

## СТАТЬИ

УДК 378:372.881.1  
DOI 10.17513/snt.39825

## БЕСПЕРЕВОДНАЯ СЕМАНТИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С КУРСАΝТАМИ ИЗ ДАЛЬНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Беляева В.Н.

*ФГКВООУ ВПО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», Ярославль,  
e-mail: belaveronika@mail.ru*

Данная статья посвящена вопросам разработки эффективной модели освоения иностранцами запаса новых слов и синтаксических конструкций беспереводным способом, в русле основных положений исследования семантики по принципам системно-функционального подхода в языкознании. В центре внимания представленного обсуждения – соединение теоретических построений структуры лексикона национального языка с применением концептуального анализа в лингводидактике. В сфере преподавания иностранных языков лингвистические исследования концептов в качестве языкового выражения фундаментальных смыслов, таких как «время», «здоровье», имеют преломление в виде тезиса о функционально-семантических группах лексических единиц. Достижение необходимого уровня владения лексическими и грамматическими средствами изучаемого языка базируется на предпочтении интерактивно-коммуникативного режима обучения. С этим связана и ориентация преподавателей русского языка как иностранного на задания вокруг речевых ситуаций, в которых употребление лексико-грамматического материала наиболее типично и актуально. Предлагаемые инновационные методические приемы при обучении иностранных курсантов русской лексике в первый год обучения подразумевают работу с тематическим языковым материалом, отобранным по идеографическому принципу. В статье анализируются конкретные примеры предъявления лексических групп в виде градуальных рядов без каких-либо переводных соответствий, без визуальной наглядности, но с использованием явления лексических оппозиций, синонимии и антонимии. В частности, прикладным результатом исследования стала разработка обучающих карточек градуальных рядов, содержащих слова, объединенные семантическими признаками «свободное время», «самочувствие».

**Ключевые слова:** лексическая парадигматика, сочетаемость, лексико-ориентированный подход, градуальные оппозиции, общеупотребительные слова, русский как иностранный, социокультурная адаптация

## UNTRANSLATED SEMANTIZATION OF VOCABULARY IN CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WITH CADETS FROM FAR ABROAD

Belyaeva V.N.

*Yaroslavl High Military School of Air Defense, Yaroslavl, e-mail: belaveronika@mail.ru*

This article is devoted to the development of an effective model for foreigners to master a stock of new words and syntactic structures in a non-translation way, in line with the main provisions of the study of semantics according to the principles of the systemic-functional approach in linguistics. The focus of the presented discussion is the combination of theoretical constructions of the structure of the lexicon of the national language with the use of conceptual analysis in linguodidactics. In the field of teaching foreign languages, linguistic studies of concepts as a linguistic expression of fundamental meanings, such as “time”, “health”, are refracted in the form of a thesis about functional-semantic groups of lexical units. Achieving the required level of proficiency in the lexical and grammatical means of the target language is based on a preference for the interactive-communicative mode of teaching. Related to this is the orientation of teachers of Russian as a foreign language towards tasks around speech situations in which the use of lexical and grammatical material is most typical and relevant. The proposed innovative methodological techniques for teaching foreign cadets Russian vocabulary in the first year of study involve working with thematic language material, selected according to the ideographic principle. The article analyzes specific examples of the presentation of lexical groups in the form of gradual series without any translation correspondence, without visual clarity, but using the phenomenon of lexical oppositions, synonymy and antonymy. In particular, the applied result of the research was the development of educational cards of graduated series containing words united by the semantic features “free time”, “well-being”.

**Keywords:** lexical paradigmatics, combinability, lexical-oriented approach, gradual oppositions, commonly used words, Russian as a foreign language, sociocultural adaptation

В условиях постоянного повышения уровня требований к преподаванию и к преподавателю, развития технологий образовательного процесса, особенно в направлении использования разнообразных технических средств, новых систем контроля и отчетности и т.п. важна преемственность методической базы, отечественной методической

школы, которая выражается в приверженности коммуникативной направленности обучения иностранным языкам. Одним из результатов развития коммуникативных методик, апробированных на всех уровнях обучения: от уроков по школьной программе до интенсивных курсов, от переводческих тренингов до курсов иностранного

языка профессиональной направленности – стал лексико-ориентированный или лексикоцентрический подход. Раскрыть предпосылки его эффективного применения на примере беспереводной семантизации общеупотребительных слов и синтаксических конструкций есть цель данной статьи.

В ней представлены результаты экспериментальной работы по развитию лексических умений у курсантов на этапе предвузовской подготовки (подготовительный курс в объеме более 800 аудиторных часов), которые изучают русский язык как иностранный не только на уровне общего владения, но и проходят через цикл таких занятий, как введение в язык специальности – на основе учебника по научному стилю речи Е.В. Дубинской «Русский язык будущему инженеру».

### Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели автором были использованы следующие методы: выборочный анализ учебных пособий (А1–А2, В1) по изучению русского языка как иностранного (РКИ) с выделением тематических блоков семантически и функционально связанных лексических единиц; методы концептуального и лексико-семантического анализа при выборе языкового материала; методы педагогического наблюдения и опроса иностранцев первого года обучения в российском военно-техническом вузе.

### Результаты исследования и их обсуждение

Лексико-ориентированный подход находит отражение и в планировании циклов учебных занятий, и непосредственно в структуре учебников и пособий («Дорога в Россию», «Лестница от А до Я», «Живем и учимся в России»). В учебной литературе для проведения практических курсов иностранного языка материал представлен в виде тематических блоков, например таких, как «Обучение в вузе, выбор профессии», «Страны и народы: география, история, культура», «Праздники», «Отдых и увлечения», «Здоровье, самочувствие», «Человек и природа» и т.д. Выбор данных тем, так же как и им подобных, является повторяющимся от одного УМК к другому и связан с требованиями к общему владению речевыми навыками уровня А2–В1. В свою очередь, внутри тематических разделов работу с учебными текстами предвзывает освоение лексических минимумов, то есть лексических единиц (слов и словосочетаний), специально подобранных по идеографическому (ономасеологическому) принципу, в соответствии с изучаемой темой.

Используемый термин «идеографический принцип» группирования лексических единиц означает логико-понятийное упорядочение лексических единиц на основании денотативного (предметного) содержания слов. На практике обучающиеся должны понять значение тематических глаголов, существительных, прилагательных, а также то, как они функционируют в речи, запомнить правила сочетаемости и наконец отработать их в письменной и устной речи в предлагаемом контексте. Научить владеть лексикой значит вручить обучающимся арсенал лексических средств для порождения собственных высказываний, то есть для активного участия в речевой деятельности. Знание грамматических и других норм относится в этом случае к сопутствующим знаниям; наборы правил помогают соединять языковой материал, состоящий из множества элементов, лексических единиц, в единую конструкцию: это могут быть отдельные реплики, вопросительные или утвердительные предложения, фразы, представляющие собой развернутые высказывания. Главное в этом творческом процессе построения разноуровневых конструкций – чтобы акт коммуникации состоялся, участники ситуации поняли друг друга в общении, осуществили свои коммуникативные намерения адекватными языковыми средствами.

Семантизация – это первый и достаточно ответственный этап на пути освоения лексического состава изучаемого языка. Объяснение значения новых слов может осуществляться через их *перевод* на родной язык или на язык-посредник (переводные способы), но также и посредством *дефиниции*, толкования на иностранном языке, через *наглядные* или *вербальные* средства – последние три примера относятся к беспереводным способам семантизации [ср.: 1, с. 27]. Любой из названных способов хорош, если он ведет к полному пониманию значения прежде неизвестных лексических единиц. Без понимания невозможно запоминание, затрудняется пассивное восприятие текстов. Продуктивная речевая деятельность тем более требует четкого выделения как значения отдельных слов, так и контекста использования той или иной конструкции, словосочетания – конситуации, прагматической составляющей высказываний.

При контроле результатов обучения общеупотребительной и терминологической лексики иностранного языка обязательно проверяется соответствие фонетической, грамматической, орфоэпической норме изучаемого языка. Однако, осуществляя такой контроль адекватности языковых средств, преподаватель выделяет коммуникативно

значимые и коммуникативно незначимые ошибки, то есть анализирует успешность коммуникации как планируемый результат. Очевидно, что от обучающихся требуется комплекс развитых умений и навыков. Современная лингводидактика определяет их как навыки в сфере речевой нормы и социальной адаптации [2, с. 287]. Соответственно для формирования этих навыков в области лексики необходимы *социокультурные* знания и умения, с одной стороны, и, с другой стороны, *лингвистические* знания: знание правил словообразования и сочетаемости лексических единиц; знание строевых и служебных слов как средств связи в предложениях и текстах; знание этимологии отдельных слов; знание концептуальных понятий. Тогда как социокультурные знания и умения – это знание безэквивалентной лексики и умение понимать ее в тексте; знание реалий (объектов и предметов повседневного быта); знание речевых и этикетных формул [2, с. 288].

Разумеется, эта большая работа, от первичной семантизации до запоминания словообразовательных гнезд, проводится преподавателями и студентами регулярно. Лишь таким образом обучающиеся получают не только сведения формально-структурного характера, но и представления о системных связях в иностранном языке. К примеру, для каждого преподавателя РКИ, интенсивно занимающего развитием речи с иностранцами из разных государств, несомненно значимость таких видов работы с лексикой, которые ведут к усвоению синонимических вариантов отдельных слов, словосочетаний, конструкций. «Именно работа с синонимическими рядами позволяет найти более адекватное выражение мыслей и чувств, истолковать непонятное, придать речи нужную окраску» [3, с. 588]. То есть обучающиеся под руководством преподавателя, работая с определенным сегментом лексической системы, воспринимают лингвистические знания в соотношении формального и функционального аспектов лексики иностранного языка, даже если, не будучи филологами, они не владеют соответствующими терминами лексикологии. Всё это – на примере распространенных рядов элементов, отношения внутри которых выходят за пределы синонимии, антонимии, гипо-гиперонимии и т.п., Т. Шиппан для их обозначения использует определение парадигматическая группа – «paradigmatische Gruppe» [4, с. 203].

Исследователи полагают, что существенной характеристикой лексико-семантических группировок слов является наличие у них отношения производности. Еще одним отличием подобных лексико-семантических групп от парадигматических рядов является

нарушение принципа частеречной идентичности их конститuentов, тогда как синонимический ряд должен быть представлен либо именами существительными, либо прилагательными, либо глаголами и т.д. Что касается парадигматических групп, то в их составе могут присутствовать единицы как одной, так и разных частей речи. Такой же принцип объединения разноуровневых языковых единиц с общей идеей (значением) лежит в основе функционально-семантических полей (ФСП) и функционально-семантических категорий [ср.: 5, с. 113–114].

Так, на примере функционально-семантической категории *уступки* становится наглядным применение в обучении иностранцев русскому языку *функциональной грамматики*, с определяющей ролью семантической функции: большое количество грамматических конструкций поддается упорядочиванию через выделение ядерных и периферийных, через преимущественное использование союзов, союзных сочетаний (*хотя, когда бы ни* и т.п.) либо других средств выражения уступительных отношений (*вообще-то, все равно, по крайней мере* и др.) [5, с. 115–117]. То есть функциональная составляющая при обучении иностранному языку опирается на представление о концептуальных идеях в основе логико-понятийного распределения слов и грамматических конструкций. Нелишним будет заметить, что для обучающихся по техническим специальностям в силу их развитого абстрактного мышления тем более целесообразно при объяснении семантики опираться на кластеры, таблицы, числовые характеристики, пропорции, процентные соотношения – на любые схемы, эксплицирующие точные ориентиры, логичные связи между предметами, явлениями, понятиями [ср.: 6, с. 269].

Итак, что представляет собой беспереводной способ объяснения значения и употребления в речи целых групп слов на примере *градуальных рядов* или градуальных лексических оппозиций? Это парадигматически связанные лексические единицы, объединенные по принципу градации одного семантического признака, его усиления или ослабления. На занятиях с курсантами, достигшими уровня А2, были апробированы два варианта работы с градуальными рядами тематических слов и выражений. Первый вариант применяем, если учащиеся демонстрируют достаточно быстрый темп усвоения лексики, без труда улавливают контекст словоупотребления. В нашем случае курсанты – носители европейских языков с помощью карточек № 1 и 2 выполняли задание на заполнение лакун своими вариантами русских слов и выражений (табл. 1).

Таблица 1

## Работа с неполным градуальным рядом

<p>Карточка № 1 <b>свободное время</b> • max <b>свободен как птица</b> отдыхаю сколько душе угодно ... можно отдохнуть как следует ... все успеваю, все наверстал более или менее освободился _____ <b>neutral</b> _____ ... заработался <i>день сурка</i> ... каждая минута на счету, <i>забот полон рот</i> ... не хватает 24 часов в сутках, <i>жить в цейтноте</i> ... <b>хроническая усталость,</b> <b>хронически не высыпаюсь</b> • min</p>	<p>Карточка № 2 <b>самочувствие</b> • max <b>прекрасно</b> чувствую себя, лучше всех, превосходно <i>сибирское здоровье</i> ... ... совсем здоров, полностью здоров, настроение прекрасное _____ <b>neutral</b> _____ ... не очень, дела неважно ... получил травму, травмировался (во время матча, когда занимался спортом) ужасно выглядит, сильная травма тяжелые раны, серьезно ранен (в бою) все хуже и хуже ... может умереть, смертельная болезнь, неизлечимо болен, при смерти <b>ужасно</b> • min</p>
---	--

Апробация показала, что военнослужащие из Анголы и Бурунди, говорящие на португальском и французском, с воодушевлением восприняли идею подбора лексем с градацией признака, уверенно предлагая свои варианты для достижения полноты градуального ряда; среди примеров курсантов встретился необычный африканский фразеологизм, соответствующий русскому *свободен как птица – свободен как бабочка*. В свою очередь, преподаватель поясняет особенности и этимологию русскоязычных устойчивых выражений, таких как *день сурка, забот полон рот, жить в цейтноте, сибирское здоровье*.

Второй способ подойдет для курсантов с более медленным темпом накопления лексикона, особенно если родной язык и русский имеют заметные типологические различия. В данном случае иностранным военным специалистам из Вьетнама было предложено изучить готовые позиции градуального ряда в полном объеме, однако примеры, данные россыпью (строками), необходимо было самостоятельно упорядочить от одного полюса до другого, то есть определить степень выраженности признака. Полностью собранная в правильном порядке карточка может выглядеть следующим образом (табл. 2).

После наглядной демонстрации дидактического применения явления градуальности становится понятным место беспереводной семантизации за счет лексической парадигматики среди других способов и приемов объяснения лексического значения. Выбор

оптимального способа зависит от особенностей изучаемых слов и грамматических конструкций. К примеру, в случае освоения терминологической, специальной лексики, первым и ведущим способом семантизации будет *перевод* – это обусловлено точностью и однозначностью терминологии. Если объяснение значения узкопрофессиональной лексики накладывается на базу общего владения, а не наоборот, то последовательность действий для достижения точного и полного понимания лексических единиц будет такой: первичная семантизация (с переводом или без); выстраивание парадигматических связей между новыми словами и уже изученными (синонимы, антонимы, гиперонимы и гипонимы, градуальные оппозиции); далее работа на уровне синтагматики (примеры сочетаемости в предложении, примеры контекста); только после этого выход на дефиницию (толкование значения) и выход на словообразовательный анализ [ср.: 7, с. 242–243]. Первостепенность усвоения парадигматических отношений представляется неоспоримой в силу когнитивного механизма восприятия и запоминания новых слов. Скорее всего «Что это? С чем это связано?» и будут первыми вопросами, которыми задается обучающийся, встретившись с незнакомой лексикой. То есть лингвокогнитивный процесс от предъявления нового до понимания и запоминания новых лексических единиц непосредственно базируется на логико-понятийном распределении значений и номинаций в голове обучающегося.

Таблица 2

Работа с полным градуальным рядом

<p>Карточка № 3 Градуальные оппозиции по признаку «свободное время»</p> <p> • max</p> <p><i>свободен как птица *свободен как бабочка отдыхаю сколько влезет, отдыхаю сколько душе угодно бездельничать, прохлаждаться не напрягаюсь, живу спокойно, наслаждаюсь свободой можно отдохнуть как следует в отпуске у меня много времени, студент прохладной жизни есть время для себя можно не торопиться, нет срочных дел, дел не очень много все успеваю, все наверстал могу заняться чем-то для души более или менее освободился нахожу время для отдыха (для чего-то интересного) не загружен сильно, расписание стало свободнее стало больше свободного времени, теперь больше успеваю нормально, как обычно, время есть</i></p> <p><b>neutral</b></p> <p><i>весь в работе, сейчас много дел (много задач) еле-еле успеваю почти нет времени; то одно, то другое... заработался каждая минута на счету, забот полон рот день сурка, засыпает на ходу работает сверхурочно; трудится, не покладая рук не хватает 24 часов в сутках (жить в цейтноте) ничего не успеваю, закрутился, куча дел очень занят, дел невпроворот совсем некогда, нет ни минуты свободной; работает (занят) 24/7 загружен по полной программе, напряженный график аврал; работать в авральном режиме сгорает на работе; сплошные авралы продохнуть некогда не помню, когда отдыхал кручусь как белка в колесе очень устаю, мало сплю, совсем выбился из сил хроническая усталость, хронически не высыпаюсь</i></p> <p>• min </p>
--

Причем динамика расширения гипогиперонимических отношений, логико-понятийных, а также ассоциативных связей – это факт, не зависящий от родного языка, от культуры того или иного народа. В противоположность этому, прибегая, например, к словообразовательному анализу в целях семантизации, мы замыкаемся на сопоставлении конкретной пары языков, родного и русского как иностранного. Как следствие, возникает нежелательная интерференция, которую необходимо нейтрализовать, о чем справедливо пишут практикующие преподаватели РКИ [7, с. 241]. Кроме того, невозможно отрицать, что в какой-то степени разбираться со всем объемом значения путем анализа словообразования становится возможным курсантам лишь по достиже-

нии уровней В1–В2, поскольку для этого требуются специфические лингвистические знания и умения, но в технических вузах не изучают морфологию, лексикологию, и курсанты не располагают достаточными сведениями из теоретической грамматики русского языка.

Делая упор на сопоставительный план языков в стремлении дать навыки самостоятельной семантизации через работу с внутренней формой слова, а также со словообразовательными элементами и моделями [ср. 7, с. 243], нужно отдавать отчет в том, что грамматический и лексический строй лишь некоторых языков корректно сравнивать с русским. Может быть, в парах немецкий – русский, испанский – русский удастся прийти к удовлетворительным ответам

при объяснении семантики, но с португальским, французским, английским языком точек соприкосновения в вопросах русской морфологии или коммуникативного синтаксиса почти нет, более того, если налицо системные расхождения родного и изучаемого (русского) языка (в случае, например, с бирманским, вьетнамским), то сопоставление языков при решении учебных задач уровня А2–В1 и вовсе нецелесообразно.

Вернемся еще раз к специфике контингента иностранцев, для которых знание русского языка является инструментом для освоения военно-технической специальности в российском вузе. Их психологическая готовность к учебе в течение шести лет с практически круглогодичным проживанием в России, готовность преодолевать сложности новых условий (не в последнюю очередь – языковые трудности) делают личную мотивацию курсанта настолько высокой, что преподаватели РКИ в военном вузе нередко игнорируют некоторые из принципов при обучении инофонов проблемным моментам лексики и грамматики, которые упоминаются, в частности, Р.М. Теремовой и Е.С. Штерниной [5, с. 114, 117]. Путь наименьшего сопротивления для преподавателя-русиста – это полагаться на установку «обучающиеся обязаны это знать». Однако личный опыт работы с курсантами как на предвузовском, так и на основном этапе обучения убеждает в том, что всегда следует стремиться к выстраиванию «интерактивно-коммуникативного режима обучения» иностранному языку [5, с. 115], в том числе и для курсантов – будущих военных инженеров. Если у обучающихся благодаря коммуникативной направленности аудиторных занятий сформирована собственная мотивация к употреблению изучаемого материала в ситуациях реального общения, это позволяет преподавателю ориентироваться на продуктивные формы работы в структуре интенсивного обучения РКИ. Здесь важным элементом работы по совершенствованию лексико-грамматических навыков будет «опора на уже знакомый инофонам языковой материал», вкуче с усвоенными национально-культурными компонентами речевой деятельности на русском языке [5, с. 115]. Именно такую базу предоставляет изучение лексической парадигматики в виде функционально-семантических полей, либо тематических и лексико-грамматических групп с последующим обращением к синтагматическим связям рассмотренных слов и словосочетаний.

### Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать несколько принципиаль-

ных выводов. Во-первых, при лексико-ориентированном подходе во главу угла ставится владение лексикой изучаемого языка (словами, свободными и устойчивыми сочетаниями, фразеологизмами). Для преподавателя приоритетным становится формирование у обучающихся лексических умений и навыков, помогающих выйти на верхние уровни языка – прагматики и узуальной нормы; развитые языковые компетенции подразумевают понимание системных связей между элементами языка, а также социокультурных норм и правил, которые находят отражение в речевом взаимодействии. Во-вторых, идеографический принцип отбора лексико-грамматического материала является важным фактором и организующим началом в процессе формирования навыков владения лексикой иностранного языка. В-третьих, систематическое обращение к беспереводным способам семантизации лексики с помощью словообразовательных гнезд и градуальных рядов ускоряет переход от упражнений в дифференциации и идентификации значений слов к уверенному владению лексикой: путем развития словообразовательной и контекстуальной догадки; благодаря расширению ассоциативных связей; тренировки в расширении и сокращении текстов, в аутентичном восприятии и воспроизведении диалогических единств. В конечном итоге – позволяет применять в обучении коммуникативные и ролевые игры, то есть приближает учащихся к ощущению свободного владения иностранным языком.

### Список литературы

1. Воронина Л.А., Баева Г.А. Практикум по технологиям обучения иностранным языкам. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2017. 119 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. 336 с.
3. Лебедева О.А., Левичева Е.В. Использование методического потенциала синонимии на уроках РКИ // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.). М., 2018. С. 586–590.
4. Schippan Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartsprache. Tübingen: Niemeyer, 1992. 306 p.
5. Теремова Р.М., Штернина Е.С. Уступительные конструкции в практике преподавания русской грамматики иностранным учащимся // Русский язык за рубежом. 2023. № 3. С. 113–119.
6. Беляева В.Н. Выбор результативной тактики преподавания РКИ с нуля (из опыта работы с вьетнамскими курсантами) // Человек в информационном пространстве: сборник научных статей. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. С. 265–270.
7. Чевела О.В., Федотова С.И. Основные пути работы с общеупотребительной и специальной лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному при обучении иностранных военнослужащих // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 5. С. 240–244.