



Title	Единицы словообразовательной системы русского языка в лингводидактическом аспекте
Author(s)	Плотникова, Г.Н.
Citation	大阪外国語大学学報. 1988, 76(1-2), p. 81-101
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/81199
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

Единицы словообразовательной системы русского языка в лингводидактическом аспекте

Г. Н. Плотникова

ロシア語語形成論に於ける諸単位について

G.N. プロートニコヴァ

機能的特徴をもとに語形成論の諸単位の類型化を行い、個体発生的単位、記述的単位及び教育方法的単位を抽出した。本文ではこれらの単位各の特徴を述べた。

個体発生的単位とは話しことばの中で生じ、その中で機能する単位である。この単位は記号的性質を持ち、常に言語の所与のレベルに関係している。これらは辞書・参考書等に記載され、語形成システムは形態素・語等の同単位を持つ。語派生プロセスの結果新たな形態素の総合としての語彙素が生じる。

記述的単位は上記個体発生的単位を研究・記述する際の分類基準を成し、諸単位同士やそれらの複合体同士の相互関係を明らかにする。本文では同単位を分析・総合の両側面から検討し、語形成システムの基本的同単位の特徴（語形成群、パラダイム、語形成連鎖等）を述べた。

教育方法的単位とは、学習者が言語運用の能力や習慣を習得する際に教師が用いる言語手段であると説明できる。一般にはこの単位は言語の語彙及び言語体系全般をより効果的に習得させることを目的とした種々の語、語形成、文のグループ分けを表す。本文では例として教育方法的単位としての派生語に検討を加えた。

В настоящее время внимание многих ученых привлечено к лингводидактическому, или лингвометодическому, описанию русского языка, что связано, с одной стороны, с достижениями в области лингвистики, с другой — с растущим вниманием к русскому языку на международной арене и актуализацией в связи с этим вопросов преподавания русского языка иностранным учащимся разных профилей и вариантов обучения.

Проблема описания грамматики в целях обучения русскому языку как неродному является одной из центральных в исследованиях по лингводидактике. Однако описание словообразования в таком ракурсе занимает в научно-методической литературе

довольно скромное место. Между тем лингводидактический подход к словообразовательной системе позволяет найти более эффективные приемы отбора и подачи лексического и грамматического материала, научно обосновать номенклатуру лексических минимумов, определить эффективные пути семантизации производных слов и предупреждения возможных ошибок в речи учащихся, а также повышения уровня владения языком.

В данной работе мы остановимся на одном из актуальных вопросов русского словообразования — единицах словообразовательной системы.

Лингвометодический подход к фактам языка вообще и к словообразовательным явлениям, в частности, делает необходимым четко определить единицы языковой системы, которые становятся объектом такого рода исследования.

Вопрос о классификации языковых единиц, связанных с лингводидактическим подходом, в настоящее время не является решенным, поскольку не разработаны пока критерии выделения единиц каждого плана.⁽¹⁾ Учеными рассматриваются под разным углом зрения отдельные единицы и порой без учета специфики уровней и подуровней языковой системы.

Мы считаем целесообразным при описании русского словообразования классификацию единиц в таком плане производить с учетом их функциональной спецификации. Исходя из этого, единицы словообразовательной подсистемы мы подразделяем на 3 типа : онтогенные, описательные и учебно-методические.

Рассмотрим каждый из этих типов.

I. Онтогенные единицы

Онтогенный — от греч. *onto* (сущее) + *geno* (происхождение, род). Онтогенные единицы — это единицы, рожденные в речи и функционирующие в ней, т.е. представляющие язык как феномен. Их можно характеризовать с трех сторон.

Во-первых, это единицы знаковые, поскольку, с одной стороны, получены в результате абстрагирования от конкретных речевых употреблений, с другой — обладают способностью реализовать свои возможности в различных формах.

Во-вторых, они являются соотносительными с определенными системами, уровнями или подсистемами языка. Таким образом, выделенные на каждом языковом уровне основные единицы : фонема, морфема, слово, словоформа, словосочетание, предложение, следует отнести к онтогенным, поскольку каждая из них вычленима из

речи и необходима для построения речевого высказывания.

Отдельные уровни языковых систем представлены определенными онтогенными единицами или их совокупностями. Так, словообразовательная подсистема характеризуется представленностью такими единицами, как морфема и слово, т.к. результатом словопроизводственного процесса является лексема как новая совокупность морфем. Соотношение морфемы и слова со словообразовательной подсистемой не вызывает споров и сомнений в научной литературе, хотя существуют разные мнения в установлении объема единиц, типологии морфем и их значений, в определении природы и функции разных типов морфем, разграничении понятий "значение" и "функция" и др.

Из двух указанных единиц слово является основной единицей словообразовательного подуровня. И не только потому, что слово — главная единица языка вообще, а морфема обладает лишь относительной самостоятельностью⁽²⁾ по отношению к слову, но и потому, что слово — конечный продукт словопроизводственного процесса и его цель. Последнее определяет то обстоятельство, что онтогенной единицей словообразовательной единицы прежде всего является производное слово. Именно такое понимание производного слова служило для многих ученых основанием считать его основной единицей словообразовательной системы, правда, без соотнесения его с какой-либо типологией единиц словообразовательной системы.⁽³⁾ Но, с нашей точки зрения, непродуцированные слова тоже следует включить в состав онтогенных единиц словообразовательной системы, рассматривая их как начальную базу словопроизводственного процесса (реальную или потенциальную).

В-третьих, для онтогенных единиц характерна фиксированность, т.е. они бывают представлены в словарях, справочных пособиях. Так, слова как единицы языка, как лексем, представлены в толковых словарях разного рода, а морфемы — в словарях морфем⁽⁴⁾ и справочных пособиях.⁽⁵⁾

Однако словаря производных слов пока не существует, хотя такой словарь представил бы интерес как для теоретических исследований, так и для практики обучения языку. Словарь производных слов, характер дефиниций которого строился бы с учетом семантики и структуры производящего слова, помог бы более явственно представить существующие словообразовательные связи, снимая тем самым многие трудности, возникающие у учащихся при морфемном и словообразовательном анализе, а также при усвоении семантики производных слов, так как подобные "связи между однокоренными словами, когда каждое из них может быть объяснено через другое, . . . пронизывают всю систему словообразования и характерны для словообразовательных отношений

всех частей речи." Кроме того, такой словарь дает большие возможности для знакомства с особенностями устройства языковой системы в целом и закономерностями ее развития. Создание подобного словаря — одна из актуальнейших задач современной лингвистики.

II. Описательные единицы

Описательные единицы — это единицы, обслуживающие определенный этап научного исследования, задачей которого является фиксация результатов эксперимента или наблюдения. В связи с тем, что процесс познания бесконечен и задачи исследований и экспериментов могут быть самые разнообразные, как разнообразен выбор средств, используемых исследователями с этой целью, то система описательных единиц в любой науке не может быть замкнутой. Более того, она может варьироваться не только от целей и задач исследователя, характера использования объекта (берется объект целиком или только его часть, имеющая специфические свойства), но и от его концептуальных установок, опыта практической деятельности.

Сфера использования описательных единиц — грамматические труды различного рода : от отдельных умозаключений до монографических или диссертационных исследований.

Отличительной особенностью описательных единиц языка является то, что они не предназначены для конструирования речевого высказывания. Их функция заключается в том, чтобы служить основанием для классификации онтогенных единиц в целях изучения их и описания, а также для выявления взаимосвязи между единицами и их комплексами.

И если главная функция словообразовательной системы, по словам Е.С.Кубряковой, — ономаσιологическая : создание новой единицы номинации, нового наименования, то функция словообразовательных описательных единиц, на наш взгляд, заключается в том, чтобы раскрыть деривационный аспект словарного запаса языка, показывая взаимоотношения между такими лексическими единицами, которые связаны между собой общностью отдельных элементов словообразовательного процесса.

Описательные единицы могут рассматриваться двояко, в зависимости от подхода к языковым явлениям : со стороны анализа и со стороны синтеза.

Под анализом подразумевается "метод исследования, состоящий в том, что изучаемый предмет мысленно или практически расчленяется на составные элементы

признаки, свойства, отношения”⁽⁶⁾. Отсюда вытекает, что самым главным “предметом” словообразовательного анализа является словообразовательное гнездо, оно и должно отражать перечень описательных единиц. В зависимости от категориально-грамматической специфики исходного слова словообразовательные гнезда могут быть объединены в генотипы, которые можно принять за самую крупную единицу словообразовательного подуровня (см. о них ниже).

Под синтезом понимается метод исследования, состоящий в объединении “в единое целое частей, свойств, отношений”⁽⁷⁾, но объединение такое, которое учитывает дополнительный опыт человеческого разума о предмете. Отсюда — изначальным элементом словообразовательного синтеза, вступающим в процесс объединения и подготавливающим “новое целое”, является непроизводное слово/исходное слово гнезда) и словообразовательные морфемы, аффиксы (точнее, для русского языка — форманты), а конечным — словообразовательное гнездо в его совокупности. Таким образом, исходное для анализа является конечным для синтеза.

В этом проявляется, с точки зрения диалектико-материалистического понимания, тесная взаимосвязь между анализом и синтезом, которые представляют две стороны единого процесса познания.

Однако в зависимости от подхода меняется не только иерархическое устройство единиц, но и их реестр (например, такие единицы, как словообразовательный блок, словообразовательный разряд, словообразовательная категория выделяются только в аспекте словообразовательного синтеза), а также экспликация и акцентация элементов содержательной структуры единиц. Напримир, для описания гнезда, как и его частей, в аспекте словообразовательного анализа важны следующие моменты : его структура (количественный состав, наполняемость частями речи и принадлежность производных к определенным лексико-семантическим группам), морфемное строение производных слов ; характеристика в различных аспектах морфем, участвующих в оформлении производных слов, и некоторые другие.

Для описания жв гнезда с точки зрения словообразовательного синтеза существенным оказывается : учет содержательной стороны исходного слова гензда ; способ образования производных слов ; разноаспектная характеристика словообразовательных формантов ; словообразовательный потенциал каждого слова в гнезде, структура и характер каждого производного слова и некоторые другие.

Для создания системы описательных единиц возможно уровневое деление их. Уровни строятся с учетом того, что единицы одного уровня служат основанием для выделения

(при анализе) и моделирования (при синтезе) единиц следующего уровня. При этом на одном уровне могут оказаться разнокачественные единицы, объединенные функционально-результативным назначением. Например, на I уровне (см. ниже Таблицу №2) оказываются, с одной стороны, непроизводное слово, словообразовательный формант, производное слово, а с другой — словообразовательный тип. Первые единицы конкретного типа, а словообразовательный тип — единица абстрактная, так как представляет собой схему построения производных слов.⁽⁸⁾ Однако в словообразовательном аспекте все они овязаны с созданием производного слова.

Кроме этого, распределение одних и тех же единиц по уровням (кстсти, условное) может не совпадать при анализе и синтезе. Так, например, словообразовательный формант при анализе представляет самостоятельный интерес, так как формирует единицу следующего уровня — способ словообразования, поэтому он составляет отдельный уровень. На уровне словообразовательного синтеза словообразовательный формант теряет свою универсальную значимость, так как выбор из синонимического ряда той морфемы или комплекса языковых средств, которые необходимы для выражения заданного значения, решается в каждом конкретном случае по-разному, что связано с наличием "в словообразовательной системе значительного числа чисто условных, не-системных, не управляемых правилами явлений."⁽⁹⁾

Отдельные уровни могут представлять открытые ряды единиц, что отвечает, с одной стороны, диалектическому положению о неисчерпаемости знаний об объекте действительности, с другой — о существовании в словообразовательной системе не только реализованных единиц, но и потенциальных. Потенциальные единицы чаще всего представляют собой различные комплексы словообразовательных явлений, которые имеют большое значение как для теоретических изысканий, так и для практического преподавания. Например, ряд единиц, представленных на II уровне (см. Таблицу №2), может быть продолжен такими, как : словообразовательный класс,⁽¹⁰⁾ словообразовательная зона,⁽¹¹⁾ словообразовательный комплекс⁽¹²⁾ и др.

В аспекте словообразовательного анализа и словообразовательного синтеза систему описательных единиц можно представить в виде следующих таблиц.

Рассмотрим наиболее распространенные единицы словообразовательной системы.

Словообразовательное гнездо относится к числу основных лексических объединений наряду с ЛСГ и тематическими полями, которые традиционно используются в лингвистике для теоретического описания лексики. В последнее время словообразовательное гнездо чаще всего интерпретируется как "упорядоченная отношениями производности

Таблица №1.

Описательные единицы словообразовательной системы в аспекте словообразовательного анализа

Уровень	Названия единиц
I	Гнезда–генотипы
II	Словообразовательное гнездо
III	Словообразовательная парадигма, словообразовательная цепочка
IV	Словообразовательная пара
V	Производное слово, непроизводное слово
VI	Словообразовательный Формант
VII	Способ словообразования

Таблица №2

Описательные единицы словообразовательной системы в аспекте словообразовательного синтеза

Уровень	Названия единиц
1	Непроизводное слово, словообразовательный формант ; производное слово ; словообразовательный тип.
2	Словообразовательная пара Словообразовательная категория, словообразовательный разряд, словообразовательный блок ⁽¹³⁾ и др.
3	Словообразовательная парадигма, словообразовательная цепь
4	Словообразовательное гнездо
5	Гнезда–генотипы

совокупность слов, характеризующихся общностью корня”⁽¹⁴⁾.

Словообразовательное гнездо представляет собой формально-семантический класс слов,⁽¹⁵⁾ так как общность однокоренных слов представлена как в формальном плане (в наличии у них одного и того же корня), так и в содержательном плане (корень выражает общий для всех родственных слов элемент значения).

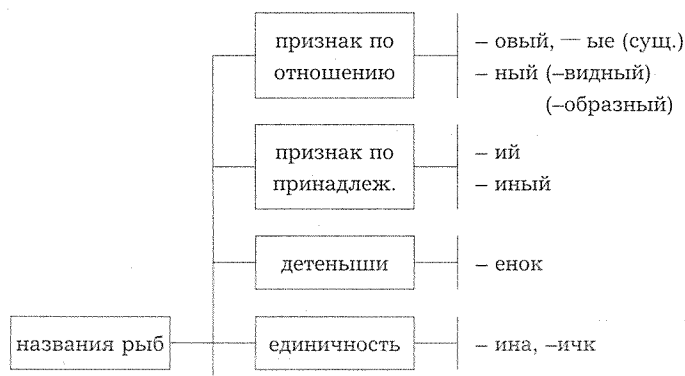
Некоторые ученые считают, что словообразовательное гнездо — это крупнейшая еди-

ница словообразовательной системы. Однако, мы считаем, что следует выделить более крупную единицу — гнездо-генотип, в котором все слова связаны между собой корнем единой генетической структуры, зависящей от способа представления объективной действительности, то есть от грамматической семантики слова, что в конечном счете сказывается на принадлежности исходного слова гнезда к определенной части речи. Таким образом, в русском языке на этом основании можно выделить гнезда-генотипы, объединяющие : 1) слова с предметным корнем — *отсубстантивные* ; 2) слова с признаковым корнем — *отадъективные* ; 3) слова с процессуальным корнем — *отглагольные* ; 4) слова с наречным корнем — *отнаречные* ; 5) слова с местоименным корнем — *отместоименные* ; 6) слова с нумеративным корнем — *отнумеративные* ; 7) слова с междометными корнями — *отмеждометные* ; 8) слова с синтактическими корнями (от служебных частей речи) — *отсинтактические*.

Гнезда-генотипы еще не получили досточного освещения в научной литературе. Их исследование было затруднено из-за отсутствия гнездовых словарей. После их появления внимание к гнездам-генотипам увеличилось. Для полного и всестороннего исследования их особенно большое значение имеет анализ их в аспекте словообразовательного синтеза, когда анализируются гнезда, исходные слова которых принадлежат к одной лексико-семантической группе. В связи с этим следует отметить, что немаловажное значение приобретает при этом и определение реестра лексико-семантических групп производных слов каждой части речи.

Для каждой лексико-семантической группы можно составить инвариант словообразовательного гнезда, который будет отражать все существующие формально-смысловые отношения между словами данной группы в обобщенном виде.

Приведем пример инварианта гнезда одной из лексико-семантических групп со значением "названия рыб".





Данный инвариант выявлен на основе актуальных гнезд с исходными словами, называющими рыб.

Ср. конкретные (актуальные) гнезда с исходными словами, принадлежащими данной ЛСГ.

- карась — карас — ёвый
- карас — иный
- карас — е — видный
- карас — ий
- карас — ик
- карас — ишка
- карас — ище
- окунь — окун — евый — окуневые (сущ.)
- окун — ек
- лосось — лосос — евый — лососев — ые (сущ.)
- лосос — иный
- лосос — ий
- лосос — ина — лососин — ный
- лосос — ка
- каarp — карп — овый — корповы — ые
- карп — о — образный

Любое конкретное гнездо накладывается на схему инвариантного гнезда, но ни одно из них, как правило, не может закрыть его полностью.

Для описания составных частей гнезда используются более мелкие описательные единицы : словообразовательная пара, словообразовательная парадигма, словообразовательная цепочка.

Словообразовательная пара — это совокупность производящего слова и производного от него, то есть словообразовательная пара представляет собой минимальную комплексную единицу словообразовательной системы. Вместе с тем она является одной из

важнейших единиц указанного подуровня, так как именно в ней отражаются уже важнейшие законы словообразовательной системы, рождаются новые, словообразовательные средства и всегда представлен продукт словопроизводственного процесса. Помимо этого, словообразовательная пара является изначальным звеном других, более сложных единиц словообразовательной системы : словообразовательного типа, словообразовательной цепочки, словообразовательной парадигмы и др.

Разнообразные и сложные отношения между производящими и производными отражают не только сложнейший механизм словопроизводства но и те взаимоотношения, которые существуют между реалиями действительности. Поэтому словообразовательные законы относятся к числу типологических особенностей языка, отражающих вербальное мышление его носителей. Не случайно бурное развитие теории словообразования начиналось с выявления отношений между коррелятами в словообразовательной паре (см. работы Г.О.Винокура, В.В.Виноградова, Е.А.Земской, Н.М.Шанского, И.С.Улханова, В.В.Лопатина, Головина и др.) В этих работах много внимания уделено временным характеристикам коррелятов (характеристикам синхронно–диахронного плана), формально–структурным отношениям их (на уровне морфемики и морфонологии), а также семантическим взаимосвязям производного и производящего.

Однако многие вопросы относительно словообразовательной пары остаются неисследованными. Например, семантическая взаимосвязь компонентов словообразовательной пары чаще всего исследовалась в аспекте словообразовательного анализа. Между тем аспект словообразовательного синтеза здесь оказывается не менее интересным, поскольку он дает возможность выявить истоки фразеологичности производных слов, дает более совершенные приемы лексикографической обработки слов подобного рода и семантизации их в учебных целях.

Словообразовательная парадигма – часть словообразовательного гнезда, включающая “совокупность производных слов, имеющих одну и ту же производящую основу и находящихся на одной ступени словопроизводства”⁽¹⁶⁾. Количество парадигм в гнезде определяется количеством производящих слов. Например, в гнездах с исходными словами : ботинок, ветеран всего по одной парадигме, так как мотивирующими для всех производных гнезда являются исходные слова :

ботинок	→	ботиноч – ек
		ботиноч – н – ый
		пол – у – ботинок

ветеран	→	ветеран – к – а
		ветеран – ств – о
		ветеран – ск – ий
		авто – ветеран

В гнездах с исходными словами доктор, декабрь по две словообразовательные парадигмы : мотивирующим для одной является исходное слово, а для другой – производное, находящееся на первой ступени словопроизводства :

доктор	→	доктор – ш – а	→	
		доктор – иц – а		
		доктор – ств – о		
		доктор – ант		
		доктор – ск – ий		
декабрь	→	доктор – ствова – ть	→	докторант – к – а
				докторант – ур – а
				докторант – ск – ий
				декабрист – к – а
				декабр – изм
	→	декабр – ист	→	декабрист – ск – ий
		дакабрь – ск – ий		

А в других гнездах их может быть гораздо больше, например, в гнездах с исходными словами : досуг – 6 парадигм, картофель – 6. См., например, парадигмы в гнезде с исходным словом достичь, для которых производящими являются : *достичь* (достигать, достижение, достижимый), *достигать* (достигаться, достигнуть, достигаемый – прич.), *недостигаемый* (недостягаемо, недотягаемость), *достижимый* (недостижимый, достижимость), *недостижимый* (недостижимо, недостижимость).

В некоторых случаях число парадигм может быть довольно значительным, например, гнездо *белый* содержит 95 парадигм, высокий – 120, два – 265 и т.д.

Словообразовательная парадигма как единица описания словообразовательной системы неоднократно рассматривалась в работах современных лингвистов : Е.А.Земской, А.Н.Тихонова, В.В.Лопатина, Е.С.Кубряковой, П.А.Соболевой, Л.П.Клобуковой и др.

При этом исследователи иногда рассматривают словообразовательную парадигму в широком понимании,⁽¹⁷⁾ когда словообразовательные цепи и словообразовательные гнезда представляются как разновидности словообразовательных парадигм. Мы в данной работе используем понятие "парадигма" в узком смысле слова, т.е. для обозначения тех пучков (вееров) производных слов, которые связаны одним производящим словом. Эта точка зрения является наиболее распространенной. К тому же для характеристики

словопроизводственного процесса такое понимание парадигмы более существенно, т.е. помогает выделить дополнительные аспекты его рассмотрения.

Словообразовательные цепочки (цепи) – это “совокупность производных, упорядоченная тем, что каждая предыдущая единица является непосредственно производящей для последующей”.⁽¹⁸⁾ На наш взгляд, в таком определении словообразовательных цепей не хватает акцентирования на двуфункциональность производных слов в цепочке, то есть указания на то, что одно и то же производное слово одновременно является и производным, и производящим с.м., например, зима – зимний – зимник – автозимник. В связи с тем, что словообразовательные цепочки представляют собой открытые ряды, последний её член имеет потенциальную словопроизводственную валентность.

Словообразовательные цепочки – единицы комплексные, они, в свою очередь, состоят из структурных звеньев – словообразовательных пар. Считается, что максимальное количество таких звеньев в цепочке (в русском языке) равняется семи, например : мысль – мыслить – смыслить – смысл – осмыслить – переосмыслить – переосмыслять – переосмысляться ; минимальное – одному.⁽¹⁹⁾ Думается, что для цепочки недостаточно одной словообразовательной пары, и не только потому, что слово *цепь* в русском языке означает “ряд, вереницу чего – , кого–л.”, которые не могут состоять из двух элементов (ведь не употребляем же мы в речи слово ряд и, тем более, вереница – по отношению только к двум каким–либо предметам : двум домам, двум книгам, двум детским кроваткам и т.д.), – для этого в языке существует слово пара, – но и потому, что в словообразовательной паре, как закрытой единице, элементы не отвечают требованию разнокачественной функциональности, т.к. каждый из них выполняет только одну функцию : начальный элемент – производящее, конечный элемент – производное. И тем более, в такой цепочке” мы не обнаруживаем никакой *совокупности производных* слов.

Позиция каждого производного слова в словообразовательной цепочке обусловлена степенью производности, обычно понимаемой как “степень словообразовательной удаленности производных слов от однокоренного с ним непроизводного”.⁽²⁰⁾ Прнятие “степень производности важно для описания структуры словообразовательной цепи и её соотношения со словообразовательными парадигмами.

Словообразовательные цепи характеризуются с разных точек зрения : 1) по степени обобщенности (конкретные и типовые) ; 2) по принадлежности исходного слова цепи к части речи (отсубстантивные, отглагольные, отадективные и т.д.) ; 3) по принадлежности исходного и конечного слова цепи к части речи (*кольцевая* — исходное и конеч-

ное слово принадлежит к одной части речи, и *линейная* — исходное и конечное слово принадлежит к разным частям речи) ; 4) по характеру деривации производных слов в цепи (с лексическими и синтаксическими дериватами) ; ⁽²¹⁾ 5) по степени регулярности (одинаковости частеречной структуры). ⁽²²⁾ Исходя из формально-семантического характера словообразовательного процесса, вероятно, есть необходимость в квалификации словообразовательной цепи и по типу семантики производных слов. С этой точки зрения можно выделить цепи : а) образованные от прямых значений исходных слов, например : камыш — камышит (“строительный материал из камыша”) — камышитовый (“сделанный из камышита”) ; б) образованные от переносных значений исходных слов, например : канитель (“что-л. очень нудное, долго тянущееся, однообразное”) — канитель (“делать что-л. очень медленно, с ненужными проволочками, мешкать”) — канитель (“излишне медленно, попусту тратя время, делать что-л.”) — проканитель (“потратить много времени на что-л., провозиться с чем-л.”) ; в) смешанные, т.е. включающие в себя производные от прямых и переносных значений слов, например : картина (“произведение живописи в красках на куске холста, доске, листе бумаги” и перен. “то, что можно видеть, представить себе в конкретных образах”) — картинный (прилаг. к картина в 1 значении и перен. “образный, выразительный”) — картинность (качество от прилаг. картинный только в перен. значении).

III. Учебно-методические единицы.

Под учебно-методической единицей мы понимаем языковое средство (или некоторый комплекс языковых средств), которое используется преподавателем в качестве опоры при выработке умений и навыков речевой деятельности у учащихся. Учебно-методические единицы представляют собой чаще всего различные группировки слов, словосочетаний и предложений, направленные на более эффективное усвоение словарного запаса языка и языковой системы в целом. При этом основанием для таких группировок могут быть как смысловые связи слов (группировки тематико-ситуативного или семантического плана), ⁽²³⁾ так и формально-грамматические. Учебно-методические единицы как единицы, предназначенные для усвоения языка, имеют и свою область функционирования — учебные пособия различного характера. Выбор учебно-методических единиц в каждом пособии может варьироваться в зависимости от концептуальной установки автора, а также от потребностей и возможностей учащихся.

Определение системы учебно-методических единиц актуально для решения осново-

полагающих проблем лингводидактики : структуры и содержания учебного процесса, отбора языкового материала, выбора методов и приемов его презентации, контроля за освоением языка и т.д.

Специфической особенностью учебно–методических единиц является их интеримарность, что дает возможность творчески подойти к организации учебного процесса, давая огромное количество вариантов подачи языкового материала. Однако интеримарность учебно–методических единиц предполагает наличие постоянного и устойчивого источника их формирования. Таким источником являются онтогенные и описательные единицы. К онтогенным они тяготеют в силу общей целенаправленности – служить средством развития речи ; ко вторым – в силу существования общей сферы их функционирования – учебная деятельность.

Интеримарность учебно–методических единиц обусловлена прежде всего тем, что они создаются из элементов, принадлежащих к различным уровням, подуровням, системам, подсистемам языка, и представляют факты языка в аспекте различных языковых уровней, подуровней, систем и подсистем. Рассмотрим, напримр, в качестве учебно–методической единицы производное слово. Оно благодаря своей мотивированности уже включается в определенный комплекс слов (производное – производящее), а разноплановость данного языкового факта (производное слово – прежде всего просто слово, со всеми вытекающими отсюда последствиями) предполагает рассмотрение его в следующих аспектах.

1. Производное слово как элемент разноуровневого синонимического комплекса : слово – словосочетание – оборот, причастный или деепричастный, – предложение, ср. : домик = маленький дом ; пригородная зона = зона, находящаяся около города (прим-кающая к городу) = зона, которая находится около города и т.д.

2. Производное слово как элемент морфемно–словообразовательного арсенала русского языка, когда слова объединяются в группы по наличию в них одних и тех же служебных морфем, например, глаголы движения с приставкой в– или вы– ; существительные с суффиксом –онук/ –енок или –ат–а, ят–а и др., при этом важен учет как морфологического, так и лексико–семантического своеобразие производящего и производного слова.

3. Производное слово как элемент словообразовательного гнезда, в котором наглядно демонстрируются его деривационные связи : с одной стороны, связь с производящим, ср. : учитель – учить, с другой – связи с его производными : учитель – учительский, по–учительски, учительство, учительница и др.

При характеристике деривационных связей между производными словами в словообразовательных гнездах одной лексико-семантической группы можно усматривать два типа связей : парадигматические и синтагматические, на основе которых и конструируются комплексные единицы словообразовательной системы : словообразовательные парадигмы и словообразовательные цепочки.

4. Производное слово как элемент языкового семантического конструкта, в котором сочетаются эксплицитные и потенциальные денотативные, сигнификативные, деривационные, лексико-грамматические значения, способные реализоваться в определенных синтаксических позициях. Например, в полисемичном слове уменьшительный суффикс часто скрепляет его конкретно-предметное значение, устраняя возможность употребления его в расширительном и переносном значениях : В доме (домике) пять комнат при невозможности : править домиком (хозяйствовать). Или : В домике (семье) постоянные раздоры.²⁴

5. Производное слово как элемент фонематического конструкта, когда каждое конкретное производное слово имеет набор фонетических оболочек, что связано и с вопросом аффиксальной алломорфии : жечь – ожог ; книга – книжный – книжка ; Ленинград – ленинградский, Курск – Курский, Свердловск – свердловский и др.

В методическом арсенале можно обнаружить различные группировки слов, используемые с целью более эффективной подачи языкового материала и продиктованные конкретными задачами определенного урока (или цикла уроков), занятия, упражнения и т.д. При этом могут появляться все новые основания группировок или разнообразные модификации их. Например, некоторые ученые выделяют лексико-методическую группу слов как "совокупность слов, объединение и совместное рассмотрение которых обуславливаются требованиями методики". Выделение ее связано с учебно-методической целесообразностью, проявляющейся "в создании оптимальных условий для адекватной семантизации лексики в процессе обучения."²⁵

Выделяются разные типы лексико-методических групп. Прежде всего это лексико-методические группы синонимического и антонимического типов, а также паронимического, страноведческого типов и др. Перечень указанных групп дан в Комплексном учебном словаре под ред. В.В.Морковкина.

В качестве учебно-методических единиц могут выступать и такие комплексные единицы словообразовательной системы, как словообразовательная пара, словообразовательный тип, словообразовательная парадигма, словообразовательная цепочка, словообразовательное гнездо и др. К сожалению, до настоящего времени не раскрыта

методическая ценность указанных единиц, что сужает границы их употребления при усвоении словарного запаса языка. Особенно это касается словообразовательного гнезда. Вероятно, сказывается в этом и традиционность в подходе к изучению лексики неродного языка (как в нашей стране, так и за рубежом) – тематическое ее усвоение. Такой подход, основанный на “родстве значений” (В.В.Виноградов), вполне оправдан (особенно на начальном этапе обучения), так как довольно быстро дает результат: учащиеся в скором времени могут составить небольшой связный текст на данную тему. Такой подход позволяет и более широко использовать аудиовизуальные средства в процессе обучения, что способствует повышению интереса к изучению языка. Однако не всегда тематико–ситуативное усвоение лексики оказывается достаточным, так как именно тематическое ограничение усвоенной лексики создает препятствия для более широкого применения языка на основном и высшем этапах обучения, т.е. учащийся оказывается пассивным, если разговор выходит за пределы изученных тем. Поэтому на старших курсах, особенно при обучении студентов–филологов, оправдывает себя, наряду с традиционными методами, усвоение словаря через словообразовательные гнезда, представляющие собой по словам Виноградова В.В. “совокупность лексических единиц, общность которых по смыслу отражена в общности слов по корню”. Этот метод способствует интенсивному пополнению активного лексического запаса, позволяет свободнее использовать языковые единицы в коммуникативных целях, помогая учащемуся овладеть различными стилевыми разновидностями современного русского языка.

Многие исследователи считают, что лексическое гнездо следует считать основной единицей изучения словаря, что прочность усвоения словаря зависит “от степени сформированности словообразовательных моделей” и что знакомство с гнездами –это наиболее короткий и рациональный путь овладения лексикой. При этом методе, как и при изучении тематических групп, учащиеся воспринимают лексику тоже в системе, но эта системность иного рода, она позволяет видеть динамику словаря и внутренние механизмы его развития.

Практика показывает, что целенаправленная работа с лексическими гнездами предоставляет учащимся широкие возможности для более глубокого овладения лексико–грамматическим материалом.

Во–первых, резко снижается процент слов, необходимых для запоминания, так как знакомый корень подсказывает значение слова, особенно если производные в гнезде имеют типовые словообразовательные значения и не осложнены дополнительными “словарными значениями”, т.е. если они изоморфны, ср., например, гнездо²⁶ : аист –

аистенок, аистовый ; ботинок – ботиночек, ботиночный ; вежливый – вежливо, вежливость, невежливый, вежливенько, невежливо, невежливость и др. Даже незнакомые слова, в том числе и неологизмы, быстро наполняются смыслом для учащихся, если их представить в окружении однокоренных слов, известных им ранее :

I. Рук – а, руч – онк – а, руч – еньк – а, руч – ищ – а, рук – аст – ый, без – рук – ий, наруч–ник–и, в–руч–и–ть

II. Рукав, рукав–чик, без–рукав–н–ый, на–рукав–ник ;

Рукавиц–а, рукавич–ка, рукавич–н–ый ;

Ручн–ой, в–ручн–ую

Студенты учатся “читать” значения слов, исходя из их положения в гнезде и составляющих его частей. Например, в гнезде с корнем *рук* – легко “прочитываются” значения I группы слов, которые складываются из значения составляющих частей : *ручонка* – маленькая рука, *безрукий* – такой, у которого нет руки и т.д.

Даже при отсутствии изоморфизма реконструкция значений производных слов в словообразовательном гнезде происходит быстрее, так как существует тесная взаимосвязь между значениями всех родственных слов, объединенных единым морфосемантическим центром – корнем (см., например, II группу слов с корнем *рук*–).

Большой эффект дает подобная работа с однокоренными глаголами, различающимися приставками, например : *расти* – *в – расти*, *вы–расти*, *до–расти*, *за–расти*, *на–расти*, *об–расти*, *под–расти*, *при–расти*, *про–расти*, *произ–расти*. Хотя встретившиеся до этого отдельно в специально подобранных текстах некоторые из приведенных слов вызывали у студентов затруднение в определении значения, в данной совокупности они свободно анализировались.

Такое “чтение” необходимо для филологов – будущих учителей, так как им надо не просто понять значение слова, чтобы, допустим, воспринять смысл фразы или воспроизвести слово в контексте, а и уметь активно использовать слово с данным значением. Поэтому при работе с гнездами важно особое внимание обратить на корень.

Исследования некоторых ученых показывают, что “знание 100 наиболее продуктивных корней создает базис потенциального словарного запаса, который в 80 раз превосходит исходный перечень корнеслов.”

Естественно, что в процессе такой работы происходит как сознательное усвоение лексики, так и бессознательное, что вполне соответствует требованиям советской лингводидактики.

Во–вторых, при работе с лексическими гнездами предоставляются богатейшие воз–

возможности для работы над стилистической дифференциацией лексики, так как среди однокоренных слов находятся элементы различных стилистических пластов. Например, среди слов с корнем *розн-* есть слова общеупотребительные : *рознь, врозь, порознь* ; просторечные : *рознить* ; специальные : *розница* ; а также устаревшие : *розно, розный*.

В-третьих, работа с гнездами совершенствует навыки использования механизма русского словообразования как в целях восприятия речи, так и в целях ее порождения, так как показывает деривационную значимость словообразовательных элементов и сферу их приложения. Действительно, при сопоставлении близких по структуре гнезд (или частей, например, словообразовательных пар, словообразовательных цепочек и т.д.) перед учащимися наглядно предстает разнообразная продуктивность отдельных аффиксов, значения аффиксов, их вариантность и т.д. Кроме того, они знакомятся с такими явлениями, как полисемия и омонимия аффиксов, синонимия и омонимия, морфонологические изменения на морфемных швах и т.д. При этом учащиеся получают более четкое представление о русской словообразовательной подсистеме вообще (как части языковой системы), в которой единицы определенным образом связаны между собой. Все это создает предпосылки не только для воспроизведения слов, но и для конструирования их с учетом всех трудностей, что в конечном итоге весьма существенно помогает учащемуся увеличить количество активно потребляемых слов.

В-четвертых, работа с гнездами помогает учащимся осмыслить и привести в систему многие грамматические явления языка, так как, по словам Виноградова В.В., "слово представляет собой внутреннее, конструктивное единство лексических и грамматических значений". Анализируя грамматические и лексико-грамматические разряды, учащиеся усваивают и специфические аффиксальные средства их оформления. Например, еще раз перед учащимися предстают грамматические разряды слов, а ведь каждая часть речи в русском языке имеет специфические средства оформления, как и многие лексико-грамматические разряды внутри нее, что ясно просматривается в каждом лексическом гнезде. Материалы лексического гнезда позволяют вести работу и по разграничению словообразования и формообразования. Многие грамматические категории, в том числе и классификационные, представляют особую трудность в усвоении, отрабатываются и закрепляются на таком материале.

При работе с лексическими гнездами можно наметить два типа заданий для учащихся : задания, связанные с готовыми лексическими гнездами, и конструирование новых гнезд. В том и в другом случае можно брать не полное гнездо, а его часть или отдельные элементы (слова одной степени производности, словообразовательные

цепочки и т.д.)

Задания первого типа связаны с углублением и активизацией всех знаний в области словообразования, поэтому упражнения с готовыми гнездами можно использовать в различных по степени подготовленности аудиториях, намечая при этом определенные цели. Что касается заданий второго типа, то их следует использовать в более подготовленный в лингвистическом отношении аудитории, так как они требуют от учащихся активного применения знаний.

Способ расширения словарного запаса через словообразовательные гнезда не исключает уже известные способы, а дополняет их.

С точки зрения методической целесообразности сложные по структуре языковые единицы в целях усвоения членятся на части (блоки), которые подлежат исчерпывающему поочередному или выборочному предъявлению, но такому, чтобы выбранные блоки давали представление о структуре усваиваемой единицы и соответствовали целям обучения. Например, при обучении языку учащиеся могут познакомиться с неполным составом словообразовательных парадигм и словообразовательных цепочек в гнездах, это отвечает лингводидактическому принципу минимизации. Такой подход был использован в Школьном словообразовательном словаре А.Н.Тихонова. Для иностранных учащихся такой отбор слов в словообразовательных гнездах еще более актуален. Так, например, А.Н.Васильева предлагает выделять синтетические словарные единицы, представляющие собой "часть гнезда родственных слов, из которых одно считается основным, базовым, а другое – потенциально знакомым : первыми учащийся должен овладеть активно (уметь употреблять), вторые он должен уметь "узнавать" в тексте – понимать на основе базового слова, определенных законов речевого строя, а также на основе конситуации и контекста".

Практика преподавания языка в иностранной аудитории показывает, что в качестве учебно-методической единицы может выступать и "усеченное словообразовательное гнездо", построенное по типовой схеме гнезда ЛСГ, к которой принадлежит исходное слово. Обычно в него входят наиболее типичные производные словообразовательные структуры, имеющие первую и вторую (иногда третью) степень производности. Работа над такими гнездами и постепенное осознание инвариантных схем (или их элементов) позволяет не только усваивать большие группы слов, но создает богатейшие возможности для развития потенциального словаря учащихся, особенно если учесть, что и словообразовательные возможности некоторых производных слов данной ЛСГ могут раскрываться на основе такой схемы.

Таким образом, учебно–методические единицы, формируя навыки использования языкового материала в речи, помогают учащимся раскрыть и усвоить структуру языка в целом.

ирцмечанце

- (1) Арутюнова Н.Д. О минимальной единице грамматической системы / Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. – М. : Наука, 1969, с. 27 – 45.
- (2) Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию / Избр. работы по русскому языку. – М. : Учпедгиз, 1959, с. 420 – 442.
- (3) См., например : Земская Е.А. Современный русский язык : Словообразование. – М. : Просвещение, 1973.
- (4) См., например : Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка. – М. : Русский язык, 1986.
- (5) См., например : Русская грамматика, т.1. – М. : Наука, 1980.
- (6) Кондаков Н.И. Логический словарь – справочник. – М. : Наука, 1975, 34с.
- (7) Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – изд.4. – М. : Политиздат, 1980, 12с.
- (8) Современный русский язык / Под ред. В.А.Белошапковой (автор раздела "Словообразование" – Е.А.Земская). – М. : Высшая школа, 1981, 220с.
- (9) Милославский И.Г. Вопросы словообразовательного синтеза. – М. : изд. МГУ, 1980, 212с.
- (10) Янко–Триницкая Н.А. Производные и непроизводные основы возвратных глаголов / Русский язык в школе. – 1957. №4, 31с.
- (11) Алтаева А.Ш. Словообразовательные парадигмы сложных прилагательных. / Актуальные вопросы русского словообразования. : Сб. научных статей Самаркандского пед. института. – Ташкент : уkitувчи, 1985.
- (12) Варламова А.А. Стилистическое использование словообразовательных комплексов в произведениях советских поэтов. / Вопросы русского словообразования и формообразования. – Грозный, 1974, с.69–81.
- (13) Этот Вид единиц синтезируется на основе производных слов и представляет собой различные совокупности, например : словообразовательная категория – совокупность производных слов, объединенных деривационным значением, "в то время как средства выражения этого значения могут быть различными" (Е.А.Земская) ; словообразовательный разряд – совокупность производных слов, объединенных одним и тем же способом "словообразовательного оформления в рамках определенного словообразовательного класса (Н.А. Янко–Триницкая) ; словообразовательный блок – совокупность производных слов в словообразовательном гнезде (парадигме), принадлежащих к одной части речи.
- (14) Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2–х т. т.1 – М. : Русский язык, 1985, с.36.
- (15) Кузнецова Э.В. Русская лексика как система. – Свердловск : УрГУ, 1980, с.48 – 49.
- (16) Земская Е.А. О парадигматических отношениях в словообразовании / Русский язык : Вопросы его истории и современного состояния. Виноградовские чтения. – М. : изд–во МГУ, 1978, с.48.
- (17) См., например, работы : Моисеев А.И. Словообразование современного русского языка. – Л. : ЛГУ, 1985 ; Тихонов А.Н. Семантические связи слов в словообразовательном гнезде / Труды СГПИ, вып. 209 : Русское словообразование – Самарканд, 1972.
- (18) Современный русский язык / Под ред. В.А.Белошапковой. – М. : Высшая школа, 1981, с.221.
- (19) Тихонов А.Н. Основные понятия русского словообразования / Словообразовательный словарь русского языка. – т.1. – М. : 1985, с.44.
- (20) Моисеев А.И. Словообразование современного русского языка. – Л. : ЛГУ, 1985, с.12.

- ②1) Шишов И.А. Множественность словообразовательной мотивации в современном русском языке. – М. : АДД, 1982.
- ②2) Тихонов А.Н. О степени регулярности словообразовательных цепочек / Актуальные проблемы русского словообразования. – Ташкент : Укитувчи, 1985.
- ②3) Впервые довольно полный перечень таких групп дан в идеографической части Комплексного учебного словаря / Лексическая основа русского языка. / Под ред. Морковкина В.В. – М., 1984, с.245–544.
- ②4) Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М. : Наука, 1982, с.62.
- ②5) Кочнева Е.М., Луцкая Н.М., Морковкин В.В. Системная организация и систематизация лексики при обучении русскому языку филологов / Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов–филологов. – М. : Русский язык, 1984, с.47 – 57.
- ②6) Здесь и далее приводятся гнезда слов из Школьного словообразовательного словаря А.Н.Тихонова. – М. : 1978.