

аспектуальной мотивации будет особенно интересным в функциональном плане. Уже сейчас можно говорить о текстообразующей функции мотиватов-видовых пар, однако данный вопрос должен быть предметом особого исследования на значительном по объему материале, в том числе с привлечением результатов различных лингвистических и психолингвистических экспериментов.

Изучение мотивации морфологических форм имеет большие перспективы. Так, например, объектом мотивологического анализа могут стать, как уже отмечалось выше, формы степеней сравнения прилагательных и наречий, причастия и деепричастия как формы глагола, краткие и полные формы прилагательных и причастий. Актуальной в этом случае становится проблема определения границ мотивации морфологических форм, в перспективе – это вклад в решение продолжающего быть насущным вопроса о том, какую роль играет лексический компонент в морфологической форме слова.

Всё вышеизложенное дает возможность предположить, что мотивированность и мотивация как лингвистические универсалии характеризуют не только лексический, но и другие языковые уровни и являются важным способом их соединения и взаимодействия.

Список литературы

1. Блинова О.И. Мотивология и ее аспекты. Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: КРАСАНД, 2010. – 304 с.
2. Блинова О.И. Явление мотивации слов: Лексикологический аспект. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 208 с.
3. Мотивационный диалектный словарь: Говоры Среднего Приобья / Ред. О.И. Блинова. Томск, 1982-1983. Т. 1-2.
4. Наумов В. Г. Рец.: Блинова О.И. Мотивология и ее аспекты. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. – 394 с. // Вестник Томского государственного университета. Филология, 2008, №1(2), с. 119-122.
5. Русакова М.В., Сай С.С. Глагольная парадигма в индивидуальных системах носителей русского языка и проблема грамматического вида // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 9. 2008. Вып. 2. Ч. II. С. 205–214.
6. Карпухин С.А. Семантика русского глагольного вида : автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01 / С.А. Карпухин. – Самара, 2008. – 31 с.
7. Горбова Е.В. Видовая парность русского глагола: проблемы и решения // Вопросы языкознания, 2011, № 4 – с. 20-45.
8. Петрухина Е.В. Соотношение глагольных и контекстных средств выражения аспектуальной семантики в русском и чешском языках // Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры. СПб.: Наука, 2005. – с. 219-232.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ БАЗЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ И АНАЛИЗУ ТЕКСТА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аксарина Н.А.

Тюменский государственный университет, г.Тюмень

Одна из методических проблем в обучении русскому языку в основной школе, систематически выявляемая при экспертной оценке и последующем анализе текстов сочинений Единого государственного экзамена по русскому языку – слабая сформированность у обучающихся лексической интерпретационной базы, необходимой и достаточной для адекватного понимания исходного текста и содержательно корректного самостоятельного рассуждения о нём.

Наличие лексической интерпретационной базы (далее ЛИБ) – важнейшее условие декодировки любой речевой информации в любых коммуникативных условиях. Многолетняя практика анализа экзаменационных сочинений старшеклассников убедительно показывает, что ошибки в понимании метафор исходного текста [2, с. 93], в осмыслении разного рода коммуникативных клише, в декодировке изобразительных приемов, в основе которых лежит переосмысление семантики либо валентности слов, в восприятии малознакомых и условно знакомых обучающимся слов, в идентификации системно-семантических связей слова в тематических группах и лексико-семантических полях [1, с. 20 – 21] и пр. более всего обусловлены дефектами становления лексической интерпретационной базы.

ЛИБ – не только (и не столько) богатый лексикон. Кроме словарного богатства имеют значение состав тематических групп и лексико-семантических полей в языке личности, наличие единиц, дифференцированных по стилистическим признакам, запасу и сфере употребления. При этом принципиально важно, что лексическую

интерпретационную базу составляют всё же не все лексические знания, умения и навыки, а только те, которые востребованы при лексической интерпретации – понимании и переложении – речи (текста). Некоторые лексические навыки – такие как синонимическая и гиперо-гипонимическая замена, замена слова фразеологизмом и наоборот и др., связанные с механизмами правки текста, – для лексической интерпретации вторичны, поскольку они в большей мере обуславливают не интерпретационную, а конструктивную речевую деятельность и при интерпретации используются лишь как вспомогательные, дополняющие основной дескриптивный механизм.

В целом лексическая интерпретационная база определяется рядом лексико-семантических компетенций:

1) владение разными способами семантизации слова, в том числе декодировки слов в переносных значениях, 2) умение оценивать семантический потенциал слова (смысловыразительные возможности, обусловленные особенностями семного состава), 3) способность оценивать семантическую валентность слова, 4) способность ориентироваться в дискурсах, обслуживаемых словом, умение обобщать и интерпретировать собственный дискурсивный опыт [3, с. 192], 5) способность распознавать и исправлять лексические и лексико-стилистические ошибки, 6) способность создавать и декодировать лексические (лексико-семантические, фразеосемантические, лексико-стилистические и т.д.) каламбуры [3, с. 79, 86], 7) умение устанавливать отношения производности и семантической мотивированности между значениями многозначного слова, 8) умение определять связи слова в лексико-семантических полях, в тематических и лексико-семантических группах.

Заметим, что последние четыре компетенции базируются на первых четырех и эффективно формируются только после них. С недостаточным вниманием к этой особенности связаны следующие типичные ошибки многих учебно-методических комплексов для основной школы: 1) попытка сформировать компетенции в области лексической нормы и навыки самостоятельной языковой игры без предварительного становления первых четырех компетенций (мы пытаемся обучать ребенка игре значениями слова до самого слова); 2) отсутствие регулярной практической работы с семантическим потенциалом слова; 3) невостребованность в практике обучения лексике свойств ТГ, ЛСГ и ЛСП – то есть основных системных связей на лексическом уровне языка [1, с. 20 – 21].

Таким образом, любая работа над формированием ЛИБ в рамках той или иной темы будет эффективной лишь в том случае, если обучающиеся при знакомстве с темой в первую очередь получают возможность оценить коммуникативную функциональность новых знаний. Эта коммуникативная функциональность проявляется при компонентном, контекстном и дискурсивном анализе.

Так, формировании ЛИБ важную роль играют задания, требующие использовать определенные способы семантизации – например, по контексту, по гиперониму и согипонимам и т.д. Дети из семей с развитой речевой культурой в процессе общения – причём как живой коммуникации, так и общения с письменным источником (например, литературно-художественным, научно-популярным и т.д.) – неизбежно самостоятельно осваивают основы компонентного анализа, вовлекая в дескрипцию слова весь свой речевой опыт и все фоновые знания, способствующие актуализации этого опыта. В этом случае одна из задач современной методики обучения лексике заключается в том, чтобы и для других детей (а их большинство), не имеющих в семье достаточной речевой практики, создать условия, в которых такие обучающиеся могли бы в ходе учебного процесса осваивать принципы компонентного, контекстного и дискурсивного анализа и научиться их применять в спонтанном самостоятельном рассуждении о слове.

Так, элементы компонентного анализа осваиваются при выполнении упражнений, требующих самостоятельно семантизировать слово по связям внутри лексической категории или парадигмы. Компонентный анализ осваивается и в ходе выполнения заданий по конструированию и реконструкции лексико-семантического поля [1, с. 19 – 22]. Кроме того, навыки и компонентного, и контекстного анализа приобретаются в ходе выполнения упражнений, требующих сопоставить семантику контекста при лексической замене, и упражнений, предполагающих контекстную семантизацию слова.

Высокой методической эффективностью обладают задания реконструктивного типа, предполагающие активное использование лингвистического сравнения, наблюдения и обобщения. Так, методически целесообразно предлагать обучающимся два содержательно соотносимых фрагмента текста (обычно оригинальный и обработанный методистом в соответствии с текущей задачей обучения), лексически различающихся в одном из квалификационных признаков. Например, при освоении семантических и стилистических различий в синонимическом ряду мы предлагаем обучающимся фрагмент исходного текста и фрагмент текста, переработанного методически, где все периферийные члены синонимических рядов заменены доминантами этих рядов. Задача школьников – сравнить информацию, передаваемую каждым из вариантов текста, с точки зрения точности, детальности, эмоциональности и оценочности. Ориентироваться в задаче помогают специальные вопросы в формулировке задания: В обоих ли текстах можно одинаково ясно определить авторское отношение к сообщаемому?; Какие лексические особенности одного из текстов позволяют лучше понять это отношение? – и

под. Результатом выполнения задания должен стать самостоятельный вывод обучающихся о том, что периферийные члены синонимического ряда обладают большими в сравнении с доминантой смысловыразительными и экспрессивными возможностями. Следующим этапом формирования ЛИБ должны быть также задания реконструктивного типа, но предполагающие редактирование либо дополнение текста в соответствии с требованиями условий общения. Для обучающихся начальной школы и 5 класса оказываются результативными задания, ориентированные на развитие навыков синонимической замены и создание лексического разнообразия текста (формулировка «Помоги герою выразить мысль» и под.). Например, обучающим предлагается текст, в котором избыточно употребляется одно и то же оценочное прилагательное, которое необходимо в каждом случае заменить семантически и стилистически оправданным словом.

Наиболее методически ценны для обучающихся задания, предполагающие практическую семантизацию слова в дискурсе. Это могут быть, например, задания, где один и тот же лексический фонд интерпретируется в разных дискурсах (необходимо сформировать у обучающихся представление о том, что не только значение высказывания зависит от слова, но и наоборот – значение слова обуславливается содержанием и сферой использования высказывания).

Большое значение для становления ЛИБ школьников имеет развитие дискурсивного кругозора. Для этого полезны задания на определение дискурсивной отнесенности слова (по фонетическим, морфологическим, морфемным, деривационным, синтагматическим идентификаторам). Целесообразно включать в материал задания ряды хорошо знакомой лексики с требованием определить их дискурсивную принадлежность. Можно также включать одно слово поочередно в разные дискурсивные ряды с целью наблюдения и осмысления многозначности и вариантов значений слова. Следующим этапом должно стать соотнесение незнакомых обучающимся единиц с каким-либо категориально-лексическим (синонимическим, гипонимическим) рядом на основании названных выше идентификаторов и объяснение выбора ряда. Такие задания удобны в качестве основы для учебной эвристической беседы.

С дискурсивным анализом обучающиеся в действительности имеют дело постоянно: при восприятии любого текста (речи) содержание слова неизменно соотносится с представлениями о том, какая область действительности репрезентируется в тексте. Задания, ориентированные на развитие этого навыка, в первую очередь предполагают расширение дискурсивного кругозора обучающихся – а это невозможно вне работы с текстами разных функциональных стилей и жанров и с различной коммуникативной задачей. При этом в процесс дискурсивного освоения слова в тексте должно вовлекаться как можно больше тематических областей действительности. На начальном этапе этого вида деятельности обучающимся целесообразно предлагать задания, предусматривающие оценку лексикализации того или иного дискурса. Возможны следующие формулировки таких заданий: Определите, какую сферу общения и область действительности обслуживает этот текст. Что позволило вам сделать такой вывод? Назовите слова и речевые обороты, которые, с вашей точки зрения, относятся к этой области действительности. По каким признакам вы определяете отнесенность данных слов к этой области? Встречали ли вы раньше такие слова в текстах из этой области действительности? Какие еще слова можно отнести к этой области? Приведите примеры.

Безусловно, можно сразу предложить обучающемуся определение слова по словарю, назвать цвет, оттенок, дискурс, – но это не научит ребенка самостоятельно ориентироваться в пространстве нового дискурса и декодировать новые слова.

Практика показывает, что к хорошим результатам приводит работа по разворачиванию дискурса на основе словообразовательной цепочки или парадигмы (но не на основе словообразовательного гнезда, где возникают параллельные дискурсы). Каждый элемент цепочки встраивается в сочетания; при этом выдвигается требование: эти сочетания должны встраиваться в общий текст.

И компонентный, и контекстный, и дискурсивный анализ представляют собой разные стороны общей когнитивной деятельности обучающегося, в основе которой лежит его личный речевой опыт. Активное вовлечение этого опыта в процесс освоения слова – неперемное условие эффективного развития лексической интерпретационной базы. С этой точки зрения приветствуются задания, предполагающие осмыслить возможные и невозможные в языке явления, – например: Разделите сочетания слов на возможные и невозможные в русском языке. Объясните, почему некоторые сочетания вы считаете невозможными. Что именно, на ваш взгляд, в значении входящих в эти сочетания слов противоречит друг другу (не совпадает друг с другом)? Материалом задания служат сочетания, построенные по образцу: высокая гора – высокая река – и т.п. Личный речевой опыт обучающихся необходимо вовлекать в учебный процесс и при освоении относительности категориальных оппозиций в лексической системе – например: Укажите, в сочетании с какими словами и в каких значениях некоторые из этих слов синонимичны друг другу. Существует ли значение, общее для всех этих слов сразу? Материалом задания служит ряд слов одной тематической группы – например: область, район, зона, отрасль,

сфера, среда, ареал. В системе с такими заданиями уместно предлагать задания, требующие от обучающихся большей самостоятельности в поиске контекстов употребления слова: Придумайте (подберите, выберите из предложенных) контексты, в которых названные слова ведут себя как синонимы (антонимы) – др.

Особую часть интерпретационной лексической базы составляют лексико-derivационные компетенции, без которых невозможна никакая качественная семантизация слова: 1) умение определять родственные связи слов и семантизировать слово по родственным словам (при этом важными оказываются фонетические, лексико-семантические, морфологические признаки родства), 2) умение семантизировать слово по общему значению словообразовательного типа, 3) умение семантизировать словообразовательный формант по значению содержащих его слов, 4) умение семантизировать слово по словообразовательным формантам (это особенно актуально при семантизации паронимов), 5) умение определять этимологическое родство слов по совокупности и взаимодействию фонетических, derivационных и лексико-семантических признаков. В ходе предметных олимпиад по русскому языку школьникам систематически предлагаются задания, выполнение которых проверяет навыки самостоятельного пополнения ЛИБ в процессе семантизации иноязычного слова по общим словообразовательным элементам, по семантике в языке-источнике или устаревшего слова по семантике родственных слов в современном русском языке.

Таким образом, важнейшим условием формирования лексической интерпретационной базы обучающихся представляется регулярное и последовательное использование в учебной практике заданий, ориентированных на выявление и осмысление системных языковых, внутритекстовых, коммуникативных и дискурсивных связей слова.

Список литературы

1. Аксарина Н.А. Особенности дескрипции переносных значений и смыслов слов исходного текста в сочинениях ЕГЭ // Язык и культура: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С.Чернова. – Новосибирск: издательство ЦРНС, 2013. С. 88 – 93.
2. Аксарина Н.А. Лексико-семантическое поле как диагностическая модель и средство методической коррекции развития лексикона учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. №3 (45): в 3-х ч. Ч. 1. С. 19 – 22.
3. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. М.: КомКнига, 2007. 288 с.

СЕКЦИЯ №17.

ЯЗЫКИ НАРОДОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (С УКАЗАНИЕМ КОНКРЕТНОГО ЯЗЫКА ИЛИ ЯЗЫКОВОЙ СЕМЬИ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 10.02.02)

СЕКЦИЯ №18.

СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 10.02.03)

СЕКЦИЯ №19.

ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 10.02.04)

ОБ ОСНОВНЫХ СПОСОБАХ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ В НЕМЕЦКОЙ ВЕТЕРИНАРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ)

Хакимова Г.А.

Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина, г.Москва

Интерес к немецкому языку во всем мире объясняется стабильным экономическим положением немецкоязычных стран, их политическим весом, ведущей ролью в разных областях науки и техники, а также его весомой ролью как языка знания и науки, что позволяет относить немецкий к хорошо терминологически развитым языкам. В докладе о современном состоянии немецкого языка и его роли в мировом сообществе, сделанном в 2014