

ЛОГИКО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА

doi: 10.37386/2949-3307-2024-7-1

УДК 81-13

МОРФЕМНЫЙ АНАЛИЗ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПАРАДОКС

Кравченко Александр Владимирович

Байкальский государственный университет, г. Иркутск, Россия

Аннотация. Теоретически несостоятельная и эмпирически неадекватная кодовая модель языковой коммуникации предопределяет парадоксальную ситуацию в образовании, когда учебный предмет «русский язык» становится одним из самых трудных в школьной программе, а решаемая им дидактическая задача расплывчата и туманна. Гипостазирование языковых знаков в самостоятельно существующие объекты-контейнеры, содержащие значения, мотивирует так называемый морфемный анализ – разложение слов на составные части (морфемы) с присущими им «квантами» значения, при этом образовательная цель такого «анализа» не ясна, а его когнитивная ценность ничтожна, поскольку морфемный анализ никак не соотносится с повседневной языковой практикой.

Ключевые слова: (по)знание, язык, языковой знак, морфема, значение.

Введение

Хорошо известно, что по достижении возраста 6–7 лет дети должны идти в школу – специальное учебное заведение, в котором они получают общее образование. Это образование необходимо для того, чтобы закончившие школу молодые люди могли стать функционально полноценными членами общества, способными к удовлетворению как личных, так и общественных потребностей. Это становится возможным благодаря, как принято считать, приобретенным в школе знаниям общего характера, а поскольку «знание – сила», чем больше знаний ребенок приобретает в школе, тем «сильнее» он становится. Не случайно мы говорим про первоклашек, что они отправились «в поход за знаниями», а первый день учебного года в школе является государственным праздником – Днем знаний.

Однако, как это ни парадоксально, само понятие «знание» продолжает оставаться весьма неопределенным, и в чем именно состоит процесс познания как «приобретения» знаний не имеет четкого толкования в рационалистической эпистемологии как части философии объективного реализма, со времен Декарта являющейся «нормальной наукой» в смысле Т. Куна [32]. Принято считать, что знание – это результат процесса познания, обычно выраженный в языке или иной знаковой форме: «З[нание] – это соответствующее реальному положению дел (т. е. истинное), обоснованное фактами и рациональными аргументами убеждение человека. Различают: З., существующее в сознании отд. людей, и объективированное З., *зафиксированное в разл. текстах*» [13; выделено мною. – А. К.]. Это, казалось бы, подтверждается общим корнем таких слов, как *знак, значение, знание, сознание*, и коль скоро это видится ученым именно так, особое значение приобретает знание языка как хранилища накапливаемых человеком знаний – ведь чем лучше человек знает свой родной язык, тем больше у него возможностей для овладения и пользования знаниями, в нем хранящимися.

Но что значит «знать язык»? Задав этот простой, на первый взгляд, вопрос, мы оказываемся в эпистемологической ловушке [6]: знание как продукт познания хранится в языке, который мы знаем, потому что он – продукт нашего познания. Очевидно, рационалистический подход к проблеме знания и познания не способен приблизить ученых к ее разрешению. Необходима новая эпистемология [3], исходящая из понимания того, что научное объяснение всего, что связано с человеком, должно учитывать простой и неопровержимый факт: человек – это живая система «организм-среда», и понять ее можно

только как таковую, т. е. с учетом ее биологической природы [33; 34]. Но к этому я еще вернусь, а сейчас зададимся другим «простым» вопросом: почему дети идут в школу именно в 6–7 лет, а не раньше?

Ответ прост, хотя и не очевиден из-за утвердившихся в обществе (в значительной степени благодаря существующей системе образования) взглядов на язык и его роль в жизни человека. Поскольку в школу ребенок идет за знаниями, а знания хранятся в языке, посредством которого они передаются ему, в первую очередь, от учителя через его речь на уроке, и лишь потом, когда ребенок научился читать, посредством учебных текстов (будь то история, география, математика, физика и т. п.), необходимым условием для начала процесса школьного образования является способность ребенка понимать других и говорить, вступая с другими в общение, так, чтобы его тоже понимали. То есть ребенок должен, как принято говорить, свободно *владеть* языком как инструментом коммуникации, в ходе которой, якобы, и происходит обмен знаниями (мыслями, информацией и т. п.), закодированными в языковых знаках. Такой уровень «владения» языком как раз и достигается к 6–7 годам, и про ребенка в этом возрасте можно сказать, что он знает свой родной язык в той мере, в какой он способствует социализации ребенка без каких-либо особых проблем. Понимание этого неизбежно заставляет задаться вопросом: чему учат на уроках русского языка в школе, если сам процесс школьного обучения уже предполагает знание языка учениками, без которого образовательный процесс попросту невозможен?

Ортодоксальная (структурная) лингвистика отвечает на него в соответствии с принятой ею инструментальной метафорой, а именно: коль скоро язык – это инструмент, которым, как и в случае всякого инструмента, надо уметь пользоваться наиболее эффективным образом, необходимо тщательно изучить, как этот инструмент устроен, и мы получим знание, позволяющее повысить его эффективность. В данном случае подразумевается, что знание того, как устроен языковой инструмент (язык как система знаков) и какова структура его отдельных компонентов (слов), способно повысить эффективность коммуникации как обмена знаниями, при этом лингвисты не замечают, что вновь оказываются в упоминавшейся выше эпистемологической ловушке. Кроме того, все мы хорошо усвоили опытным путем, что, например, знание того, как устроен обычный молоток, не гарантирует, что мы можем использовать его – например, при забивании гвоздей в стену – самым эффективным образом.

Так какую же дидактическую задачу решает школьная программа по русскому языку, и почему этот предмет становится одним из самых трудных? Прежде чем ответить на эти вопросы, я кратко остановлюсь на методологической ошибке Соссюра, которая, подобно ошибке Декарта в философии [16], в лингвистике также привела к построению неадекватной модели объекта, который она изучает – естественного языка. Показав, как в рамках этой модели языковые знаки гипостазируются в автономно существующие объекты, я, на частном примере морфемного анализа, рассмотрю последствия, к которым приводит реификация (объективизация) языка и языковых знаков в образовательном плане, убивая в учащихся интерес к тому, что делает нас людьми – языку.

Ошибка Соссюра

Метафора «ЯЗЫК – ЭТО ИНСТРУМЕНТ КОММУНИКАЦИИ» лежит в основании лингвистического структурализма – учения о языке как системно-структурном образовании [10], основателем которого считается Ф. де Соссюр [38]. Поставив перед собой задачу превратить исследования языка в самостоятельную научную дисциплину со своим объектом, он определил язык как знаковую систему, служащую для целей коммуникации, которую нужно изучать именно как таковую, «в себе и для себя» и именно в ее нынешнем состоянии (в синхронии), без учета каких-либо культурно-исторических процессов, оказывавших на нее влияние в прошлом. Тем самым, продолжая сегрегационистский подход Декарта, противопоставившего человека «объективному» миру, Соссюр отделил язык от человека, привратив его в нечто внешнее, доступное «объективному» (а значит, научному) наблюдению и анализу.

Положив в основание своей семиологии понятие языкового знака как произвольного и

немотивированного единства формы и содержания (означающего и означаемого), Соссюр предопределил методологию его исследования на многие десятилетия вперед. Суть этой методологии состоит в построении кодовой модели языка и выработке «объективных» процедур для ее анализа, которые, как принято считать, способствуют лучшему пониманию того, как устроен языковой «инструмент». За прошедшее столетие идеи Соссюра о языке настолько глубоко проникли в общественное сознание, став частью языкового мифа [24], что мало у кого возникает желание подвергнуть сомнению их научную адекватность, и в общем хоре лингвистов практически не слышны голоса тех, кто прямо заявляет: «Лингвистика – это не наука» (*Имеется в виду ортодоксальная лингвистика – совокупность взглядов на язык, разделяемых обществом и поддерживаемых существующими образовательными практиками – А.К.*) [19, с. 1; 25, с. 84]. Можно привести целый ряд оснований для такого категоричного отрицания, но главным из них является отсутствие научного определения собственной предметной области [4]. Дело в том, что исходные понятия языка, как системы знаков с заключенными в них значениями, и коммуникации, как обмена мыслительным содержанием посредством этих знаков, несостоятельны, в первую очередь, с методологической точки зрения.

С самого начала лингвистика как наука пошла по ложному пути, совершив подмену научного объекта. Провозгласив своей задачей изучение естественного языка – видоспецифичного интерактивного поведения сложной динамики – она стала добровольной жертвой своей письменноязыковой предвзятости [8], ошибочно рассматривая речь и письмо как функционально тождественные явления. В то время как речь диалогична, воплощена в телесной динамике и привязана к ситуации «здесь-и-сейчас», письмо, как материальный артефакт, атемпорально, статично и бестелесно, и когнитивная динамика взаимодействия с текстом (и при его написании, и при его прочтении) существенным образом отличается от когнитивной динамики естественных языковых взаимодействий. Экстраполируя «данные», полученные при изучении бестелесных текстов, на язык как воплощенное поведение людей, интегрированное в социокультурную среду, лингвисты навязали обществу представление о языке, которое имеет очень мало общего с реальностью. Но иного и не могло быть, потому что «в себе и для себя», в его синхронном (т. е. определенном и стабильном) состоянии язык можно изучать лишь в виде текстов – атемпоральных бестелесных артефактов.

Графические объекты, которые мы называем «словами», несомненно стабильны и имеют определенную форму (если не принимать в расчет порой иницируемые лингвистами незначительные изменения в правилах орфографии), но от этого они не становятся естественными языковыми знаками. Графические репрезентации «живых», звучащих слов – это *знаки знаков*, т. е. семиотические явления второго порядка. Как таковые, они могут рассматриваться как элементы кода, потому что код – это наличествующая в чувственной данности система знакоформ, используемая для репрезентации (замещения) другой системы знакоформ, отсутствующих в чувственной данности [29]. Однако письмо кодирует не сами знаки естественного языка, а лишь звуковую форму звучащих слов, и только в этом узком смысле понятие кода применимо к тому, что принято называть «письменным языком». Именно этим объясняются трудности в дешифровке древних текстов, репрезентирующих давно исчезнувшие и потому не данные в чувственном восприятии естественные языки – вспомним, хотя бы, египетскую письменность (Ж.-Ф. Шампольон) и письмо майя (Ю. Кнорозов).

Надписи, которые мы называем «письменными словами», состоят из символов, известных как «буквы» – конвенциональные графические репрезентации звуков речи, из которых «сделаны» слова естественного языка. В письменных культурах с более или менее фонетической орфографией процесс чтения состоит в распознавании конкретных последовательностей букв как графических кодировок звуковой формы естественных языковых знаков. Поскольку, в отличие от естественных языковых диалогических взаимодействий, наше понимание надписей представляет собой деятельность монологического характера и не зависит от просодии или пространственно-временного ситуативного контекста, и поскольку,

выучив алфавит и правила чтения, мы начинаем верить, что понимаем бестелесные графические знаки, «декодируя» их значения, конкретные последовательности букв предстают перед нами в виде стабильных объектов определенной формы с присущими этим объектам свойствами. Как только мы привыкаем видеть их в этом качестве (во многом благодаря школьному образованию), мы неизбежно начинаем рассматривать тексты и их структурные компоненты – «письменные слова» – как реальные объекты «где-то там», во внешнем по отношению к нам мире, и это становится нашей жизненной привычкой. Но, как говорил Блез Паскаль, «привычка – вторая природа, которая разрушает первую».

Слово как объект

Образовательные практики в обществах с развитой письменной культурой приучают молодые умы к тому, что слова состоят из букв. В школе детей учат приводить примеры слов, начинающих с той или иной буквы, мы научаемся пользоваться словарями, где «слова» даны в алфавитном порядке, и многие из нас любят «языковые» игры, такие как «Скрабл» или «Виселица». Согласно распространенному взгляду, когда мы смотрим на надпись – например, «человек», «дерево», «машина» и т. п. – мы можем ее озвучить (при условии, что знаем алфавит и правила чтения), одновременно распознавая эту вокализацию как слово с определенным значением (если слово нам знакомо). Так слова становятся объектами реальной действительности, а «объективирование превращается в гипостазирование: начинает казаться, что слова и их значения существуют независимо от условий в момент высказывания» [17, с. 135; мой перевод. – А. К.]. Именно на таком кажущемся независимым существовании слов основан так называемый «лингвистический анализ» [5] – различные действия, совершаемые лингвистами над письменными знаками естественных языковых (звуковых) знаков в попытках понять, как они устроены. Движет ими вера в то, что, поняв структуру знаков, они поймут, что такое язык и как он функционирует. При этом путеводной звездой при таком анализе, как правило, являются догмы объективирующей семантики об автономности и композиционности языкового значения [43; 40].

Тем не менее, несмотря на несомненную связь, существующую между письмом и речью, это явления разной онтологии. Речь диалогична и зависит от координации кооперативного поведения говорящих, обеспечивающего их ориентирование в окружающей среде. Для человека важнейшей частью этой среды является реляционная область языковых взаимодействий, благодаря которой общество поддерживает и сохраняет свое единство как живая система. Естественноречевое (речевое) поведение не ограничивается просто использованием слов как языковых знаков, которыми «обмениваются» общающиеся, но характеризуется сложной динамикой диалогической ситуации «здесь и сейчас» в целом. Частью этой динамики является понимание как интерпретация, позволяющая слушающему, с одной стороны, на основе оценки речевого поведения говорящего модифицировать свое поведение в текущем диалогическом взаимодействии «здесь и сейчас» (например, показывая готовность или неготовность к кооперации), а с другой стороны, выбирать ту или иную линию поведения в своих будущих возможных взаимодействиях со средой в целом. Следует отметить, что второе в значительной степени зависит от первого, на что в свое время обратил внимание П. Грайс, введя в оборот понятие «разговорной имплицатуры» [22].

В свою очередь, как показал в известной работе А. Меграбян [35], в повседневном бытовом общении (дома, на работе, на дружеской вечеринке и т. п.) понимание зависит от собственно слов примерно лишь на 7%, тогда как от просодии оно зависит на 38% и от невербальных ситуативных факторов (включая лицевую мимику) на 55%. Это заставляет задаться вопросом: «Если понимание в рутинном общении между людьми не зависит определяющим образом от слов как языковых знаков, можно ли всерьез утверждать, что значения «закодированы» в словах?». Наверное, нет, особенно если помнить, что слова не являются сегментно детерминированными, как принято считать в ортодоксальной лингвистике, и на самом деле «все относится к просодии» [36].

В разговоре подсказками для понимания служат различного рода индексы (указательные знаки), пронизывающие коммуникативную ситуацию, при этом лишь немногие

из них являются словами, т. е. языковыми знаками. В тексте, состоящем из бестелесных письменных знаков, по определению неспособных выступать в роли характерных для диалогических взаимодействий невербальных индексов-подсказок, требуются иные средства управления когнитивной динамикой читателя, ведущей к пониманию, причем они сами являются структурными компонентами интерпретируемого текста. Этим определяется процесс понимания при чтении, а сама динамика этого процесса в значительной степени зависит от накопленного опыта естественных языковых взаимодействий как семиотического процесса первого порядка, отличающегося от чтения как семиотического процесса второго порядка, и это важно помнить. Подмена языка (видоспецифичного социально обусловленного интерактивного поведения сложной динамики), как естественного объекта изучения, письмом (культурным артефактом) не позволяет лингвистам дать языковому знаку внятное и логически последовательное определение. В результате объект лингвистической семиотики и семантики – слово – оказывается неверно понятым и неадекватно сконструированным, а существующие определения слова на основе приписываемых ему свойств полны неувязок и противоречий.

Объективирование слова способствует сокрытию природы и функции языковых знаков как компонентов биологически функционального координированного кооперативного (диалогического) поведения. Письменное «слово» – это всего лишь посмертная маска слова живого [23], и, как таковую, его нельзя функционально отождествлять со словом как естественным языковым знаком. Функция письменного «слова» в другом: оно служит своеобразным протезом для нашей биологической памяти как накапливаемого мозгом опыта в виде нейронных репрезентаций – состояний относительной активности нейронных пучков и ансамблей, вызванных взаимодействиями нашего организма со средой (включая реляционную область языка) и собственным телом. Глядя на надпись (читая ее), я могу восстановить в сознании звуковую форму живого слова, «спрятанную» за этой надписью. В зависимости от имеющегося у меня, как говорящего организма, опыта и обусловленная хеббовским научением [26], эта звуковая форма (сосюрковский «акустический образ») пробуждает множество связанных с ней ассоциаций, накопленных в течение всей жизни, тем самым придавая слову *смысл* – не как некую предзаданную абстрактную сущность в духе Фреге [20; 15], но как установление, в результате интерпретации, корреляции между аффордансами [21], предоставляемыми языковой областью (т. е. моей когнитивной областью как человека) во всех ее измерениях, и индуктивным поведением других людей. Другими словами, интерпретация языкового знака – это не аналитическая процедура, но холистический процесс, и, как показали экспериментальные исследования [42; 41], при чтении «словá» также воспринимаются холистически, а не как состоящие из отдельных структурных частей. Вот мы и подошли к вопросу о том, какую цель преследует и как проводится так называемый морфемный анализ – неотъемлемая содержательная часть школьных уроков по русскому языку.

Морфемный анализ

Для начала нелишним будет напомнить, что понятие «морфология» вошло в терминологический аппарат лингвистики лишь во второй половине XIX в. С легкой руки А. Шлейхера [39], с энтузиазмом воспринявшего эволюционное учение Дарвина, предложенная им биоморфная метафора «ЯЗЫК – ЭТО ПРИРОДНЫЙ ОРГАНИЗМ» была взята на вооружение языковедами, изучавшими язык в рамках «нормальной науки» того времени – сравнительно-исторического языкознания, известного также как «генетическая парадигма». Поскольку язык – это «природный организм», а форму и строение организмов и их органов изучает морфология как область биологии, и поскольку язык, при объективистском подходе, состоит из слов, имеющих определенную форму и структуру, неотъемлемой частью лингвистического анализа становится морфемный анализ – выделение частей слова, из которых оно состоит. Так метафора превратилась в теорию – шаг, ведущий в науке к печальным последствиям [37]. Одним из таких последствий является, в частности, курьезная теория «лингвистической генетики», построенная на понятиях «генетической структуры слова» и «генетической структуры языка» [9], которые эволюционируют по биологическим законам. И хотя сегодня вряд ли кто-то всерьез считает язык живым организмом, лингвисты

по-прежнему следуют устоявшейся традиции анализировать письменные «слова» подобно анатомам, изучающим структуру того или иного органа уже не живого организма. Но если цель анатома – выяснить, как устроен тот или иной орган, то цель биолога (а анатомия – частная область биологии) – понять роль этого органа в составе всего организма как *живой системы*, главной задачей которой является обеспечение и поддержание собственного функционального единства, необходимого для выживания и продолжения рода. Другими словами, биолога интересует ответ на вопрос «Зачем?» Лингвисты же ставят себе цель выяснить, какова структура того или иного слова как составной части *инструмента*, каковым принято считать язык в структуралистской (таксономической) парадигме, оставляя вопрос «Зачем?» в стороне.

Представим такую ситуацию. Группа подростков во главе с инструктором отправляется в поход на несколько дней с целью приобрести необходимые навыки выживания в дикой природе и получить значок скаута. К концу дня делается привал, и инструктор поручает детям напилить дров для костра из найденной поблизости сухостойной лесины, чтобы приготовить ужин. Затем он просит каждого взять в руки по полену и внимательно его рассмотреть, обращая внимание на структуру дерева, при этом он рассказывает, что ствол дерева состоит из сердцевины, вокруг которой последовательно выделяются такие части, как заболонь, камбий, луб и кора, и просит подростков идентифицировать структурные части доставшегося каждому полена, поскольку это необходимо знать каждому скауту. Поскольку не все могут это сделать сразу, инструктор повторяет объяснение до тех пор, пока не будет удовлетворен полученным результатом. Увлечшись, он не замечает, как один из подростков молча берет пучок сухой травы, отломанные от лесины ветки и разводит огонь, куда начинает подкладывать поленья. Инструктор возмущен и требует, чтобы подросток показал ему, где у дерева сердцевина, а где камбий и луб, на что получает ответ: «А зачем мне это? Я костер и так могу развести, да и есть хочется». Не правда ли, ситуация очень сильно напоминает то, что происходит на уроке русского языка в средней школе при проведении морфемного разбора слов? Однако есть одно существенное отличие – трудно представить ученика на таком уроке, который задаст учителю главный вопрос: «А зачем это нужно?» Как отмечал А. Е. Кибрик [2], лингвисты вообще не любят задавать «зачем»-вопросы, предпочитая им «как»-вопросы.

Итак, зачем нужен морфемный анализ? На различных образовательных Интернет-сайтах – например, на Государственной образовательной платформе «Российская электронная школа» [44] – в разделе, посвященном морфемному разбору слова, ответа на этот вопрос мы чаще всего не найдем, что само по себе настораживает. Зато, например, на сайте под названием «Знайка. Онлайн школа будущего» школьнику сообщают, что части слова (морфемы) имеют лексическое и грамматическое значение, и поэтому морфемы «важно знать и уметь определять, чтобы понимать значение слов и правильно их записывать» [45], а на сайте «MorphemeOnline.ru» напоминают, что «чтобы научиться делать разборы, необходимо обладать знаниями о частях слова и словообразовании, изучение которых входит в школьную программу» [46]. Смею думать, мало кому из лингвистов или учителей русского языка приходит в голову мысль об очевидном парадоксе, с которым мы здесь сталкиваемся: чтобы понимать значения слов (так называемых «единиц языка», из которых он состоит как система), нужно знать, как и из каких частей образуются слова, и знание это приобретает в школе благодаря языку, на котором ведется преподавание предмета «русский язык», т. е. благодаря *способности учащихся понимать значения слов*, сказанных учителем или прочитанных в учебнике, т. е. еще до всякого морфемного разбора! Я уже не говорю о том, как люди, не имеющие школьного образования, вообще понимают друг друга – ведь они ничего не знают о морфемах и словообразовании. Но это лишь часть истории.

Еще одним парадоксом является то, как толкуется понятие «словообразование». Согласно «Лингвистическому энциклопедическому словарю» [14, с. 467], словообразование — это «образование слов, называемых производными и сложными, обычно на базе однокоренных слов по существующим в языке образцам и моделям с помощью аффиксации, словосложения, конверсии и других формальных средств». В полном соответствии с

инструментальной метафорой, догмами объективистской семантики и принципом синхронии, дело представляется так, как будто морфемы, как части слов с присущими им формами и значениями, существуют сами по себе «где-то там», в «объективной» реальности, в виде такого конструкторского набора, из деталей которого и составляются различные слова, а школьнику нужно лишь определить, какие именно детали «использованы» при образовании того или иного слова. Собственно говоря, именно на это и направлен морфемный анализ. Однако при подходе к языку как системно-структурному образованию, «материя» которого состоит из «единиц языка» как атомов и молекул эту материю якобы образующих, причинно-следственные отношения парадоксальным образом инвертированы, на что обращает внимание Т. Дикон: «Язык имеет эмерджентную архитектуру в той мере, в какой его структура является продуктом спонтанных, самоорганизующихся по восходящей взаимодействий, а не структуры или ограничений, налагаемых сверху вниз каким-то предсуществующим шаблоном. Это заставляет подходить к основным языковым единицам как к дифференцированным конечным продуктам когнитивного процесса, нежели элементарным атомам анализа» [18, с. 274; перевод А. К.].

Чтобы понять, что представляет собой слово как конечный продукт этого процесса, необходимо знать о его более ранних этапах и тех изменениях, которым подвергалась исходная форма, т. е. то, чем занимается этимология – раздел языкознания, изучающий происхождение слов. Но, как отмечают на сайте «MorphemeOnline.ru», если в университетских образовательных программах по русскому языку учитывают этимологию слов при проведении морфемного разбора, в школьных программах это обычно не предусмотрено, и вообще «морфемные разборы одних и тех же слов могут быть сделаны по-разному в разных словарях, разными учителями и филологами, в школе и в университете. Каждый «источник» аргументирует разбор по-своему и считает свой разбор правильным.» Комментарии здесь, как говорится, излишни, а на ум невольно приходит басня И. Крылова «Лебедь, рак и щука».

Не желая, чтобы меня поняли превратно, подчеркну: я не против морфемного анализа как такового. Напротив, такой анализ может быть весьма полезен, но совсем по другим причинам, чем те, которые приводят лингвисты. Традиционный морфемный разбор слова в «синхронии» никак не влияет на собственно языковую способность в ее исходной биосоциальной функции, потому что при формировании этой способности слова, как естественные языковые знаки, воспринимаются и производятся ребенком *холистически*. Кроме того, как говорил М. Горький (*Заметим, что у него не было ни законченного школьного, ни тем более университетского образования, что не помешало ему стать прекрасным писателем, тонко чувствующим и понимающим язык – А.К.*)[1], «не зная истории культуры, невозможно быть культурным человеком, не зная прошлого, невозможно понять подлинный смысл настоящего и цели будущего». Если подойти к слову как «конечному продукту» когнитивного процесса (т. е. культурно-исторического процесса как части эволюции человека и общества), задавшись не столько вопросом о его строении, сколько вопросом о его происхождении и роли в той когнитивной области, каковой для человека является область языка как координаций координаций кооперативного поведения, разбор слова может способствовать когнитивному развитию ребенка, научив видеть скрытую за словом историю развития языка, помогающую осмысливать его настоящее в новом свете благодаря полученным новым *знаниям*. Именно этого не позволяет достичь школьный морфемный анализ, образовательная цель которого, по большому счету, не имеет отношения к повседневной языковой практике обычного человека и решению встающих перед ним жизненных задач.

Можно привести множество примеров, когда значение слова никак нельзя соотносить с «автономными» значениями составляющих его морфем – корневых, префиксальных, суффиксальных и т. п. Возьмем, например, такое несложное слово, как прилагательное *понятный*. Сравнив его с похожими словами *занятный*, *приятный*, *необъятный*, мы увидим, что все они имеют общую часть *-ятный*, (в которой *-ый* — это окончание, а *-н-* словообразовательный суффикс) и различные префиксы: *по|н|ят|н|ый*, *за|н|ят|н|ый*,

при|ят|н|ый, не|объ|ят|н|ый. Следовательно, *-ят-* является в этих словах общим корнем. Но каково его значение? Ответить на этот вопрос можно, если знать историю развития языка — в частности, происходившие в нем изменения, без знания которых (область этимологии) всякие рассуждения о структуре слова в его современном виде (в «синхронии») не имеют смысла. В древнерусском действии «схватить», «взять» обозначались глаголом совершенного вида **ять*, которому соответствовала форма несовершенного вида **имать*. От **ять* происходят современные глаголы *взять, снять, изъять, объять, принять*, а от *имать* — глаголы *взимать, изымать, донимать, понимать, поймать* и др. Но поскольку структурный анализ языковых единиц всегда осуществляется в синхронии, без учета происходящих в языке изменений, корневые морфемы в таких словах выделяются вопреки языковому чутью и здравому смыслу — как это делается в считающемся весьма авторитетным в школьных кругах «Морфемно-орфографическом словаре» [11], — и невозможно сказать, носителями какого лексического значения они являются:

Таблица 1. Парадоксы морфемного анализа

Слово	Приставка	Корень	Суффикс	Суффикс	Окончание
<i>понятный</i>	—	поя	т	н	ый
<i>занятный</i>	—	заня	т	н	ый
<i>приятный</i>	—	приятн	—	—	ый
<i>необъятный</i>	не	объя	т	н	ый

Аналогичная проблема возникает во множестве других случаев. Так, глаголы *зр|е|ть, обо|зр|е|ть, про|зр|е|ть, у|зр|е|ть* предстают как имеющие общий корень *-зр-*, который находим также в существительном *зр|ени|е* и его производных, а вот глаголы *презр|е|ть* («пренебречь»), *призр|е|ть* («приютить») и *подозр|ева|ть* (от др.-рус. **подозреть* «подглядеть») уже оказываются словами каждое со своим «корнем», лексическое значение которого не поддается определению — вопреки тому, что говорит этимология этих слов. То же самое находим при разборе глаголов, производных от *вид|е|ть*: *пред|вид|е|ть, у|вид|е|ть, про|вид|е|ть* даются как однокоренные, а вот *ненавид|е|ть* (от ц-слав. *навидѣти* «охотно смотреть, навещать» с отрицанием) и *завид|ова|ть* (от *видеть*, основано, вероятно, на представлении о дурном глазе, см. [12]) в семью родственных однокоренных слов не попадают.

Нетрудно видеть, что морфемный разбор слова в том виде, в каком его принято проводить в школе, не только не способствует лучшему пониманию «устройства» и функционирования языка, но наоборот, является освященным традицией видом деятельности, смысл которой отнюдь не в том, чтобы научить школьника тому, что он и так уже знает, а в том, чтобы научить его *говорить о языке как он понимается в ортодоксальной лингвистике*. А поскольку научное понимание языка (биологически функционального видоспецифичного интерактивного поведения человека как живой/когнитивной системы) у лингвистов-ортодоксов отсутствует, бóльшая часть из того, что школьники делают на уроках русского языка, лишено какой-либо практической ценности — как бы ни настаивали на обратном адепты кодовой модели языка. На ум невольно приходит известный литературный персонаж, с удивлением узнавший, что всю жизнь «говорит прозой», не подозревая об этом. Стоит ли удивляться тому, что, благодаря подобной порочной практике, у многих школьников пропадает интерес к самому интригующему и загадочному в человеческой жизни — родному языку.

Заключение

Парадоксальный в образовательном отношении характер морфемного анализа — неизбежное следствие структуралистских постулатов, лежащих в основании кодовой модели языка как системы внешних по отношению к человеку материальных объектов (знаков), наполненных идеальным содержанием (значением), имеющих произвольный характер и используемых в инструментальной функции для обмена мыслями. А поскольку структурализм

является официальной идеологией лингвистического образования в школе и вузе, неадекватность рисуемой им модели языка приводит ко всякого рода образовательным парадоксам. Необходима новая повестка дня в языкознании, если лингвисты хотят сохранить надежду на приобретение этой областью знания статуса «научного» не на словах, а на деле. Начавшаяся смена научной парадигмы [7], отказ от висящих тяжким грузом идей структурализма с его инструментальной метафорой в пользу системного подхода к языку как уникальной особенности нашего вида *Homo sapiens* – способности порождать особую динамичную среду диалогических взаимодействий как когнитивную среду, в которой формируется человек и которая обеспечивает поддержание и сохранение единства социума как живой системы [30] – требует радикального переосмысления познавательных установок науки о языке вообще и лингвистического образования в частности [27; 28]. Чем скорее общество придет к этому пониманию, тем быстрее школьное образование сможет вернуть себе утраченную функцию подготовки молодых людей к самостоятельной жизни.

Список источников

1. Горький М. О библиотеке поэта // Известия ЦИК СССР и ВЦИК, 1931. № 335.
2. Кибрик А. Е. Константы и переменные языка. СПб. : Алетейя, 2005. 719 с.
3. Кравченко А. В. Когнитивная лингвистика и новая эпистемология (к вопросу об идеальном проекте языкознания) // Известия АН. Серия литературы и языка. Т. 60, № 5, 2001. С. 3–13.
4. Кравченко А. В. О предметной области языкознания // А. А. Кибрик, А. Д. Кошелев (сост.). Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика. М.: Языки славянской культуры, 2015а. С. 155–172.
5. Кравченко А. В. Является ли традиционный лингвистический анализ анализом языка? // Вестник ТвГУ. Серия: Филология, № 2, 2015б. С. 54–62.
6. Кравченко А. В. Эпистемологическая ловушка языка // Вестник Томского государственного университета. Филология. № 3 (41), 2016. С. 14–26.
7. Кравченко А. В. Экологическая парадигма в исследованиях языка: смена познавательных установок // А. П. Сквородников, Г. А. Копнина (ред.). Лингвоэкология: проблемы и пути их решения. Красноярск: СФУ, 2022. С. 10–27.
8. Линелл П. Письменноязыковая предвзятость лингвистики как научной отрасли // А. В. Кравченко (ред.). Наука о языке в изменяющейся парадигме знания (*Studia linguistica cognitiva*. Вып. 2). Иркутск: Изд. БГУЭП, 2009. С. 153–191.
9. Маковский М. М. Лингвистическая генетика: Проблемы онтогенеза слова в индоевропейских языках. М.: Наука, 1992. 189 с.
10. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование. М.: Наука, 1971. 294 с.
11. Тихонов А. Н. Морфемно-орфографический словарь. М., 2002. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/morphemic-ortho-graphic/fc/slovar-207-9.htm> (дата обращения: 02.04.2024).
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4-х т. М.: Прогресс, 1986–1987.
13. Филатов В. П. Знание // Большая российская энциклопедия. Том 10. М., 2008. С. 520–521.
14. Ярцева В. Н. (ред.). Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
15. Burge T. Truth, thought, reason: Essays on Frege. Oxford: Oxford University Press, 2005. 434 p.
16. Damasio A. R. (1994). Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain. New York: G. P. Putnam's Sons. 331 p.
17. Davidson A. Writing: re-constructing language. *Language Sciences* 72, 2019. P. 134–149.
18. Deacon T. W. (2005). Language as an emergent function: some radical neurological and evolutionary implications. *Theoria*, 54, 2005. P. 269–286.
19. Finch G. How to study linguistics: A guide to understanding language (2nd ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003. 260 p.
20. Frege G. Über Sinn und Bedeutung. *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, N. F., Bd. 100/1, 1892. S. 25–50.
21. Gibson J. The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin, 1979. 346 p.
22. Grice H. P. Logic and conversation. In: P. Cole & J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975. P. 41–58.
23. Hagege C. The dialogic species: A linguistic contribution to the social sciences. New York: Columbia University Press, 1990. 288 p.
24. Harris R. The language myth. London: Duckworth, 1981. 212 p.
25. Harris R. The semantics of science. London: Continuum, 2005. 240 p.
26. Hebb D. O. The organization of behavior. New York: Wiley & Sons, 1949. 335 p.
27. Kravchenko A. V. Language as human ecology: a new agenda for linguistic education. *New Ideas in Psychology*, 42, 2016a. P. 14–20.

28. Kravchenko A. V. Two views on language ecology and ecolinguistics. *Language Sciences*, 54, 2016b. P. 102–113.
29. Kravchenko A. V. A critique of Barbieri's code biology. *Constructivist Foundations* 15(2), 2020a. P. 122–134.
30. Kravchenko A. V. Why ecolinguistics? *Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)*, 6(2), 2020b. P. 18–31.
31. Kravchenko A. V. Towards a paradigm change in language studies. *Constructivist Foundations*, 18(1), 2022. P. 63–68.
32. Kuhn T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962. 222 p.
33. Maturana H. R. *Biology of cognition*. BCL Report # 9.0. Urbana: University of Illinois, 1970.
34. Maturana H. *Biology of language: The epistemology of reality*. In: G. Miller, E. Lenneberg (eds.), *Psychology and biology of language and thought*. New York: Academic Press, 1978. P. 28–62.
35. Mehrabian A. *Silent messages*. Belmont CA: Wadsworth, 1971. 152 p.
36. Port R. All is prosody: Phones and phonemes are the ghosts of letters. *Proceedings of Speech Prosody 2008*. Campinas, Brazil, 2008. P. 7–13.
37. Rodríguez Higuera C. (2018). Productive perils: On metaphor as a theory-building device. *Linguistic Frontiers* 9(1), 2018. P. 1–10.
38. Saussure F. de. *Cours de linguistique generale*. Payot & Cie, Paris, 1916.
39. Schleicher A. *Die Darwinsche Theorie und die Sprachwissenschaft: Offenes Sendschreiben an Herrn Dr. Ernst Haeckel, o. Professor der Zoologie und Direktor des zoologischen Museums an der Universität Jena*. Weimar: Hermann Böhlau, 1863. 29 S.
40. Sinha C. (1999). Grounding, mapping, and acts of meaning. In: Th. Janssen & G. Redeker (eds.) *Cognitive Linguistics: Foundations, scope, and methodology*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999. P. 223–255.
41. Ventura P., Domingues M., Ferreira I., Madeira M., Martins A., Neto M., and Pereira M. (2019). Holistic word processing is involved in fast parallel reading. *Journal of Expertise* 2(1), 2019. P. 47–58.
42. Wong A. C., Bukach C. M., Yuen C., Yang L., Leung S., Greenspon E. (2011). Holistic processing of words modulated by reading experience. *PLoS One* 6(6), 2011.
43. Zlatev J. *Situated Embodiment: Studies in spatial semantics*. Stockholm: Gotab, 1997. 349 p.
44. Российская электронная школа. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/6963/conspect/260136/> (дата обращения: 02.04.2024)
45. Знайка. Онлайн школа будущего. URL: <https://znaika.ru/catalog/5-klass/russian/Morfemnyy-razbor-slova.html> (дата обращения: 02.04.2024)
46. MorphemeOnline.ru. URL: <https://morphemeonline.ru> (дата обращения: 02.04.2024)

MORPHEMIC ANALYSIS AS AN EDUCATIONAL PARADOX

Alexander Kravchenko

Baikal State University, Irkutsk, Russia

Abstract. The theoretically untenable and empirically inadequate code model of linguistic communication predetermines the paradoxical situation in education, when the Russian language, as a school subject, becomes one of the hardest in the school curriculum, while the didactic goal it aims to achieve is vague and indeterminate. The hypostatization of linguistic signs into autonomous container-like objects with meanings as their contents motivates the so-called morphemic analysis – the breaking down of words into their components (morphemes) that possess specific «quanta» of meaning, while the educational purpose of such an “analysis” is unclear, and its cognitive value is negligible, because morphemic analysis does not relate to the practice of living in language.

Key words: knowing, language, linguistic sign, morpheme, meaning.

References:

1. Gorky M. O biblioteke poeta [*On the library of a poet*]. *Izvestiya CIK SSSR i VCIK*, 1931, № 335.
2. Kibrik A. E. Konstanty i peremennye yazyka [*The constants and variables of language*]. Saint-Petersburg: Aleteia, 2005. 719 p.
3. Kravchenko A. V. Kognitivnaya lingvistika i novaya epistemologiya (k voprosu ob ideal'nom proekte yazykoznaniiya) [*Cognitive linguistics and a new epistemology (on the issue of the ideal project of linguistics)*]. *Izvestiya Akademii Nauk. Seriya literatury i jazyka* [Bulletin of the Academy of Sciences. Literature and Language Series], 60(5), 2001. Pp. 3–13.
4. Kravchenko A. V. O predmetnoy oblasti yazykoznaniiya [*On the subject matter of linguistics*]. In: A. Kibrik, A. Koshelev (comp.). *Yazyk i mysl': Sovremennaya kognitivnaya lingvistika* [Language and thought: Contemporary cognitive linguistics]. Moscow, 2015a. Pp. 155–172.
5. Kravchenko A. V. Yavliaetsia li trditsionnyi lingvisticheskiy analiz analizom yazyka? [*Is the traditional*

- linguistic analysis an analysis of language?]. Vestnik TvGU. Philology series, № 2, 20156. Pp. 54–62*
6. Kravchenko A. V. The epistemological trap of language. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya* [Tomsk State University Journal of Philology], 3 (41), 2016. Pp. 14–26.
 7. Kravchenko A. V. Èkologicheskaya paradigma v issledovaniyakh yazyka: smena poznavatel'nykh ustanovok [*The ecological paradigm in language studies: changing the epistemological assumptions*]. In: A. P. Skovorodnikov, G. A. Kopnina (eds.). *Lingvoèkologiya: problemy i puti ikh resheniya* [Linguacology: issues and their suggested resolutions]. Krasnoyarsk: SFU, 2022. Pp. 10–27.
 8. Linell P. Pis'mennoyazykovaya predvziatost' linvistiki kak nauchnoy otrasli [*The written language bias of linguistics as a science*]. In: A. V. Kravchenko (ed.). *Nauka o yazyke v izmeniaushcheisia paradigme znaniya* [The language science in the changing epistemological paradigm (Studia linguistica cognitiva 2)]. Irkutsk: BGUEP, 2009. Pp. 153–191.
 9. Makovsky M. M. Lingvisticheskaya genetika: Problemy ontogeneza slova v indoevropeskikh yazykakh [*Linguistic genetics: Issues in the ontogenesis of words in Indo-European languages*]. Moscow: Nauka, 1992. 189 p.
 10. Solntsev V. M. Yazyk kak sistemno-strukturnoe obrazovanie [*Language as a systemic structural unity*]. Moscow: Nauka, 1971. 294 p.
 11. Tikhonov A. N. Morfemno-orfograficheskiy slovar' [*The morphemis-orthographic dictionary*]. Moscow, 2002. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/morphemic-ortho-graphic/fc/slovar-207-9.htm>.
 12. Vasmer M. Ètimologicheskii slovar' russkogo yazyka. [*The Russian language etymological dictionary*]. Moscow: Progress, 1986–87.
 13. Filatov V. P. Znanie [Knowledge]. *Bol'shaya rossiyskaya èntsiklopediya* [*The comprehensive Russian encyclopedia*]. Vol. 10. Moscow, 2008. Pp. 520–521.
 14. Yartseva V. N. (ed.). *Lingvisticheskiy èntsiklopedicheskiy slovar'* [*The linguistic encyclopedic dictionary*]. Moscow: Sovetskaya èntsiklopediya, 1990. 685 p.
 15. Burge T. Truth, thought, reason: Essays on Frege. Oxford: Oxford University Press, 2005. 434 p.
 16. Damasio A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: G. P. Putnam's Sons. 331 p.
 17. Davidson A. Writing: re-constructing language. *Language Sciences* 72, 2019. P. 134–149.
 18. Deacon T. W. (2005). Language as an emergent function: some radical neurological and evolutionary implications. *Theoria*, 54, 2005. P. 269–286.
 19. Finch G. *How to study linguistics: A guide to understanding language* (2nd ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003. 260 p.
 20. Frege G. Über Sinn und Bedeutung. *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, N. F., Bd. 100/1, 1892. S. 25–50.
 21. Gibson J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979. 346 p.
 22. Grice H. P. Logic and conversation. In: P. Cole & J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975. P. 41–58.
 23. Hagège C. *The dialogic species: A linguistic contribution to the social sciences*. New York: Columbia University Press, 1990. 288 p.
 24. Harris R. *The language myth*. London: Duckworth, 1981. 212 p.
 25. Harris R. *The semantics of science*. London: Continuum, 2005. 240 p.
 26. Hebb D. O. *The organization of behavior*. New York: Wiley & Sons, 1949. 335 p.
 27. Kravchenko A. V. Language as human ecology: a new agenda for linguistic education. *New Ideas in Psychology*, 42, 2016a. P. 14–20.
 28. Kravchenko A. V. Two views on language ecology and ecolinguistics. *Language Sciences*, 54, 2016b. P. 102–113.
 29. Kravchenko A. V. A critique of Barbieri's code biology. *Constructivist Foundations* 15(2), 2020a. P. 122–134.
 30. Kravchenko A. V. Why ecolinguistics? *Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)*, 6(2), 2020b. P. 18–31.
 31. Kravchenko A. V. Towards a paradigm change in language studies. *Constructivist Foundations*, 18(1), 2022. P. 63–68.
 32. Kuhn T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962. 222 p.
 33. Maturana H. R. *Biology of cognition*. BCL Report # 9.0. Urbana: University of Illinois, 1970.
 34. Maturana H. *Biology of language: The epistemology of reality*. In: G. Miller, E. Lenneberg (eds.), *Psychology and biology of language and thought*. New York: Academic Press, 1978. P. 28–62.
 35. Mehrabian A. *Silent messages*. Belmont CA: Wadsworth, 1971. 152 p.
 36. Port R. All is prosody: Phones and phonemes are the ghosts of letters. *Proceedings of Speech Prosody 2008*. Campinas, Brazil, 2008. P. 7–13.
 37. Rodríguez Higuera C. (2018). Productive perils: On metaphor as a theory-building device. *Linguistic Frontiers* 9(1), 2018. P. 1–10.
 38. Saussure F. de (1916). *Cours de linguistique generale*. Payot & Cie, Paris.
 39. Schleicher A. *Die Darwinsche Theorie und die Sprachwissenschaft: Offenes Sendschreiben an Herrn Dr. Ernst Haeckel, o. Professor der Zoologie und Direktor des zoologischen Museums an der Universität Jena*. Weimar: Hermann Böhlau, 1863. 29 S.

40. Sinha C. (1999). Grounding, mapping, and acts of meaning. In: Th. Janssen & G. Redeker (eds.) *Cognitive Linguistics: Foundations, scope, and methodology*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999. P. 223–255.
41. Ventura P., Domingues M., Ferreira I., Madeira M., Martins A., Neto M., and Pereira M. (2019). Holistic word processing is involved in fast parallel reading. *Journal of Expertise* 2(1), 2019. P. 47–58.
42. Wong A. C., Bukach C. M., Yuen C., Yang L., Leung S., Greenspon E. (2011). Holistic processing of words modulated by reading experience. *PLoS One* 6(6), 2011. e20753.
43. Zlatev J. *Situated Embodiment: Studies in spatial semantics*. Stockholm: Gotab, 1997. 349 p.
44. Rossiiskaya èlektronnaya shkola [Russian E-School]. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/6963/conspect/260136/>
45. Znaika. Online shkola budushchego [Doknow. The Online School of the Future]. URL: <https://znaika.ru/catalog/5-klass/russian/Morfemnyy-razbor-slova.html>
46. MorphemeOnline.ru. URL: <https://morphemeonline.ru>