

7. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание: Учеб пособие к спецкурсу/ В.С. Мерлин. - Перм. гос. пед. ин-т, Урал. отд-ние О-ва психологов СССР при АН СССР. - Пермь: ПГТИ, 1990.- 107 с.
8. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р.Пантилеев. - М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. - 110 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. В 2-х т / С.Л.Рубинштейн. - М. : Наука, 1989. - 487с. - (Першотвір).
10. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И.Сарджвеладзе. - Тбилиси: «Мецниба», 1989. - 367с. - (Першотвір).
11. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т.Соколова. - М. : Наука, 1989. - 129 с.
12. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г.Спиркин. - М. : Наука, 1972. - С. 270. - (Першотвір).
13. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. - М. : Изд-во МГУ, 1983. - 286 с. - (Першотвір).
14. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. - М. : Наука, 1981. - 323 с.
15. Coopersmit S. The antecedents of self-esteem / S.Coopersmit . - N.Y.: Freeman, 1967.

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ В ШКОЛЕ**

*УДК 378. 937+378. 126+ 378. 144+370. 153*

*Панченко М.А., Голубенко Л.Н., Караванова Т.Л.*

*В работе рассматриваются критерии продуктивности/непродуктивности словообразовательных средств, используемые в лингвистике, и применение их в методике обучения иностранным языкам. Показано различие между лингвистическим анализом производных слов и анализом функциональным, отвечающим характеру операций анализа и синтеза, которые актуализируются в речи и которые должны быть положены в основу обучения словообразованию.*

***Ключевые слова:** продуктивность словообразовательных средств, непродуктивность словообразовательных средств, лингвистический анализ, функциональный анализ, операции анализа, операции синтеза.*

## **ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СЛОВОТВОРЕННЯ В ШКОЛІ**

*У роботі досліджуються критерії продуктивності/непродуктивності словотворчих засобів, що використовуються в лінгвістиці, і їх застосування в методиці навчання іноземних мов. Висвітлюються відмінності між лінгвістичним аналізом похідних слів і аналізом функціональним, що відповідає характеру операцій аналізу і синтезу, які актуалізуються в мовленні і які повинні бути покладені в основу навчання словотворення.*

**Ключові слова:** продуктивність словотворчих засобів, непро-  
дуктивність словотворчих засобів, лінгвістичний аналіз, функці-  
ональний аналіз, операції аналізу, операції синтезу.

## LINGUISTIC AND DIDACTIVE PECULIARITIES OF TEACHING WORDBUILDING

*The difference between the notions of «productive and non-productive criteria of word-building suffixes» in linguistics and methodology of teaching foreign languages is described. Linguistic analysis and functional methodological analysis of word-building units are given.*

**Key words:** productive and non-productive criteria of word-building suffixes, linguistic analysis functional analysis of word-building units synthetic speech operations, analytical speech operations.

Из всего многообразия лингвистических проблем, возникающих при исследовании такого сложного языкового явления, как словообразование, мы остановимся только на тех, которые существенны для обучения, а именно: на критерии продуктивности/непродуктивности словообразовательных средств и на основных особенностях анализа словообразовательных объектов.

Как известно, в лингвистике продуктивность/непродуктивность словообразовательных средств отвечает представлению о диапазоне их действия и распространения на то, или иное количество единиц за определенный промежуток времени, то есть о том количестве отвечающих им производных слов, которые зарегистрированы в языке [1; 3; 6].

Продуктивность можно рассматривать как в диахроническом, так и в синхроническом плане. Диахроническая продуктивность предполагает учет производных, вошедших в словарный состав языка за определенное обычно исторически значимое время. При оценке словообразовательных средств в плане синхронии учитываются только те словообразовательные ряды, которые возникают в настоящее время.

Следует отметить, что критерий продуктивности/непродуктивности, эффективно используемый в лингвистических исследованиях, не может рассматриваться в качестве достаточного при решении методических задач, так как методика требует, как мы указывали, рассмотрения фактора продуктивности/непродуктивности в функциональном плане, их оценки с точки зрения речевой деятельности. Укажем на то, что с этой точки зрения словообразовательные средства, лингвистически оцениваемые как непродуктивные (в синхронии они уже не дают новообразований), при функциональной оценке могут классифицироваться как продуктивные. Так в английском языке есть ряд аффиксов, традиционно рассматриваемых как непродуктивные, например: *-ant/-ent, -ize, -ous, -ful, -ly* и др. [2, 2]. Однако, в синхронии существует большое количество производных слов, которые образованы с помощью перечисленных выше аффиксов, и которые могут быть отнесены к потенциальному словарю учащихся.

Поэтому в функциональном плане эти аффиксы выступают как аффиксы весьма продуктивные, так как помогают учащимся, с одной стороны понимать при чтении и слушании неизученные производные слова, а с другой

стороны, осознано использовать аффиксы при образовании слов посредством аффиксального словообразования.

В то же время, с помощью таких лингвистически продуктивных аффиксов как *anti-*, *-ee*, *-ism*, *-ics*, etc. [3, 56], образуются производные слова, распространенные лишь в определенных функциональных стилях. Поэтому с точки зрения нормативного обучения рассматривать их как продуктивно-значимые нецелесообразно.

Таким образом, мы видим, что опереться непосредственно на лингвистические и только лингвистические критерии при обучении словообразованию неправомерно.

Приступая к рассмотрению вопроса о словообразовательном анализе, укажем сразу на различие между анализом лингвистическим, представляющим собой исследовательский прием или прием анализа состава слова, и **анализом функциональным**, отвечающим характеру аналитических операций, актуализуемых в речи.

Как известно, для исследования словообразовательных структур в лингвистике используют словообразовательный анализ (word formation analysis), который направлен на вычленение непосредственно составляющих в самом буквальном смысле слова [7, 26]. Следует подчеркнуть, что анализ по непосредственно составляющим (НС) является одной из форм анализа близкой к его функциональному плану. Такой анализ дает возможность не только адекватно установить словообразовательные компоненты внутри производного слова как целого, но и рассмотреть способ и последовательность их сочетания.

Но, тем не менее, при этом следует отметить, что не всякий аффикс, материально содержащийся в морфемной последовательности, является непосредственно составляющей. Например, членение таких производных слов, как *uncommonly*, *untruly*, *ungentlemanly*, *old-maidish*, etc. на составляющие компоненты *un+commonly*, *un+truly*, *gentleman+ly*, *old+maidish*, etc. противоречит языковой реальности, так как тут не учитывается еще один словообразующий аффикс производного слова. Для разработки методических приемов обучения данные собственно лингвистического анализа по НС являются недостаточными. Само описание аналитического звена словообразовательных процессов при описании способов овладения пониманием неизученных производных слов не может быть принято методикой в качестве отправного. Это объясняется тем, что анализ по НС, как любой лингвистический анализ, основан на дискурсивном подходе, что в реальных процессах речи места не имеет. Из этого следует вывод о том, что ни один из существующих в лингвистике способов словообразовательного анализа не может рассматриваться как достаточный для разработки на его основе методических приемов обучения словообразованию.

Настоящий раздел естественно начать рассмотрением принципа сознательности.

Н. G. Brown пишет: «An important distinction was made between «rote» and «meaningful» learning: rote learning is a process of acquiring and storing items as a relatively isolated entities, usually through a process of conditioning, that is, through repetition and practice, with the effect of relatively short-term retention as soon as interfering items enter cognitive structure; meaningful learning, in constant, is a process of relating and anchoring new items into an established

concept hierarchy - this process of «subsumption» is an efficient storage process which promotes retention by what I called «cognitive pruning» procedures. Both kinds of learning are evident in human behavior, but most of the concepts, ideas and other items which are retained over a long term are a product of meaningful learning» [5, 264].

«Было установлено важное различие между «зазубриванием» и «сознательным усвоением». Зазубривание представляет собой процесс приобретения и сохранения относительно обособленных и разрозненных знаний путем выработки условного рефлекса, то есть путем повторения и практики, в результате чего заученное сохраняется в памяти непродолжительное время, до тех пор, пока интерферирующие явления не вторгаются в опознавательные структуры (эталоны). В отличие от этого, сознательное усвоение представляет собой процесс соотнесения и скрепления новых явлений в установленную понятийную иерархию. Этот процесс установления связей обеспечивает эффективное сохранение знаний благодаря тому, что я называю процессом «сведения к опознавательным вехам». Оба вида научения проявляются в поведении человека. Однако, большинство понятий, идей и т.п., которые сохраняются в памяти длительное время, усваиваются именно сознательным путем».

Сознательный подход к овладению иностранным языком предполагает движение от первичного осознания языковых явлений и способов действий с ними к произвольной автоматизированной реализации соответствующих умений и навыков в речи.

Несмотря на то, что в настоящее время находится уже мало лиц, пытающихся по тем или иным соображениям «не заметить» необходимости широкого приложения принципа сознательности при обучении иностранному языку, в практике обучения словообразованию, очевидно, в результате недостаточной разработанности этого вопроса используются интуитивистские приемы обучения. В качестве наиболее распространенного случая упомянем заучивание перечня префиксов, суффиксов и т.п. вне их соотнесения даже с характером производящей основы, как это делается в учебниках для школ украинских и зарубежных авторов [6; 7]. Словообразующая основа присутствует в словообразовательных моделях. Тем не менее, осознание направлено на функцию аффиксов и только.

Такой подход к обучению словообразованию находится в явном противоречии с принципом сознательности. Следует особо подчеркнуть, что сознательное усвоение формы производного слова предполагает осознание его структуры, что становится возможным, если в компетенции учащихся хранятся не только отдельные компоненты производного слова, но и способ их сочетания в целостном образовании, что было подробно рассмотрено в предыдущих разделах.

Как указывалось выше, необходимым условием достижения цели обучения в плане реализации приобретенных рецептивных словообразовательных навыков в речевой деятельности является формирование соответствующих механизмов. При этом функционирование таких механизмов должно быть высоко автоматизированным.

Как известно, формирование механизмов вообще и словообразовательных механизмов в частности осуществляется более экономично и эффективно, если оно происходит на осознаваемой основе [4, 197]. В этом и состоит исходное

обоснование необходимости учета принципа сознательности при формировании рецептивных словообразовательных механизмов.

Эти основные положения дополняются также важным интеллектуально-эмоциональным фактором. Как известно, в ходе именно сознательного обучения учащийся не только усваивает, но и познает явления. Эти акты познания в субъективном плане преломляются и как факторы, связанные с удовлетворением его познавательной потребности. Поскольку всякое удовлетворение вызывает положительный эмоциональный эффект, связанный с замыканием кольца обратной афферентации, а сознательное усвоение позволяет наиболее полно удовлетворить познавательные потребности, что вызывает положительные эмоции, то знания в этом случае усваиваются и более легко и более прочно [1, 35]. Таким образом, сознательный подход к усвоению словообразовательных объектов при его правильной реализации создает благоприятный эмоциональный фон для усвоения соответствующих явлений, в чем мы видим немаловажное значение принципа сознательности.

Приложение принципа сознательности к усвоению фактов языка в целом и словообразовательных явлений в частности предполагает также обязательный учет базы родного языка учащихся, что отражает установки сознательно-сопоставительного метода. Дидактический принцип сознательности в обучении тесно связан с принципом **научности**.

Анализ практики обучения показывает, что принцип научности при обучении словообразованию часто нарушается. Так, например, с целью сделать объяснение якобы более научным термин «основа» неправомерно подменяют термином «корень», «слово» и т.п. Однако вопрос здесь не только в том, что подмена лингвистических терминов формирует у учащихся ложные понятия, что само по себе таит известную опасность, но и в том, что слово якобы переходит при этом из одного грамматического разряда в другой. Так, например, ошибочно утверждать, что при прибавлении к прилагательному *dark* суффикса *-ness* это прилагательное «преобразуется» в имя существительное.

Очевидность образования производных слов английского языка от **основ** может быть легко проиллюстрирована учащимся на производных прилагательных с суффиксом *-able*, образованных от глаголов типа *evaporate*, *penetrate*, *navigate* etc., где при образовании производных прилагательных суффикс прибавляется к основам глаголов *evapor+able*, *penetr+able*, *navig+able*, которые противопоставлены глаголам с суффиксом *-ate*: *evaporate*, *penetrate*, etc.

В виду высокой степени абстракции при оперировании с данными словами понимание такого явления может формироваться на материале родного языка. Это облегчит учащимся понимание понятия «основа». Опора на родной язык поможет учащимся понять, что к основе слова словообразовательные суффиксы не относятся. Например, производные слова *влажность*, *краткость*, *сухость*, *новость* образованы от основ таких прилагательных, как *сухой*, *новый*, *влажный*, *краткий*. Однако при образовании существительных суффикс *-ость* взаимодействует не со всем прилагательным, а только с его основой *сух-*, *нов-*, *кратк-*, *влажн-*.

Такой несложный прием объяснения не только способствует сознательному усвоению данного понятия, но и позволяет наглядно опредметить понятие

«основы», что отвечает и дидактическому принципу наглядности. В этом находит отражение и принцип доступности.

Научный подход к обучению словообразованию требует и того, чтобы словообразовательные процессы были представлены как закономерности. Как известно, описание любой закономерности предполагает переход к уровню абстрагирования. В то же время при усвоении абстрактных категорий, особенно языковых, учащийся испытывает значительные затруднения в силу переноса из речевой практики на родном языке тенденции интуитивного схватывания языковых фактов. Поэтому при разработке упражнений по обучению словообразованию следует найти такой прием, при котором можно было бы представить абстрагированные словообразовательные явления в достаточно определенной форме, обеспечивающей наглядность и доступность объяснения.

Кратко остановимся еще на одном из частных вопросов реализации принципа наглядности при обучении словообразованию.

*Анализ действующих учебников и учебных пособий по английскому языку, а также анализ практики обучения в школе подтверждают тот факт, что словообразовательные явления, как правило, иллюстрируются только несколькими примерами. Конечно, с точки зрения формальной логики сравнение даже двух объектов может представить достаточную основу для абстрагирования их сходных или различающихся свойств. Однако с точки зрения дидактики этого совершенно недостаточно. Принцип наглядности, и в частности языковой, требует того, чтобы данное явление было представлено достаточным рядом однотипных производных слов.*

### Литература

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. - М. : Высшая школа, 1973. — 310 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М. : Советская энциклопедия, 1969. — 606 с.
3. Балабан М.А. Отбор и распределение английского словообразовательного минимума для средней школы. Дисс.канд.филол.наук. - М., 1959. — 186 с.
4. Кубрякова Е. С. Что такое словообразование. - М., 1985. — 205 с.
5. Brown H. G. The Psychological Reality of «Grammar» in the ESL Classroom. TESOL, Quarterly, Washington, 1972, v. VI, No. 2. — 36 p.
6. Opportunities — Intermediate by Michael Dean, Anna Sikorsynska. — Longman: Pearson Education Ltd, 2000. — 112 p.
7. Tests in English Word-Formation. Misztal Marinsz. — Киев: Знання, 2010. — 229 с.

### ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ

УДК: 374+37. 053. 6+572. 9

Фогель Т.М.

*У статті представлено педагогічний аналіз результатів формувального етапу дослідження рівня вихованості культури міжет-*