Исследования многих ученых подтверждают наши выводы. Например, И.В. Прищепкова отмечает: «Среди школьников с дизорфографией ни один ребенок не может показать высокого уровня сформированности морфологических обобщений, безошибочно и аргументированно объяснить значение предъявленных слов» [8, с. 80].

Для исследования мы использовали несколько методик анализа понимания слова: подбор однокоренных слов, подбор проверочных слов, дифференциация однокоренных и созвучных слов, разграничение омонимичных и близких морфем. Об авторской методике проведения ис-

следования и его результатах мы уже писали неоднократно [2, с. 50-53]. В качестве стимульного материала отбирались слова орфографического блока типовых вариантов ЕГЭ (использовались открытые материалы сайтов Решу ЕГЭ, Незнайка, Яндекс Репетитор). Выбор детерминировался следующим: 1. Орфография значимых частей слова является базовой для проверки грамотности. 2. Орфография этого раздела опирается на понимание слова, умение подобрать ряд однокоренных слов и верно выделить корень. 3. Анализ ошибок в ЕГЭ показал, что самыми частотными являются ошибки именно этого раздела. 4. Многие ошибки порождены не только и не столько незнанием правила, сколько агноимией, непониманием внутренней формы слова, его мотивированности, морфемной и семантической структуры, семного состава. Отбор слов обоснован ошибками в составе слова, которые делали при проведении орфографического анализа учащиеся подготовительных курсов и университетских классов г. Миасса, проводившихся на базе Миасского филиала Челябинского государственного университета. Механизм проверки предполагает следующие компетенции: умение подобрать однокоренные слова, слова с одинаковой приставкой, с одинаковым суффиксом; сравнить группу подобранных слов; определить часть речи; найти корень, приставку, суффикс; выбрать необходимый способ проверки (ударение, применение правила, исключение из правила и др.) и манипуляции по трансформации слова, формы слова для осуществления качественной проверки; умение дифференцировать разные типы правил, омонимы различного типа и мн. др. В процессе анкетирования и тестирования опрошено более 140 старшеклассников. Приведем лишь некоторые результаты анкетирования. В 58% случаев осознанное понимание слова, в частности, его внутренней формы отсутствует. Кроме того, даже опора на внутреннюю форму слова при его объяснении не гарантирует верный выбор однокоренных слов (таких случаев чуть менее половины). Смешение омонимичных корней фиксируется в 28% – 60 % случаев.

Очевидно, что выявление морфем, их связь с внутренней формой слова у выпускников затруднены, т.е. слово, предьявляемое для анализа, для них представляет собой некий неделимый конструкт, говоря иными словами, гештальт. При этом может фиксироваться и непонимание, и недопонимание, и частичное понимание слова. Возможно, перед нами противоречивый феномен. С одной стороны, категоризация опирается на гештальт: «Гештальт принимает участие в категоризации, взаимодействуя с денотатом-прототипом, и осознается как предметный образ, ситуация или абстрактное знание» [11, с. 193]. С другой стороны, гештальт всегда опирается на семантические составляющие. В своей знаменитой работе Дж. Лакофф пишет: «Лингвистические гештальты

можно рассматривать как способ соотнесения значений с поверхностными формами» [5, с. 354]. Так или иначе, но имплицитная и вербальная системы категоризации в научении неразрывны и скоординированы: «Вербальная система научения помогает человеку сосредоточиться на небольшом количестве признаков, потом вербализовать их и пользоваться ими, а имплицитная система категориального научения позволяет суммировать большое количество признаков в некоторый визуальный образ», – пишет Н.О. Золотова [4, с. 64]. Возможно, следовало бы рассмотреть с позиций орфографии сенсорно-моторные гештальты (о «гештальтах восприятия, сенсорно-моторных гештальтах и гештальтах умозаключений» тоже упоминает Дж. Лакофф) [5].

Однако оставим этот аспект как перспективу дальнейшего исследования и обратимся к понятию внутренней формы слова, крайне важному для понимания процесса грамотного письма.

В. П. Глухов говорит том, что осознание внутренней формы слова играет определяющую роль в семантическом анализе слова, и по поводу внутренней формы выдвигает идею учета коэффициентов «идиоматизации». Если коэффициент идиоматизации слова очень высок, то наблюдается неделимость, целостность значения, его предположительный, приближенный характер, невыводимость значения из компонентов [3, с. 99].

Понимание внутренней формы слова является антиподом целостности, гештальтности деривата с корневой или аффиксальной орфограммой. «Внутренняя форма слова уподобляет концепт ближайшему родовому значению: истребитель – «тот, который истребляет». И в этом качестве он представляет в языковом сознании людей суть категоризации соответствующего объекта познания и именования», – обобщает А. Ф. Рахматуллина [9, с. 1002].

Если внутренняя форма слова в языковом сознании школьника мертва, мы сталкиваемся с семантической неделимостью слова или (что имеет причиной одно и то же) непониманием его морфемной структуры. Восприятие слова как целого, безусловно, связано с естественным развитием языка. Кто сегодня, помимо специалистов, помнит, что лексема *облако* восходит к *обволакивать*, *влачить*, *волочить*, а лексемы *бык* и *пчела* являются исторически однокоренными словами? Однако живые семантические связи в дериватах позволяют сделать письмо осознанным, опереть его на структурно-семантическое основание. В идеале единая модель слов *бесхребетный*, *бесполезный*, *безземельный*, *бесцельный*, *беспредметный* и пр. должна в языковом сознании восприниматься как признак, указывающий на отсутствие какого-то явления, предмета. Лексема *беззаветный* должна и может быть сведена к ближайшему мотивирующему слову *завет*, а возможно, и к *ведать*, *весть*.

Например, слова, образованные по модели за- + -к- (*загадка, задворки, заплатка, загвоздка, заставка, заглушка*) должны концептуализироваться в языковом сознании и обосновывать безошибочность написания живой или исторической приставки за-.

Размышления А.А. Потепни подкрепляют наши выводы. Лингвист, как известно, выявил в слове «ближайшее значение», которое «служит внутренней формой репрезентации дальнейшего значения, способом языковой объективации интеллектуально-эмоционального содержания» [7, с. 175]. Семантическая неделимость слова на семы в языковом сознании школьника, непонимание его близко к описанному В.В. Виноградовым феномену различной степени семантической слитности фразеологизмов. Напомним, что ученый различает фразеологизмы по степени спаянности компонентов, дифференцируя сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания. Подобно этому, слово, которое не имеет для носителя языка внутренней формы, не воспринимается как мотивированное, воспринимается как целостная единица, причем не всегда правильно и / или точно. При этом степень агнонии может быть различной. Явление, с одной стороны, совпадает с диахронным процессом опрощения и является типичным и нормальным, с другой – ведет к распаду внутренней формы, разрушению семантических внутриморфемных связей. Это в свою очередь влечет за собой орфографическую безграмотность, невнимание к языку, значимые смысловые потери. Непонимание морфемного членения слова свидетельствует о разрушении механизма концептуализации и концептуальной интеграции, а латентность этих процессов усугубляет положение дел.

Так происходит утрата когнитивного субстрата, стирается словообразование, нивелируется приращение смысла в дериватах. Это напрямую связано с орфографией и объясняет орфографические ошибки в написании проверяемых~непроверяемых~чередующихся корней, в написании приставок разного типа, в написании большого числа суффиксов различных частей речи, особенно прилагательных, существительных, наречий.

Выводы. Методические выводы из сказанного можно подытожить следующим образом. Необходимо развернуть преподавание русского языка к истории слова. Необходимо вернуть словообразовательному и морфемному анализу статус ежеурочности и обязательности, вспомнить о значимости на уроках русского языка регулярных этимологических ссылок. Полезно было бы собрать банк упражнений в поиске внутренней формы слова, создать словообразовательный словарь самых обширных словообразовательных гнезд русского языка, сделать картинный словарь корневых морфем и др. Пристальное внимание к истокам слова,

открытие в знакомом и привычном исторических параллелей, этимонов, родственных групп и слов – такой исследовательский подход мог бы оживить интерес школьника к слову. Конечно, все это неосуществимо без обоюдного внимания учителя и ученика к языку, без информационного фона, обширного читательского опыта учащегося и учителя. В читательском вакууме задача становится почти невыполнимой из-за эффекта порочного круга: не читаю, потому что не понимаю – не понимаю, потому что не читаю. Следовало бы вернуть на урок актуальность доказавшего свою продуктивность в изучении русского языка структурно-семантического подхода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Изд. 3-е. Тамбов: ТГУ, 2002.
2. Глазкова С. Н. Агнонимия как причина орфографической беспомощности выпускника школы // Вестн. Челяб. гос. ун-та. Сер. Филология. Искусствоведение. 2019. Вып. 117, №6 (428).
3. Глухов В. П. Основы психолингвистики. Москва: АСТ: Астрель, 2005.
4. Золотова Н.О. Категоризация как проблемное поле психолингвистических исследований // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2019, №1 (32).
5. Лакофф Дж. Лингвистические гештальты // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1981. Вып. X.
6. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по русскому языку // Р.А. Дощинский, О.М. Крайник, Т.В. Соловьева. Москва : ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», 2022.
7. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. Москва : Искусство, 1976.
8. Прищепкова И.В. Дизорфография младших школьников. СПб : Каро, 2006
9. Рахматуллина А. Ф. Понятие внутренней формы слова в современном языкознании // Вестник Башкирского университета. 2008. Т.13, № 4.
10. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986.
11. Ходоренко А.В. Лингвистический гештальт: проблема дефиниции, принципы конструирования // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Сер. «Филология. Социальные коммуникации». Т. 24(63), № 1. Ч. 1, 2011 г.