

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Word-Formation and its Role in the Process of the Semantic Competence Formation

*О. Е. Иванова (O. Ivanova)*¹

¹ преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Пятигорский государственный университет» (Lecturer of the English Language and Professional Communication Department at Pyatigorsk State University). E-mail: ivanova_oksana_1983@mail.ru.

В фокусе проводимого исследования находятся регулярные словообразовательные модели, рассматриваемые в контексте формирования семантической компетенции как способностей, знания и готовности выразить то или иное значение с помощью разноуровневых языковых средств, в том числе и аффиксальных формантов. Овладение регулярными аффиксальными формантами рассматривается как одно из требований ФГОС и примерных программ по иностранным языкам, данные словообразовательные элементы являются предметом особого контроля в ходе текущей и итоговой аттестаций.

Ключевые слова: семантическая компетенция, регулярные словообразовательные модели, аффиксация, словообразовательные форманты, словотворчество.

The research focuses on the regular word-formation models which are taken up in the scope of forming the semantic competence as an ability, knowledge and readiness to express one or another meaning on basis of split-level language tools which include affix formants. Mastering regular affixes is one of the requirements of Federal State Standard and exemplary programs of English language: these word-formation elements are a subject of special attention and control in interim and final assessment.

Mastering affixation patterns as a method of forming the semantic competence provides understanding of transformation which takes place in the process of derivation inside the word-formation model. Examining the different types of semantic transformations and considering them in the process of creation of methodological techniques allow for actualizing the studying process. The research of the word creation process in ontogenesis and its comparison with the process of studying the word formation models induced us to define the controlled word creation as a methodological technique used in the process of teaching the semantic competence. It is an active educational and cognitive method in mastering regular word-formation models which includes reception, combined preparation as well as a set of tasks directed to realization of derivational potential of the word-formation model in specially created conditions.

Keywords: semantic competence, regular word-formation models, affixation, word-formation formants, word creation.

Обучение иностранному языку требует актуализации как формальных, так и смысловых признаков языковых явлений, что обуславливает рациональность рассмотрения семантической компетенции как одной из целей обучения иностранному языку. «Семантическая компетенция изучающего иностранный язык заключается в знании возможных способов выражения определенного значения и умении его использовать» [Общеввропейские компетенции... 2003: 116]. Содержание семантической компетенции конкретизируется посредством разграничения принадлежности языкового знака

(морфемы, слова, словосочетания или предложения) к тому или иному ярусу языковой системы. Освоение языкового материала, относящегося к предметным результатам освоения курса иностранного языка, не может не затрагивать семантического компонента: осознание смысловой стороны лексических единиц, морфологических форм, синтаксических конструкций, грамматических явлений, а также понимание тех изменений, которые привносятся в процессе словообразования, становится базой для формирования продуктивной речевой деятельности, а значит, и способности быть активным участ-

ником межкультурного взаимодействия. Семантическая компетенция находит отражение в языковом материале, выдвигаемом в качестве требований федерального государственного образовательного стандарта — ФГОС, она также соотносится с подходами к усвоению содержания, рационального соотношения объема требований и минимума содержания [Головкин 2013: 76].

Рассматривая систему словообразования разных языков, В. А. Плунон делает замечание о том, что «корней в языке во много раз больше, чем аффиксов <...>. Иначе говоря, один и тот же корень (в среднем) сочетается с относительно небольшим числом аффиксов, тогда как один и тот же аффикс сочетается с во много раз большим числом корней» [Плунон 2003: 86–87], подтверждающее нашу мысль о необходимости освоения аффиксов как конституирующих средств в словообразовательных моделях. Кроме того, данное замечание доказывает целесообразность обучения семантической компетенции, обеспечивающей осознание смысловой трансформации, происходящей в ходе деривации внутри модели.

Действительно, овладение законами продуктивного словообразования на основе словообразовательных моделей «дает в руки учащихся средство не простого механизма накопления словарных единиц, а возможность систематизации и творческого использования уже накопленного словаря, позволяет глубже понять семантику знакомых слов и дает возможность семантизации значительной части новой лексики, понимание не отдельных единиц, а целых классов слов» [Хидекель 1975: 18]. Освоение семантики дериватов требует осознания направленности данных операций в рамках конкретной словообразовательной модели: учащиеся, проникая в семантику нового осваиваемого ими слова, точно следят за действиями носителей языка, проходя в своем наблюдении все фазы наречения:

1) классификации и категоризации в значении деривата, что проявляется в значениях предметности, процессуальности или признаковости;

2) ассоциативного связывания одного предмета с другим, что обуславливает появление значения исходного имени или значений, ассоциируемых с целыми классами явлений, в значении производного;

3) фиксации связи между значением основы и деривата, что отражается именно

в словообразовательном значении, основными характеристиками которого являются сложная структура, способность называть определенный тип отношений между структурами компонентов деривата [Кубрякова 1981: 102].

Нужно отметить, что опознавание двойной референции, «угадывание» и последующая опора на связь производного слова с производящей основой не всегда освещаются в учебном процессе, что обусловлено недостаточным вниманием к проблеме семантического сдвига, появления нового значения. Учащиеся не всегда чувствуют однокоренные слова, соответственно, не могут опираться на значение основы и того значения, которое привносится словообразовательным аффиксом.

Принципиальным критерием для отбора аффиксальных моделей в методических целях является их живая морфологическая членность, т. е. «способность обнаруживать одновременно структурно-семантическую соотнесенность как внутри деривационного комплекса между отдельными компонентами, так и в корреляции: производное – исходное слово» [Аствацатрян 1982: 39]. Например, испанский префиксальный глагол ‘*repoblar*’ характеризуется способностью разложения значащих отрезков ‘*re-poblar*’ и семантически коррелирует с глаголом ‘*poblar*’, который мотивирует производную форму. Кроме того, наблюдается способность префикса ‘*re-*’, при взаимодействии с производящей основой ‘*poblar*’, придавать значение ‘повторение, возобновление’, которое повторяется в префиксальном словообразовательном ряду: ‘*inventir – reinventir*’, ‘*integro – reintegro*’ и т. д.

Исследование словообразовательных моделей в учебных целях требует акцентирования внимания на типах семантической трансформации, наблюдаемых в них. Анализ аффиксальных моделей, представленных в учебниках испанского языка, свидетельствует о возможности их дифференциации в соответствии с тремя типами: модификационным, мутационным и транспозиционным [Dokulil 1962: 29].

Модификационное словообразовательное значение проявляется в выражении дополнительного признака, репрезентируемого у производного слова, основанного на идентичном с производящей основой понятии, производные лексемы с модификационным словообразовательным обычно

относятся к той же части речи, что и их производящие [Трубицина 2006: 168].

Актуализация мутационного словообразовательного значения происходит при обозначении понятий, отличных по своей семантике от того, что выражается мотивированным словом [Трубицина 2006: 168]. Например, в испанском языке ‘escribir’ — ‘писать’, ‘escritor’ — ‘человек, пишущий литературные произведения’. Примеры, относящиеся к данной группе, показывают значительные смысловые приращения, наблюдаемые в семантике слов с мутационным словообразовательным значением.

Транспозиционное словообразовательное значение отмечается при тождественности лексем по значению, что проявляется во всех компонентах мотивирующей лексемы за исключением части речи [Трубицина 2006: 168] или в случаях, когда лексическое значение производящего слова тождественно лексическому значению производного от него слова, но грамматические значения и синтаксические позиции этих слов различны [Сусеева 2012: 103]. Мутационное словообразовательное значение проявляется для выражения предметно-характеризующих значений слова, т.е. для наименования предмета по характерному для него признаку. Данный процесс может быть основан на выражении процесса, иметь непроцессуальный, предметный, количественный характер.

Таким образом, учет специфических характеристик, проявляющихся в разных типах словообразовательных моделей, обеспечивает достижение эффективности освоения словообразовательных элементов, позволяет предусмотреть специальные типы упражнений, направленных на обучение им. По мнению М. А. Бодоньи, обучение словообразовательным формантам включает следующие приемы: описание значения аффикса, выявление моделей образования слов, выполнение упражнений на рецепцию механизма словообразования, осознание значения, передаваемого словообразовательным элементом, освоение особенностей написания, самостоятельное употребление в микро- и макроконтексте [Бодонья 2013: 5]. Мы полагаем, что при разграничении типов словообразовательных моделей должны быть предусмотрены особые задания, подчеркивающие различия не только формального плана, но и проявляющиеся на семантическом уровне.

Разрабатывая методику обучения семантической компетенции на материале регулярных словообразовательных моделей, мы сопоставили процесс освоения семантических и формальных трансформаций во время изучения иностранного языка и механизмы словообразовательной номинации в онтогенезе речи. Сопоставление позволило нам определить базовые характеристики словообразования как лингводидактической категории. Так, освоение словообразовательных моделей в онтогенезе имеет динамический характер и находится в прямой зависимости от уровня психического развития ребенка, в то время как динамика освоения словообразовательных моделей в процессе изучения иностранного языка подчинена ходу и условиям организации образовательного процесса, а также зависит от уровня владения иностранным языком. Основным фактором освоения связей между производящей основой и производным словом в естественных условиях является познание ребенком окружающего мира. В ходе обучения иностранному языку таким фактором выступает их актуализация в процессе обучения, для чего в языковом материале, предназначенном для обучения лексике, грамматике, чтению и т. п., выявляются производные слова, на которых акцентируется внимание, для овладения формальными и семантическими трансформациями в рамках конкретной модели также используются специально разработанные алгоритмы упражнений.

Освоение словообразовательных моделей в онтогенезе носит хаотический характер, в его основе лежит словотворчество как «процесс конструирования, обусловленный коммуникативными потребностями ребенка и предполагающий самостоятельную переработку ребенком получаемого языкового материала» [Пузанова 2012: 4]. Обучение словообразованию в рамках организованного учебного процесса носит системный характер и направлено на актуализацию формальных изменений и смысловой трансформации, охватывающей лексическое, грамматическое и словообразовательное значения, что и становится одним из способов формирования семантической компетенции.

Формирование и осуществление словообразовательных процессов в речевой деятельности ребенка обеспечивается развитием сложного речемыслительного механизма, функционирующего в процессах

ословливания и означивания ребенком фрагментов окружающего мира в нескольких взаимосвязанных «плоскостях» [Юрьева 2006: 10]. В ходе освоения иностранного языка порождение словообразовательных моделей носит управляемый характер, что основано на рецепции готовых аутентичных моделей. Речемыслительный механизм, обеспечивающий реализацию процесса словообразования на иностранном языке, включает механизмы восприятия производного слова, выделение в его структуре отдельных смыслообразующих единиц (корневых, аффиксальных формантов), идентификацию значения [Сазонова 2000: 4].

Сопоставление аспектов словообразования как процесса, характерного для онтогенеза, и как способа развития иноязычных способностей индивида на основе актуализации семантических трансформаций приводит нас к выводу о возможности рассмотрения в методике обучения иностранным языкам понятия управляемого словотворчества. Ясно, что данный термин подчеркивает методический фокус рассмотрения словообразования, что предполагает создание условий для актуализации словообразовательных моделей на основе специально разработанного лингводидактического инструментария.

Словообразование — «творческий процесс, отражающий результаты как познавательной, так и собственно языковой деятельности человека» [Лепская 1997: 93]. Термин «словотворчество» аккумулирует два понятия: номинации и творчества. Применение данного термина в методике обучения иностранным языкам для обоснования специфики обучения словообразованию становится показателем активного подхода к формированию способностей трансформировать формальные и семантические признаки на уровне слова. Кроме того, управляемое словотворчество становится одним из способов реализации системно-деятельностного подхода, лежащего в основе ФГОС основного общего образования. Данный прием в контексте освоения семантической компетенции обеспечивает активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, охватывающую:

- рецепцию как метод обучения, основанный на мыслительной активности и в условиях обучения словообразовательным моделям предполагающий проявление творческого исследовательского подхода;

- комбинированную подготовку, направленную на формирование сознательно выполняемой деятельности по образованию на основе словообразовательных моделей, смысловому восприятию и употреблению производных слов. Комбинированная подготовка охватывает навыки их оформления и оперирования, актуализирующие семантическое содержание и трансформацию формальных признаков в рамках словообразовательной модели;

- собственно управляемое словотворчество как комплекс заданий, направленных на реализацию деривационного потенциала словообразовательной модели в специально созданных условиях, стимулирующих безошибочное образование и употребление производных слов.

Следует отметить, что процесс словотворчества в онтогенезе является фактором и одновременно средством овладения языком: «это усвоение не только языковых единиц, но и правил их создания и употребления. А чтобы познать правила, нужно все время совершать мыслительную работу по анализу, систематизации и обобщению этих правил» [Глухов 2005: 252]. В основе управляемого словотворчества лежит активизация мыслительных операций: анализа, синтеза, индукции и дедукции, направленных на осознание семантической трансформации внутри словообразовательной модели и ее соотнесение с имеющими место формальными изменениями. Осознание смысловых модификаций охватывает не просто изменение значения слова, а комплекс трансформаций, включающих рассмотрение словообразовательной модели на разных языковых ярусах. Так, управляемое словотворчество ориентировано на осознание изменений на лексическом, грамматическом уровнях и формирование умений их репродукции в соответствии с условиями коммуникации.

Словотворчество, как и усвоение обычных слов родного языка, имеет в своей основе подражание тем речевым стереотипам, которые дают детям окружающие люди. Усваивая речевые шаблоны, дети пытаются понять правила использования приставок, суффиксов, окончаний. При этом они словно непреднамеренно создают новые слова — такие, которых в языке нет, но которые в принципе возможны [Белянин 2003: 26]. Управляемое словотворчество как методический прием, направленный на освоение

словообразовательных моделей иностранного языка, так же как и словообразование в онтогенезе, детерминирован механизмом подражания речевым стереотипам, но в процессе обучения иностранному языку словотворчество приобретает характеристики целенаправленного процесса, предусматривающего сознательный подход к семантическим и формальным трансформациям в словообразовательной модели. Творческий характер деятельности проявляется:

1) в оригинальности как способности к установлению связей между компонентами словообразовательной модели; проявление оригинальности в лингводидактическом контексте детерминировано осознанием несовпадений в словообразовательных моделях и семантических сдвигах, наблюдаемых в родном и иностранном языках;

2) в «семантической гибкости», предполагающей способность определить формальный и семантический сдвиги и перенести их на другие производящие основы в контролируемых условиях, а по мере усвоения словообразовательных моделей создавать ситуации, актуализирующие проявление «семантической гибкости» на рецептивном уровне.

При управляемом же словотворчестве, напротив, целенаправленно организованный учебный процесс позволяет сформировать стратегию безошибочного употребления производного слова, а проникновение в его семантику способствует органичному ее употреблению в контексте. Как известно, «формальная и семантическая обусловленность производного слова создает определенные сложности для усвоения...., так как значение многих производных слов не равно простой сумме значений входящих в него морфем, оно характеризуется той или иной степенью идиоматичности, включает некий компонент, который не выводится из

значений морфем» [Плотникова 2011: 124]. Именно поэтому процесс управляемого словотворчества при обучении иностранному языку приобретает управляемый характер: он детерминирован целями обучения, содержанием как набором регулярных словообразовательных моделей и комплексов семантических трансформаций, представленных в них, принципами освоения семантики словообразовательных формантов. Реализация управляемого словотворчества становится возможной только на основе специально разработанного комплекса упражнений, обеспечивающих формирование семантической компетенции на материале регулярных словообразовательных моделей.

Таким образом, словообразование является актуальной лингводидактической проблемой, объединяющей цели обучения, средства и способы формирования иноязычной речевой деятельности. Рассмотрение словообразования в контексте обучения семантической компетенции требует активной работы не только на уровне освоения формальных признаков словообразовательной модели, но и на семантическом уровне, посредством проникновения в содержание, привносимое формантами, анализа взаимодействия между производящей основой и производным словом, осознания отнесенности модели к модификационному, мутационному или транспозиционному типу. Сопоставление словообразования как характерного процесса в онтогенезе и как умения распознавать и порождать производные слова изучаемого языка в соответствии со словообразовательными моделями, действующими в нем, становится основой для использования управляемого словотворчества в качестве ведущего методического приема обучения семантической компетенции на основе регулярных словообразовательных моделей.

Литература

Аствацатрян М. Г. К проблеме отбора словообразовательного минимума (на материале префиксальных и полупрефиксальных глаголов немецкого языка // Иностранные языки в высшей школе: Учеб.-метод. пособие / под ред. Н. С. Чемоданова. Вып. 17. М.: Высш. шк., 1982. С. 37–50.

Белянин В. П. Психоллингвистика: Учебник. М.: Флинта: Моск. психолого-социал. ин-т, 2003. 232 с.

Бодонь М. А. Английский язык. Подготовка к ЕГЭ: словообразование. Задания В11–В16. Раздел «Грамматика и лексика»: Учебно-методическое пособие. Ростов н/Д: Легион, 2013. 185 с.

Глухов В. П. Основы психоллингвистики: Учебное пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 351 с.

Головкин Н. В. Становление компетентностной парадигмы в обучении физике в школьном образовании Украины: опыт теории и прак-

- тики // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. Вып. II. Элиста: КИГИ РАН, 2013. С. 74–80.
- Кубрякова Е. С.* Типы языковых значений. Семантика производного слова. Москва: Наука, 1981. 200 с.
- Лепская Н. И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М.: Знание, 1997. 221 с.
- Общеввропейские* компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Департамент современных языков, Страсбург, Cambridge, Universitypress / пер. под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: МГЛУ, 2003. 256 с.
- Плотникова С. В.* Развитие лексикона ребенка: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 224 с.
- Плунгян В. А.* Общая морфология: Введение в проблематику: Учебное пособие. М.: Едиториал УРСС, 2003. 384 с.
- Пузанова Ю. С.* Параметрические прилагательные русского языка в онтогенезе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. С.-Петербург, 2012. 24 с.
- Сазонова Т. Ю.* Психолингвистическое исследование процессов идентификации слова: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2000. 50 с.
- Сусеева Д. А.* Словообразовательные гнезда русского и калмыцкого языков в сопоставительном освещении // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. Вып. IV. Элиста: КИГИ РАН, 2012. С. 100–107.
- Трубицина И. А.* Словообразовательная категория имен существительных со значением единичности в современном русском литературном языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Ставрополь, 2006. 224 с.
- Хидекель С. С.* Некоторые спорные вопросы строения словообразовательных моделей и практика преподавания иностранного языка // Словообразование и его место в курсе обучения иностранному языку. Вып. 3. Владивосток, 1975. С. 18–26.
- Юрьева Н. М.* Речевой онтогенез в теории и эксперименте: дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 2006. 566 с.
- Dokulil M.* Tvoreni slov v cestine // Teórie odvozování slov. Praha: CSAV, 1962. Ss. 29–49.