

УО «БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра белорусского и русского языков

**ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ОПТИМАЛЬНОГО СПОСОБА  
СЕМАНТИЗАЦИИ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ  
В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

Н.Г. Матвеева, старший  
преподаватель

Минск 2024

Будучи наиболее «открытым и беспредельным» ярусом языковой системы, лексика русского языка оказывается весьма трудоемкой для усвоения. Что значит усвоить лексическую единицу? Значением слова с точки зрения обучения языку является та информация о его содержательной стороне, которой необходимо обладать, чтобы правильно употребить данное слово в собственной речи и безошибочно понимать его при восприятии чужой. Автоматизм возникновения нужного слова в процессе, например, говорения или письма предполагает наличие в сознании учащегося легко «воспринимаемого» набора связей данного слова с другими.

Чем богаче содержание слова, тем больше устанавливается с ним ассоциаций. Узкоспециальный термин слабо ассоциирован в сознании с другими словами, а общеупотребительные высокочастотные слова ассоциированы весьма сильно, сложно.

Анализ параметров, предложенных А.А. Залевской, позволяет сгруппировать ассоциативные реакции в три класса: когнитивный, – он включает оценки, которые характеризуют стимул сам по себе; как информацию о каком-либо явлении действительности (дядя – мужчина, родственник); прагматический – включает информацию о субъективной оценке, субъективной установке на тот или иной факт действительности (дядя – хороший, любимый, строгий и пр.); системный, включающий реакции типа: дядя – тетя, мой. Логично предположить, что владение словом должно включать в себя совокупность когнитивных, системных и прагматических знаний. Выявление определенной структуры значения слова может быть достигнуто преимущественно психолингвистическими методами, дающими возможность исследовать значения непосредственно в процессе речевой и познавательной деятельности индивида (а не только лингвистическими, ориентированными в основном на изучение текстов).

Итак, усвоить лексическую единицу – это значит усвоить структуру значения русского слова на фоне родного, овладеть достаточно большим количеством словосочетаний.

Проблема выбора оптимального способа семантизации русской лексики в иноязычной аудитории недостаточно разработана. Свидетельство тому дискуссии в отечественной и зарубежной методической литературе, где высказываются весьма различные точки зрения об эффективности того или иного способа семантизации; эксперименты, которые дают несовпадающие, а порой и противоположные результаты по поводу эффективности одного и того же приема в аналогичных условиях.

Методисты предлагают весьма разнообразные по количеству и наименованию способы семантизации. О.Д. Митрофанова и В. Г. Костомаров останавливаются на факте преимущественного различения двух основных групп способов семантизации иноязычного слова – переводных и беспереvodных (термины, конечно, условны, поскольку подбор возможного эквивалента в родном языке всегда может присутствовать в сознании учащегося).

Наглядная семантизация. Многие слова с предметным значением, передающие конкретные понятия, могут быть объяснены при помощи показа

предмета (предметная наглядность) или рисунка (изобразительная наглядность), а также жестов и мимики. Например, стол, ручка, комната, дом.

При семантизации некоторых глаголов (например, открыть, закрыть, положить и т.п.) можно продемонстрировать выражаемое им действие. Возможна иллюстрация значений некоторых наречий (громко, тихо, справа, слева, впереди, посередине и др.), прилагательных, обозначающих цвет, форму, величину. Средствами наглядности можно раскрыть значения глаголов движения, многих предлогов (идти, ехать, нести, везти, подойти, отойти ...; в – из, на – с, над – под...). Однако возможности использования средств наглядности ограничены. Как правило наглядность не позволяет раскрыть значения слов, обозначающих абстрактные понятия (особенность, свойство, уметь, интересный ...). Кроме того, этот способ недостаточно точен (например, когда говорят «дерево», а нарисована береза или дуб, устанавливаются неверные ассоциации).

Перевод на родной язык или язык-посредник расценивается многими методистами как наименее трудоемкий и наиболее экономный прием семантизации, хотя есть и другие, вплоть до противоположных, точки зрения. О.Д. Митрофанова и В.Г. Костомаров отмечают, что крайние позиции – увлечение переводом или полный отказ от него – не приводят к положительным результатам. Целесообразность обращения к переводу зависит от семантико-стилистических соотношений эквивалентов в русском и родном языках, от уровня подготовки учащихся, этапа обучения и т.д. В русском языке есть группа слов, не имеющих эквивалента в других языках, многозначные русские слова нередко не совпадают по объему значений и употреблению с эквивалентными в целом словами других языков и т.п.

Толкование, дефиниция, представляет собой по возможности кратко сформулированное объяснение, определение значения какого-либо слова, термина и применяется преимущественно на среднем и продвинутом этапах обучения из-за сложности самих формулировок. Но на начальном этапе обучения возможны и нужны элементарные русскоязычные толкования вроде: кричать – говорить громко, столик – это маленький стол и др. Их «наивность» не должна смущать преподавателя, ибо это именно первичное знакомство с семантикой нового слова.

Способ перечисления состоит в том, что значение слова или выражения раскрывается, отграничивается от других значений благодаря перечислению тех предметов, которые вместе взятые именуется данным словом. С его помощью раскрываются родо-видовые отношения, отношения части к целому, отдельного к общему. Например, семья – отец, сын, дочь..., мебель – стол, стул, шкаф, диван..., посуда – стакан, тарелка, чашка... .

Раскрытие значений слов может облегчаться соответствующими контекстуальными условиями, а иногда оно вообще возможно лишь с помощью контекста. Например: *Мы зовем свою страну **Отечеством**, потому что здесь жили наши отцы и деды. Виктор окончил школу и решил **поступить** в медицинский институт. Он хорошо сдал все экзамены и **поступил** туда. А Игорь плохо сдал экзамен по биологии и не смог **поступить** в медицинский институт.*

Если мы вводим новый глагол «полететь» после того, как усвоены глаголы «пойти», «поехать», то мы тоже можем дать его в контексте: *Саша пошел в магазин. Вчера Олег поехал в Москву. В 1961 году Юрий Гагарин полетел в космос.*

В методике контекстуальному обучению придается большое значение, так как такое объяснение конкретнее, нагляднее словесного определения значения; кроме того, оно показывает грамматическую структуру, в которой может употребляться новое слово. Презентация слова в контексте, т.е. не изолированно, способствует лучшему запоминанию, помогает установлению ассоциативных связей, но требует достаточно высокого уровня владения языком.

В практике обучения широко используется объяснение незнакомых слов с помощью их системных связей с уже известными, ранее изученными, в частности, через подбор синонимов, антонимов, экспликацию словообразовательных связей и др.: торопиться – спешить, трудиться – работать и под., покупать – продавать, громко – тихо, разговаривать – молчать.

Но зачастую синонимы и антонимы раскрывают свою семантику лишь в словосочетаниях; кроме того, абсолютных синонимов в языке крайне мало, поэтому надо учитывать, что применение названного способа рассчитано не на абсолютно точную передачу смысловых или эмоциональных оттенков, а на раскрытие лишь основного значения. В словосочетании «тяжелая жизнь» новое слово «тяжелый» легко объяснить при помощи синонима «трудный». Но в словосочетании «тяжелая сумка» слово «тяжелый» нельзя заменить словом «трудный».

Методически важно подчеркнуть, что в конкретных условиях обучения при семантизации некоторых лексических единиц нередко целесообразно сочетание нескольких способов; причем один выступает основным, а другие дополняют его.

На выбор способа семантизации влияют и лингвистические, и психологические, и методические факторы (уровень подготовки учащихся, условия преподавания, знание преподавателем родного языка учащихся, возраст обучаемых, этап обучения и др.)

Изучаемое слово должно быть предъявлено достаточно много раз и по-разному, прежде чем учащиеся овладеют его речепотреблением. Этого можно достичь как с помощью умелого подбора текстов с повторяющейся лексикой, так и путем разнообразных условно- и собственно коммуникативных упражнений с лексической направленностью, раскрывающих сочетаемостные свойства и само употребление слов.

В качестве основной единицы обучения берется предложение как минимальная коммуникативная единица. Синтаксис захватывает в сферу своего рассмотрения и формы слов с точки зрения их функций в составе словосочетания и предложения. Сказанное предопределяет методическое решение об изучении лексики и морфологии на синтаксической основе – в составе предложения или в качестве части предложения.

Именно поэтому с первых шагов обучения иностранцев русскому языку, например, глагольная парадигма дается в форме предложения: *Я читаю. Ты читаешь. Он (студент) читает. Они (студенты) читают.* Или предложный

падеж существительного (и согласуемого с ним прилагательного) в значении места дается в составе предложения: *Я учусь в школе (в университете, в медицинском институте).*

Результатом обучения должно быть доведенное до автоматизма, интуитивное пользование языковым материалом, когда нужная словоформа сама приходит в голову в связи с определенной мыслью. Этому в определенной мере способствуют привычные и весьма распространенные задания типа: Составьте предложения. Замените выделенные словосочетания возможными вариантами. Трансформируйте глагольные словосочетания в именные (или наоборот). Сконструируйте из двух (или нескольких) простых предложений сложносочиненное (или сложноподчиненное), производя необходимые изменения. Представьте сложное предложение в виде нескольких простых и т.п. Они, конечно, нужны, но недостаточны, ибо формируют прежде всего языковую и отчасти речевую, но отнюдь не коммуникативную компетенцию.

Коммуникативная методика предлагает для формирования речевой и тем более коммуникативной компетенции такие виды работы и заданий, где грамматическая цель как бы скрыта от учащегося, которому должно казаться, что он усваивает не формальную грамматическую категорию, а способ выражения мысли в ситуации, встречающейся в жизни. Ради этого меняются формулировки заданий, в них обращается внимание не на грамматические явления, а на ситуацию, требующую для своего выражения тех грамматических форм, которые и отрабатываются. Для тренировки синтаксических структур в их функциональном использовании в устной речи в учебнике «Старт» даются упражнения типа: Как вы пригласите товарища в гости и скажете ему, где вы живете. Как вы поможете товарищу найти человека, который ему нужен.

Упражнения следует нацеливать не только (и не столько) на закрепление грамматической категории как таковой (с тщательной отработкой правила, исключений из него и пр.), а на автоматизированное употребление типичных значений, выражаемых этой категорией.

#### Литература

1. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990 г.
2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989 г.
3. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи. М., 1986 г.