

О.И. ТАЛИС
(Таллин)

**ПРОБЛЕМЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
ОТГЛАГОЛЬНОГО
СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
В УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЫ**

Представлен анализ способов репрезентации отглагольного словообразования в учебниках русского языка для эстонских гимназий. Показаны возможности использования результатов межъязыкового сопоставления для прогнозирования и предотвращения интерференционных ошибок в сфере словообразования. Даются рекомендации по отбору материала с учетом родного языка учащихся.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, словообразовательная модель, сопоставительный анализ, учебная репрезентация, межъязыковая интерференция.

Словообразованию в аспекте русского языка как иностранного (РКИ) посвящено немало исследований [11; 4; 5], актуальность которых обосновывается, в числе прочего, превалированием производных слов в русской лексике [12, с. 6]. Обучение словообразовательным моделям способствует привитию навыков определения значения неизвестного слова через соотнесенность с его формально-грамматическими элементами, углубляет и упорядочивает усвоение лексической системы русского языка, повышает орфографическую грамотность (Там же, с. 117).

В акте словообразования, в нашем случае отглагольного, происходит перенос комплекса значений с мотивирующей основы на дериват. Учащиеся таким образом постигают закономерности развития значений, облеченных в форму той или иной части речи. Изучение словообразования служит освоению не только лексики, но и грамматики – благодаря трансформации грамматических значений производящей основы. Поэтому отглагольные имена, об освоении которых пойдет речь ниже, понимаются в настоящей статье не только как сло-

вообразовательное, но и как грамматическое явление [9].

Языковая догадка, связанная со словообразовательными моделями, должна широко использоваться в практике обучения русскому языку как неродному – знания в данной области позволяют догадываться о значении и грамматических свойствах незнакомых производных слов [11, с. 122]. Более того, осмысление транспозиции значений позволяет не только адекватно воспринимать и порождать новые лексико-грамматические единицы, но и расширять свой диапазон функционально-стилистических средств, что входит в компетенцию гимназического уровня владения русским языком как вторым иностранным.

Тем не менее при обучении РКИ эстонских старших школьников потенциал словообразования не востребован в полной мере и зачастую работа над этим аспектом языка сводится к изучению формальной стороны словообразовательных процессов – данный вывод следует из анализа содержания учебных комплексов по русскому языку для эстонской гимназии. В репрезентации словообразовательных типов отсутствует системность, которая позволила бы учащемуся запустить механизм создания и установления внутриязыковых связей.

К тому же при обучении РКИ должны учитываться результаты сопоставления словообразовательных моделей родного (в нашем случае эстонского) и русского языков, что крайне важно для прогнозирования и предупреждения межъязыковой словообразовательной интерференции, тормозящей освоение русского языка.

Иностранцы, билингвы и маленькие дети, как отмечают И. Моисеенко и Н. Замковая [10, с. 134], образуют слова и формы по моделям языковой системы без учета нормы. Так, серьезные затруднения при словопроизводстве у инофонов вызывают случаи, когда словообразующая основа может изменяться, что заметно влияет на облик производного слова [14, с. 16]. Это же относится и к характерным для русского словообразования чередованиям на морфемном шве – границе основы и суффикса [12, с. 694]. Однако в учебниках для эстонских

гимназий такой материал представлен крайне фрагментарно.

При обучении словообразованию в аспекте РКИ важна корреляция не только словообразовательной, но и семантической производности, причем в функциональном аспекте приоритетна вторая. Так, словообразование в обоих языках служит выражению семантического отношения между действием и его типовым исполнителем, например, *слушать* – *слушатель*, *kuulata* – *kuulaja*. Данные корреляции являются актантными по схеме «действие – его субъект» [3, с. 106].

Далее обозначим характерные виды работы над словообразованием в некоторых учебных комплексах. К примеру, класс отглагольных существительных *nomina agentis* типа *слушать* – *слушатель*, *kuulata* – *kuulaja*. Данная словообразовательная модель в учебнике для 11-го класса И.Мангус [6] отрабатывается на лексическом материале по теме «Профессия». Учащимся предлагается добавить производящую основу к приведенным суффиксам, составить понятные пары типа *человек, который учит* – *учитель*.

Имеются задания на образование причастий или отглагольных прилагательных (трансформация определительных конструкций, транспозиция с синтаксической перестройкой) по образцу: *человек, который курит* – *курящий человек*. Предлагается и обратная трансформация (развертывание структуры) (Там же, с. 49).

Говоря о словообразовательных моделях, необходимо отметить явление функциональной транспозиции в обоих языках. В парах типа *lamaja haige* – *лежащий больной* эстонское отглагольное существительное (имя деятеля) соотносится с русским отглагольным прилагательным, вместо которого по аналогии с родным языком в речи эстонца может появиться словообразовательная калька: **лежатель больной*. Здесь для предупреждения межъязыковой интерференции необходимо учесть, что эстонский суффикс *-ja* может оформлять как отглагольные существительные (класса агенса или инструмента: *suitsetaja* – *курильщик*, *tulekustutaja* – *огнетушитель*), так и прилагательные. Более того, в русском языке таким номинативным единицам могут соответствовать и причастия. Так, эстонское отглагольное существительное *seisaja* передается причастием *стоящий*, но никак не существительным **стоятель*, хотя его образование вполне обосновывается интерференцией.

В учебном комплексе И.Мангус для 12-го класса [7] внимание учащихся обращается на частотность отглагольных существительных в деловом стиле. Мотивирующие глаголы представлены инфинитивами совершенного вида (*поставить товар* – *поставка товара*). Присутствуют задания на подбор мотивирующего глагола и перевод на эстонский, чему предшествует работа с инфинитивом и личными формами глаголов. В примерах выделены основа инфинитива и суффикс существительного (*выставить* – *выставка*), в самом же упражнении выделены основы глаголов.

В учебном комплексе Т.Трояновой для 10 класса [13, с. 93] на материале темы «Интересы» уместно было бы развить словообразовательную цепочку или гнездо, но, к сожалению, здесь отсутствует указание на глагольно-именную связь типа *увлекаться* – *увлечение* – *увлекательный*. Способ презентации новой лексики лишь в некоторых случаях схож с гнездовым методом: например, в учебнике А. Метса и И.Титовой для 10–11-го классов [8, с. 23] ряд глаголов вводится с группой производных (*шутить*, *шутка*, *шутник*, *шутница* и т.п.). Словообразовательный аспект затронут также в рамках грамматической темы «Согласованное – несогласованное определение» (*записная книжка* – *книжка для записей*), однако глагольное происхождение соответствующих производных слов не акцентируется.

Наиболее полно практическое усвоение словообразования обеспечивается моделями в учебном комплексе Н.Замковой и И.Моисеенко [1], где каждый урок в рабочей тетради содержит задание на выработку словообразовательных навыков, причем применительно ко всем видам речевой деятельности. Учебник включает словообразовательные таблицы для заполнения по заданной модели, а также задания на перевод и подбор однокоренных слов с помощью словаря. Итог работы предполагает способность учащегося самостоятельно выстраивать словообразовательное гнездо. Отметим задания на образование прилагательных с помощью предлагаемых суффиксов, последующее составление с ними словосочетаний и далее – предложений. Для закрепления лексического материала необходимо продолжить образование имен деятеля от имен действия типа *организовать* – *организатор*, используя продуктивные словообразовательные суффиксы (Там же, с. 56). Подобная система работы над словообразова-

нием прослеживается и в другом учебном комплексе тех же авторов [2].

Из приведенного выше обзора следует, что подавляющее большинство учебных комплексов не содержит в достаточной мере разработанного материала по русскому словообразованию: это касается как системности и принципов подачи, так и объема словообразовательного материала. В основном словообразование актуализируется при работе над лексикой. В большинстве случаев языковые задания присутствуют в рабочих тетрадях с целью закрепления материала, редко выдержана последовательность в работе над словообразовательными моделями. Исходя из того, что работа над словообразовательными навыками включает в себя несколько последовательных этапов, можно утверждать, что преемственность от подготовительно-отборочного до практически-коммуникативного этапа в большинстве случаев не соблюдается.

Оценивая целесообразность отбора моделей, можно сказать, что в целом они достаточно продуктивны, хотя при отборе не учитывается специфика родного языка учащихся. В этой связи необходимо отметить, что сопоставление словообразовательных характеристик отглагольных существительных и прилагательных в русском и эстонском языках выявляет не только отсутствие регулярного параллелизма частей речи (как было показано выше), но и (даже при его наличии) демонстрирует несимметричность аффиксов с одним и тем же значением. Суффиксальные типы эстонских отглагольных имен трудно сгруппировать в семантические классы, поскольку большинство суффиксов выражает несколько значений [15, с. 133]. В то же время суффиксы эстонских отглагольных производных не могут быть приведены в точное соответствие русским, что уже создает предпосылки к интерференции. Отрицательное влияние родного языка может проявиться в переносе словообразовательной модели, что проявится, как минимум, в упрощении процесса словопроизводства и игнорировании морфологических процессов.

Наиболее вероятными точками проявления интерференции будут такие случаи, когда русским прилагательным или целым атрибутивным сочетаниям в эстонском языке соответствуют композиты с присоединяемой генитивной частью, являющейся функциональным аналогом отглагольного прилагательного: *метательное (оружие) – heite/relv* либо же анало-

гом посессивного прилагательного: *kirjaniku/anne – писательский дар*. И здесь было бы ошибочно полагать, что лишь на фоне русской аффиксации учащиеся-эстонцы приводят производные к общему деривационному знаменателю (*метательный, *писательный*). Ложные внутриязыковые словообразовательные аналогии усиливаются влиянием родного языка, а именно структурно-грамматическим единообразием эстонских эквивалентов.

Семантическую разницу между конкурирующими эстонскими суффиксами, например *-us* и *-mine*, необходимо принимать во внимание при развитии многозначности производных в русском языке: *изобретение* как процесс – *leiutamine*, как результат – *leiutus* (от глагола *leiutama – изобретать*). Эстонские производные соотносятся с разными значениями русского полисеманта, однако нередки случаи, когда носители эстонского языка неверно понимают значение русской лексемы. Возможен и другой вариант асимметрии, когда, например, эстонскому суффиксальному отглагольному прилагательному типа *vargalik* в русском языке соответствуют два производных слова, различающиеся суффиксальным оформлением и значением: *вороватый* (склонность) и *воровской* (принадлежность). На фоне объединения значений в один суффиксальный тип осложняется дифференциация моделей по значению в изучаемом языке.

Итак, анализ приемов репрезентации отглагольного словообразования в учебниках русского языка для эстонской гимназии и данные сопоставления словообразовательных моделей позволяют дать некоторые рекомендации, носящие самый общий характер. На этапе отбора должны в обязательном порядке отбираться специфические русские словообразовательные модели. Если обнаруживается их общность с эстонскими (по словообразовательной структуре), обращать внимание на случаи расхождения производных в семантике. В производных же, общих с эстонскими по семантике, уделять внимание формальным различиям. Так, следует группировать производные, объединенные общим значением, и акцентировать внимание на аффиксации в обоих языках. Важно при этом исходить из контекста, поскольку (особенно это актуально для эстонского языка) некоторые значения реализуются на синтаксической основе. Уделяя равное внимание формальной и семантической сторонам словообразования, сопоставляя данные преподаваемого языка и язы-

ка учащихся, возможно последовательно осуществлять вывод словообразовательного материала на уровень разрешения задач коммуникации.

Литература

1. Замковая Н., Моисеенко И. Многоликая Россия: учебник и раб. тетрадь для 11 (10/12) класса. Таллин: Koolibri, 2002.
2. Замковая Н., Моисеенко И. Трудно быть молодым?: учебник и раб. тетрадь для 12 класса. Таллин: Koolibri, 2003.
3. Кобозева И.М. Новый лингвистический учебник. Лингвистическая семантика. М. : Эдиториал УРСС, 2000.
4. Кожевникова Л.П. От корня – к слову: учеб. пособие по лексике и словообразованию для иностр., изучающих рус. яз. СПб. : САГА, 2002.
5. Красильникова Л.В. Формирование словообразовательной компетенции филолога-русиста (русский как иностранный) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. : МГУ, 2012.
6. Мангус И. Русский язык: быстро и успешно!: учебник и раб. тетрадь для 11 класса. Таллин: ТЕА Kirjastus, 2008.
7. Мангус И. Русский язык: быстро и успешно!: учебник и раб. тетрадь для 12 класса. Таллин: ТЕА Kirjastus, 2008.
8. Метса А., Титова Л. Страны и люди (Твой собеседник 3): учебник и раб. тетрадь для гимназии. Таллин: Koolibri, 2002.
9. Миронов Д.Г. Глагольность в сфере имен: к проблеме семантического описания девербатов (на материале русского языка). Таллин: TLÜ kirjastus, 2008.
10. Моисеенко И., Замковая Н. 2009. Затруднения в словообразовании и словоупотреблении в речи учащихся-билингвов // *Humaniora: Lingua Russica*: тр. по рус. и слав. филологии. Вып. XII. Лингвистика. Тарту, 2009. С. 127–143.
11. Раудла Е. Словообразовательный аспект в учебном пособии (проблемы сопоставления коммуникативно ориентированных пособий по русскому языку для непрофилирующих отделений педвуза) / сост. Н. Сепп. Таллин: ТПИ им. Э. Вильде, 1988. С. 116–126.
12. Тихонов А.Н. Морфемно-орфографический словарь. Русская морфемика. М.: Школа-Пресс, 1996.
13. Троянова Т. Русский язык день за днем: учебник и раб. тетрадь для 10 класса. Таллин: Argo, 2012.
14. Шелякин М.А. Справочник по русской грамматике. М. : Рус. язык, 1993.

15. Eesti keele grammatika. I. Tallinn: TA Keele ja Kirjanduse Instituut, 1993.

16. Kasik R. Eesti keele sõnatuletus. Tartu: TÜ Kirjastus, 1996.

Issues of representation of verbal word formation in the textbooks of the Russian language for Estonian schools

There are analyzed the ways of representation of verbal word formation in the textbooks of the Russian language for Estonian schools. There is shown the potential of the use of the results of interlingual comparison for prediction and prevention of interference mistakes in the sphere of word formation. There are given the recommendations for the choice of material with consideration of students' native language.

Key words: methodology of teaching Russian as a foreign language, word formative model, comparative analysis, learning representation, interlingual interference.

Т.В. ДЕМИДОВИЧ
(Волгоград)

К ВОПРОСУ О ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУППАХ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ

На материале военной лексики рассмотрены различные принципы объединения слов в лексико-семантические группы, а также способность лексических единиц соотноситься с определенными классами предметов и с определенными понятиями.

Ключевые слова: лексико-семантическая система, лексико-семантическое поле, лексико-семантическая группа, лексико-семантический вариант, военная лексика.

Лексика определенно является той сферой языка, в которой наиболее наглядно и отчетливо отражаются всевозможные изменения, происходящие в жизни общества. Эта область также более всего поддается влиянию со стороны изменений в истории народа. Однако то, что развитие лексики во мно-