О.И. ТАЛИС
(Таллин)

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОТГЛАГОЛЬНОГО ИМЕНИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ УЧАЩИХСЯ-ЭСТОНЦЕВ

Словообразовательная модель как лингвометодическая единица является значимой в обучении инофонов лексике и грамматике русского языка. Сопоставительное описание моделей позволяет выявить актуальный материал в плане учета родного языка учащихся. Объём учебной репрезентации той или иной модели должен варьироваться в соответствии с такими параметрами, как продуктивность, актуальность для коммуникации, интерферентный потенциал модели.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, словообразование, словообразовательная модель, межъязыковая интерференция, потенциальная интерферентность, продуктивность модели.*

Словообразовательная модель является единицей сопоставительного анализа и лингвометодического описания в целях обучения русскому словообразованию иностранцев. Государственная учебная программа Эстонии указывает на необходимость изучения продуктивных словообразовательных моделей в курсе русского языка как второго иностранного на гимназическом этапе обучения. Благодаря оперированию словообразовательными моделями учащиеся лучше понимают морфемную структуру слова и образуют слова по аналогии, что соответствует целевой установке данного этапа обучения на бóльшую языковую вариативность и употребление грамматических синонимов (как, например, глагол или отглагольное имя) [11, с. 9].

Как отмечает Л.В. Красильникова, все выделяемые в словообразовательной системе единицы обладают определенным методическим потенциалом, при этом основными учебными единицами выступают производные слова, реально представленные в речевой практике, и метаязыковая единица – словообразовательная модель [5, с. 15]. В нашем случае названная единица является также методологически и лингводидактически ценной, поскольку позволяет раскрыть межъязыковые совпадения, явления частичного сходства и полного расхождения в сопоставляемых языках. Построение лингвометодического описания материала на основе словообразовательных моделей оправдывается, во-первых, тем, что помогает представить деривацию обобщённо и системно, во-вторых, позволяет, следуя этой системе, выстраивать межъязыковые соответствия, где формальные расхождения отчетливо проступают на фоне общности выражаемого значения. На основании сопоставления фактов русского и эстонского языков в рамках словообразовательных моделей становится возможным выделение потенциальных зон риска словообразовательной интерференции с последующей разработкой и введением в практику обучения адекватной системы противоинтерференционных упражнений. Роль родного языка, таким образом, не следует сводить к фактору ошибки, целесообразнее использовать его потенциал для предупреждения ошибки.

Авторы лингвометодических работ не конкретизируют, однако, какие именно словообразовательные модели (в том числе отглагольных существительных и прилагательных, на которых мы сосредоточимся в данной статье) следует включить в курс русского языка как иностранного (РКИ). Выделить наиболее продуктивные модели, определить их актуальность для учебной и повседневной коммуникации, увидеть риск интерферентной ошибки и предложить меры по её предупреждению – это пока прерогатива учителя, хотя гораздо целесообразнее разработать и предложить учителю общие методические рекомендации. Соответственно, мы сталкиваемся с необходимостью описания данного аспекта языка в практических учебных целях – адекватно задачам изучения русского языка на конкретном этапе при обязательном учёте родного языка учащихся.

Мотивированные глаголами имена академические грамматики русского и эстонского языков описывают по-разному. «Русская грамматика» классифицирует дериваты, произведенные от одной части речи, по словообразовательному средству (отглагольные существительные: суффиксальные; с нулевым суффиксом; суффиксально-префиксальные; отглагольные прилагательные и т.д.), оперируя понятиями «словообразовательный тип» и «подтип» [9, с. 133]. Эстонская грамматика в рамках одной части речи представляет различные «суффиксальные типы», под которыми группируются производные, мотивированные разными частями речи [10, с. 477, 564].

© Талис О.И., 2015

Зачастую в дериватологии термины *словообразовательный тип* и *словообразовательная модель* трактуются как синонимичные. Если же эти понятия дифференцируются, то, вслед за Е.А. Земской, к словообразовательным моделям авторы обращаются при описании морфонологических особенностей, сопровождающих процесс деривации внутри словообразовательного типа [4, с. 192], т.е. под словообразовательной моделью понимается морфонологическая разновидность словообразовательного типа.

Для нас важно, что внутри типа не только выделяются морфонологические варианты, но и присутствуют семантические нюансы. Учитывая это, под моделью как лингвометодической единицей мы понимаем то, что в «Русской грамматике» называется (семантическим) подтипом словообразовательного типа. Это допускает и само определение словообразовательного типа как «схемы построения слов определенной части речи, абстрагированной от конкретных лексических единиц, характеризующихся: а) общностью части речи непосредственно мотивирующих слов и б) формантом, тождественным в материальном и семантическом отношении. То общее значение, которое отличает все мотивированные слова данного типа от их мотивирующих, является словообразовательным значением слов этого типа» [9, с. 133]. Как отмечается в «Русской грамматике», среди лексических значений отдельных дериватов, входящих в словообразовательные типы, можно выделить повторяющиеся в ряде слов наиболее распространенные значения, более узкие по сравнению с общим словообразовательным значением типа. Их можно назвать частными словообразовательными значениями; они и составляют семантические подтипы словообразовательного типа. Так, среди существительных с суффиксом *лк(а)* с общим словообразовательным значением ‘предмет, производящий действие или предназначенный для его выполнения’ можно выделить следующие семантические подтипы: 1) ‘предмет, предназначенный для выполнения действия’ (*молотилка*); 2) ‘предмет, приспособление, являющееся субъектом действия’ (*коптилка*); 3) ‘помещение, предназначенное для выполнения действия’ (*читалка*); 4) ‘лицо – субъект действия’ (*сиделка*); 5) ‘животное (возможно, и лицо) – субъект действия’ (*жужжалка*). Количество частных словообразовательных значений не ограничено, а их исчерпывающее описание не может быть дано в «Русской грамматике», где описываются основные, наиболее распространенные семантические подтипы в пределах типа [9, с. 134]. Именно с частными словообразовательными значениями мы имеем дело при обучении РКИ эстонских школьников. Однако составной термин *семантический подтип словообразовательного типа* неудобен для школьной практики. Поэтому нам и представляется методически целесообразным использовать в этом значении термин *словообразовательная модель* – как в реальном процессе обучения РКИ старших школьников-эстонцев, так и в данной статье.

Что касается соотношения русских и эстонских словообразовательных моделей, то отметим, что функционирующие в них суффиксы не образуют однозначных межъязыковых корреляций, о чем упоминалось ещё в первой русско-эстонской сопоставительной грамматике [8]. При выявлении устойчивых соответствий моделей и их суффиксальных компонентов зачастую можно наблюдать, что русские суффиксы являются многозначными и функционируют в рамках нескольких моделей, в то время как в эстонском языке им в разных значениях соответствуют разные суффиксы. Чаще, однако, возникает обратная ситуация: многозначный эстонский суффикс выступает в нескольких моделях, тогда как в русском языке ему соответствует какой-либо один суффикс в одной модели. Данное обстоятельство объясняется меньшим количеством словообразующих суффиксов в эстонском языке, и оно же является предпосылкой для образования русских слов по ложной аналогии в речи эстонских учащихся, т.е. провоцирует интерференцию на словообразовательном уровне. Сказанное справедливо большей частью по отношению к отглагольным существительным. Что касается моделей отглагольных прилагательных, то гораздо чаще при сопоставлении обнаруживается явление функциональной аналогии: большому числу русских отглагольных прилагательных в эстонском языке соответствуют другие части речи, поэтому здесь, как и во многих других случаях, поиск функциональных эквивалентов не ограничивается словообразовательным уровнем, а охватывает лексику, морфологию и синтаксис, выходит на уровень функционально-семантических категорий, что позволяет адекватно представить иностранцу «грамматику говорящего», расширить его диапазон средств реализации коммуникативных установок [7, с. 84].

Таким образом, при сопоставлении русских и эстонских словообразовательных моделей выделяются три лингвометодически значимых пространства: области транспозиции, ин-

терференции и функциональной аналогии, соотносимые с межъязыковыми совпадениями, частичными сходствами и полными расхождениями.

В учебниках русского языка для эстонских гимназий отглагольное словообразование имён получает следующие виды учебной репрезентации: словообразовательная семантизация производных; схематическое или описательное представление модели, эксплицирующее механизм словообразования; упражнения, направленные на развитие языковых словообразовательных навыков; упражнения, направленные на развитие речевых умений оперирования отглагольными дериватами.

Представленные в учебниках каким-либо видом учебной репрезентации (или их сочетанием) модели отглагольных имён составляют пропорцию: 80% моделей существительных к 20% моделей прилагательных. Среди отглагольных существительных на продуктивные модели приходится 50%, среди отглагольных прилагательных – 44%.

Словообразовательная семантизация отглагольного существительного или прилагательного может считаться минимумом репрезентации словообразовательной модели. Среди дериватов, чьё значение раскрывается с привлечением словообразовательного компонента, образованы по продуктивным моделям 60%.

Полной репрезентацией модели следует считать раскрытие не только лексического значения деривата, но и словообразовательного значения производных одной модели, представление процесса словообразования в виде схемы, а также упражнения на образование слов по данной модели. При соблюдении полноты подачи и отработки материала оптимизируется рецептивное и репродуктивно-продуктивное овладение учащимися словообразовательной моделью – распознавание и образование слов, адекватных выражаемому значению, корректное их использование во всех видах речевой деятельности.

Что касается соотношения аспектов учебной репрезентации продуктивных словообразовательных моделей отглагольных имён, то семантизацию, содержащую мотивирующий глагол, получают всего две из наиболее продуктивных моделей существительных: *переводчик – переводит тексты и устную речь*; *человек, который учит детей – учитель* [6, с. 11]. Схематическое или описательное представление процесса словообразования, включающее указание на компоненты модели, получают 16 моделей, например: *понятный* (от *понять*) – arusaadav [2, с. 21], *подготовить* → *подготовка* [3, с. 108] и т.д.

Учебная репрезентация модели осуществляется и в языковых упражнениях, направленных на развитие аспектных – словообразовательных навыков обучающихся. Среди упражнений на образование существительных и прилагательных от глаголов преобладают такие, которые не предполагают опоры на компоненты модели (аффиксы или значение деривата). Упражнений с опорой на словообразовательный элемент (структурный или семантический) втрое меньше. В них отрабатываются всего 13 словообразовательных моделей (почти они продуктивные или обнаруживающие продуктивность). Образец (словообразовательная пара – мотивирующий глагол и производное существительное), по которому предлагается образовать ряд производных, может акцентировать внимание учащихся на технике словообразования, когда указывается, например, место присоединения суффикса: *продолжите словообразование по образцам: назва/ть – назваНИЕ и стро/ить – строЕние* [1, с. 105].

Приведем примеры и преобладающих в учебниках упражнений, где отсутствует опора на элементы словообразовательной модели (указание на аффикс, словообразовательное значение производного): *образуйте от глаголов существительные: учиться, увлекаться, заниматься, выбирать, предполагать, читать, говорить, творить, поступать, работать, знать, размышлять, любить* [3, с. 35]. Такие задания не в полной мере способствуют развитию словообразовательных навыков и не обеспечивают базу для формирования умений оперирования дериватами в речи. Эти умения практически не отрабатываются речевыми и условно-речевыми упражнениями в учебниках РКИ для эстонских гимназий.

Таким образом, можно говорить о преобладании схематически-описательного аспекта репрезентации производных при минимальном обращении авторов учебников к словообразовательной семантизации деривата как учебно-методической единицы. При значительном количестве тренировочных упражнений на образование слов последовательный вывод их в речь осуществляется крайне редко. Чаще всего производные слова даются как готовые единицы, которые предлагается употребить в речи безотносительно к их производной природе и вариантам выбора между именным и глагольным способами выражения (что особенно актуально для транспозиционного словообразования).

Среди продуктивных словообразовательных моделей отглагольных имен, представленных в «Русской грамматике», не получили учебной репрезентации в учебниках РКИ модели, производные которых содержат эмотивно-оценочные коннотации и функционируют в сфере разговорной речи: *обдираловка, бродяга, гуляка, дразнюля, грабёж*. Также не раскрывается словообразовательная структура продуктивных, хотя и не всегда частотных существительных типа *распределитель, счётчик, носильщик, будильник, крепление, мойка, вентиляция, вход, быт, поднос, зануда* и др.

В то же время представляется целесообразным в силу высокой частотности в современном русском языке включить в дополнительный словообразовательный практикум производные, представляющие, например, модель V+-*аж: массаж* – 43 тыс. употреблений в сети Интернет, *тренаж* – около 120 тыс. употреблений в сети Интернет и т.д. Среди прилагательных не получили учебной репрезентации модели: V+-*льн – читальный*; V+-*к – шаткий*; V+-*ист – порывистый*; V+-*уч/-ач – горючий, висячий*; V+-*лив/-чив/-ив – молчаливый, улыбчивый* (репрезентируется только непродуктивный морф -*ив*); *не*+V+-*н – неизбежный*; *не*+V+-*ем/-им – незабываемый* [9, с. 296–315]. Полезной в плане осмысления словообразовательной структуры слова могла бы быть и словообразовательно ориентированная семантизация частотных дериватов непродуктивных [Там же, с. 145–165] моделей, представленных в рассматриваемых учебниках РКИ: V+-*ец – живописец, выходец, творец*; V+-*арь – пахарь, пекарь;* V+-*ант/-ент – арестант*; V+-*нь – пристань*; V+-*с(а) – плакса*; V+-*ц(а) – убийца*; V+-*ир – командир*; V+-*ч(а) – сдача, удача, добыча*; V+-*ель/-ль – метель, кашель*.

Сказанное выше помогает оценить имеющийся на сегодняшний день перечень словообразовательных моделей отглагольных имен в учебниках русского языка для эстонских гимназий, обосновать целесообразность включения той или иной модели в этот перечень, внести предложения по коррекции объема и содержания словообразовательного материала. Так, нельзя не отметить, что ряд продуктивных моделей, заслуживающих репрезентации на словообразовательном уровне, не получает её, в то время как подачу дериватов некоторых непродуктивных моделей следовало бы свести исключительно к лексическому уровню.

Предлагаемые критерии отбора словообразовательного материала для включения его в учебники – это продуктивность словообразовательной модели, фактор отрицательного влияния словообразовательной системы родного языка учащихся, ценность словообразовательной модели и её производных для коммуникации. Пояснить следует значимость третьего критерия: если производные непродуктивной модели актуальны в общении и входят в лексические минимумы, то их следует по меньшей мере семантизировать с отсылкой к мотивирующему глаголу. Напротив, продуктивные модели, функционирующие в узких областях и дающие производные с низкой частотностью употребления, также могут ограничиться минимальной учебной репрезентацией. Если продуктивность модели и актуальность ее производных для основных сфер общения можно считать некими общими параметрами оценки значимости словообразовательной модели, то её интерферентность – частный параметр, зависящий от конкретного родного языка учащихся. Интерферентный потенциал той или иной модели может являться решающим для включения модели в учебный курс и определения объёма её учебной репрезентации, а также уровня ее освоения: от распознавания значения дериватов до оперирования ими в речи – самостоятельного корректного использования в ситуации общения при решении конкретных коммуникативных задач.

Список литературы

1. Замковая Н., Моисеенко И. Многоликая Россия: учебник рус. яз. для уч. 11-х кл. гимназий. Таллинн: Koolibri, 2002.
2. Замковая Н., Моисеенко И. Продолжим знакомство...: учебник рус. яз. для 10 кл.: корректировочный курс. Таллинн: Koolibri, 2009.
3. Замковая Н., Моисеенко И. Трудно быть молодым?!: учебник рус. яз. для 12 кл. Таллинн: Koolibri, 2009.
4. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. М.: Просвещение, 1973.
5. Красильникова Л.В. Формирование словообразовательной компетенции филолога-русиста (русский язык как иностранный): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2012.
6. Мангус И. Русский язык: быстро и успешно!: учебник для 11 кл. Таллинн: TEA Kirjastus, 2008.
7. Никитина Т.Г. Функционально-семантическая категория как объект учебной лексикографии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 4. С. 82–86.
8. Пялль Э., Тотсель Э., Тукумцев Г. Сопоставительная грамматика эстонского и русского языков. Таллинн: Eesti riiklik kirjastus, 1962.
9. Русская грамматика: в 2 т. М.: Наука, 1980. Т. 1.

10. Eesti keele grammatika. I. Tallinn: Eesti TA Keele ja Kirjanduse Instituut, 1995.

11. Eslon P., Trojanova T. Keelestruktuuridest: teemavalik, järjestamine ja õpetamine (vene keele näitel) // Gümnaasiumi valdkonnaraamat Võõrkeeled 2011 [Электронный ресурс]. URL: http://www.oppekava.ee/images/5/58/Keelestruktuurid_vene_keele_n%C3%A4itel_T.Trojanova.pdf

* * *

1. Zamkovaja N., Moiseenko I. Mnogolikaja Rossija: uchebnik rus. jaz. dlja uch. 11-h kl. gimnazij. Tallinn: Koolibri, 2002.

2. Zamkovaja N., Moiseenko I. Prodolzhim znakomstvo...: uchebnik rus. jaz. dlja 10 kl.: korrektirovochnyj kurs. Tallinn: Koolibri, 2009.

3. Zamkovaja N., Moiseenko I. Trudno byt' molodym?!: uchebnik rus. jaz. dlja 12 kl. Tallinn: Koolibri, 2009.

4. Zemskaja E.A. Sovremennyj russkij jazyk. Slovoobrazovanie. M.: Prosveshhenie, 1973.

5. Krasil'nikova L.V. Formirovanie slovoobrazovatel'noj kompetencii filologa-rusista (russkij jazyk kak inostrannyj): avtoref. dis. … d-ra ped. nauk: 13.00.02. M., 2012.

6. Mangus I. Russkij jazyk: bystro i uspeshno!: uchebnik dlja 11 kl. Tallinn: TEA Kirjastus, 2008.

7. Nikitina T.G. Funkcional'no-semanticheskaja kategorija kak ob#ekt uchebnoj leksikografii // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. № 4. S. 82–86.

8. Pjall' Je., Totsel' Je., Tukumcev G. Sopostavitel'naja grammatika jestonskogo i russkogo jazykov. Tallinn: Eesti riiklik kirjastus, 1962.

9. Russkaja grammatika: v 2 t. M.: Nauka, 1980. T. 1.

Word formative model of a verbal noun in the course of Russian as a foreign language for Estonian pupils

The word formative model as a linguistic and methodological unit is significant in teaching grammar and vocabulary to foreign language students. The comparative description of the models allows revealing the actual material taking into consideration students' native language. The scope of learning representation of this or that model must vary in accordance with such parameters as productiveness, urgency for communication, interferential potential of the model.

Key words: *Russian as a foreign language, word formation, word formative model, interlingual interference, potential interference, productiveness of the model.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2015)

М.В. АБРАМОВА
(Псков)

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Рассмотрены способы создания интерактивности учебно-научного текста и проблемы репрезентации такого текста в иноязычной аудитории. Основное внимание уделено раскрытию интерактивного потенциала учебно-научного текста по специальности на уроке русского языка как иностранного.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, учебно-научный текст, интерактивный текст, диалогичность текста, изучающее чтение.*

Интерактивность во всех своих проявлениях является неотъемлемым свойством современного образовательного процесса. К проблемам интерактивности и интерактивного обучения в разное время обращались многие отечественные и зарубежные исследователи: Ю.Ю. Гавронская, Е.В. Коротаева, С.Б. Михеева, Т. Рыбакова, Н. Суворова, И.Д. Фомичева, Н.В. Чичерина, М. Мур (M.G. Moore), У. Риверс (W.M. Rivers) и др. В лингводидактике интерактивность рассматривается прежде всего в практическом аспекте, как один из путей интенсификации процесса обучения языку, формирования иноязычной коммуникативной компетенции (А.В. Обсков, Т.Г. Стул, И.Б. Череповская, Н.В. Чичерина, А. Папалиа (A. Papalia) и др.). Однако зачастую интерактивное обучение рассматривается лишь как одна из эффективных форм организации групповой работы, связанная с применением различных методов активизации обучения (тренинг, учебный диалог, дискуссия, ролевая игра, кейс-метод, метод проектов, метод веб-квестов и др.), в то время как более глубокая трактовка интерактивности как дидактической категории позволяет по-новому взглянуть на весь процесс обучения иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному (РКИ). В частности, нельзя не согласиться с утверждением Т.Г. Стул о том, что одной из проблем современной методики является «весьма узкое понимание интерактивности в процессе чтения» [15, с. 137].

© Абрамова М.В., 2015