

Ст. научный
сотрудник
Института
русского языка
им. А. С. Пушкина
канд. филол. наук

А. Р. Арутюнов

Три аспекта лексических значений и дифференциальные учебные толкования

Смена методических концепций, свидетелями и участниками которой мы являемся, не сняла противоложностей: перевод или беспереводная семантизация лексики. Оба подхода имеют свои несомненные достоинства и явные недостатки.

Толкование изучаемых слов через их перевод на родной язык экономично и семантически полно с точностью до переводной эквивалентности. В двуязычном словаре значение иностранного слова (= лексемы) объясняется через набор лексем родного языка, которые подобраны так, что сумма переводящих значений примерно равна переводимому значению, а круг обозначаемых ими предметов (= денотаты) совпадает с денотатами изучаемого слова. В рамках переводной семантизации можно научить, как выбирать тот или иной из переводных эквивалентов, но нельзя обучить словопотреблению и прагматике¹ изучаемых лексем. Однако переводная семантизация создает иллюзию тождества между изучаемой лексемой и ее эквивалентом, что способствует появлению интерференционных ошибок в речи учащихся. Вследствие этого классический грамматико-переводной метод с его тактикой: определи синтаксическую структуру предложения и переведи с помощью словаря по стрел-

кам синтаксических зависимостей — оказался непригодным для обучения коммуникации.

Интуитивно-имитативные беспереводные методики обучения² используют разные модификации схемы: имитация — коррекция — тренировка (по образцам, подстановочным таблицам и т. п.) — контроль³. Для семантизации значений (если она вообще проводится) неопрямистские методы обращаются к предметной и ситуативной наглядности, контекстам и толкованиям на изучаемом языке, т. е. к имитации самообучения родному языку. В рамках аудиolingвальной и аудиовизуальной концепций обучение языку фактически сводится к обеспечению учащегося набором реплик, позволяющих ему ориентироваться в стандартных ситуациях общения и варьировать свои высказывания с помощью формальных операций (подстановки, перестановки, развертывания и свертывания фразы и т. п.). Подобные методики, опирающиеся на память учащегося и его способность к имитации, эффективны, если требуется в короткий срок научить речевому общению в рамках реагирования на немногочисленные ситуации, но малоприспособлены для овладения языком как инструментом сознательной коммуникативной деятельности⁴.

Коммуникативное обучение предполагает аутентичное владение активным учебным словарем во всех трех аспектах значения: в семантическом, синтаксическом и прагматическом, однако находящиеся в распоряжении методики средства не обеспечивают требуемого уровня владения языком.

Поясним сказанное примером. Что следует знать учащемуся, чтобы пригласить своего русского коллегу поужинать в кафе?

Для этого говорящий должен уметь закодировать русским текстом собственно семантическую информацию о приглашении: «инициатор некатегорично побуждает адресата совместно перемещаться в сторону конечной точки — кафе — для принятия пищи в вечернее время». Знание синтактики позволяет устано-

² В широком диапазоне от «прямого» метода Палмера, Политцера или Берлица до современных аудиolingвальных и аудиовизуальных курсов [3—4].

³ «Осознание структуры изучаемого языка происходит не путем заиминания правил и парадигм, а путем имитации и повторения речевых образцов и выполнения упражнений...» [5, с. 7]. «Практика и имитация... вот два секретных оружия ребенка в усвоении языка», — утверждает Мутон [6, с. 56].

⁴ Довольно скоро было экспериментально доказано, что (вопреки ожиданиям неопрямистов) навыки формального манипулирования предложениями не ведут автоматически к «открытию структуры языка» [7, с. 47]. В психологической литературе отмечается, что интуитивно-имитативные концепции обучения оставляют вне поля зрения весь деятельностный аспект языка [8].

¹ Л. Блумфилд и Б. Ф. Скиннер определяют прагматику как «ситуацию, в которой говорящий произносит реплику, и как реакцию, которую она вызывает у слушателя» [1, с. 142]. В обучении иностранным языкам к прагматике относят фоновые знания о слове — социокультурные сведения, необходимые для аутентичного владения изучаемым языком [2].

вить, что коммуникативная интенция «приглашение поужинать» имеет в русском языке варианты реализации:

Пойдем(те) поужинаем в кафе!

Пошли поужинаем в кафе!

Давай(те) поужинаем в кафе!

Пойдем(те) поужинаем в столовой!

Давай(те) поужинаем в столовой! и т. д.

В плане прагматики (социокультурных традиций) носителей русского языка приглашение в кафе означает, что целью посещения может быть не только принятие пищи, но и отдых и развлечение, что еда будет лучше приготовлена и сервирована, чем в столовой, что ужин будет стоить дороже, чем в столовой, и т. п.

Таким образом, семантика отвечает на вопрос, что говорят, синтактика описывает, как говорят, а прагматика объясняет, почему и для чего говорят, и предписывает, что и как сказать.

Эти три вида содержательной информации, относящейся к слову, желательны, но не обязательны в толковом, словосочетательном или синонимическом словаре родного языка, который служит для отыскания известных, но «выпавших из памяти» слов, тогда как в учебном словаре и учебнике эти сведения необходимы.

Трехаспектность лексических значений уточняет наши требования к семантизации лексики: в плане семантики толкование должно обеспечивать однозначность, т. е. задавать только изучаемую лексику, а не ее синоним, сходный элемент тематического ряда или ситуацию употребления; в плане синтактики — информировать о нормах употребления этой лексемы в контекстах и ее синонимических заменах; в плане прагматики толкование должно содержать указание на ситуации общения, в которых употребляется данная лексема.

Чтобы закончить описание исходной ситуации, остается добавить, что любое слово изучаемого языка и его переводной эквивалент различаются хотя бы по одному из трех аспектов своего содержания — по значению, нормам сочетаемости или по социокультурному компоненту. Например, при совпадении семантики и синтактики значения слово *медведь* в русском, немецком и испанском языках различается по прагматической компоненте, так как в этих языках *медведь*, соответственно, считается сильным, добродушным и простоватым; сильным и злым; безобразным [9]. Значения слов *отметка*, *запятая*, *вопрос*, совпадая в русском и немецком языках по семантике и прагматике, расходятся в синтактике: говорящий на русском языке может «поставить отметку, запятую, вопрос», в немецком языке отметку «дают», запятую «сажают», а вопрос «направляют» или «ставят».

Очевидная неадекватность изучаемого слова и его перевода относительно ситуаций общения побудила методистов искать пути к беспреводной семантизации лексики через визуальные, аудитивные и ситуативные средства наглядности, т. е. пытаться воссоздать условия овладения родным языком.

Возражения сторонников сознательно-сопоставительного обучения сводятся к тому, что, во-первых, отказ от родного языка не обеспечен методическими материалами, прежде всего техническими средствами обучения. Не все учебные заведения располагают кабинетами иностранных языков, которые помогли бы имитировать действительность страны изучаемого языка. Кроме того, сами преподаватели не всегда владеют языком аутентично, а наполняемость учебных классов не позволяет беспредельно интенсифицировать учебный процесс. И, во-вторых, отказ от родного языка противоречит психологической реальности: знакомство с новым словом толкает учащегося на перевод, поэтому беспреводность оказывается мнимой, т. е. перевод становится скрытым и неуправляемым⁵.

В этой конфликтной ситуации наиболее адекватной выдвинутым выше требованиям представляется такая формула словарной семантизации: лексема_{ин. яз.} = лексема_{р. яз.} + дифференциальные компоненты_{ин. яз.}

Таким образом, дефиниция лексемы изучаемого языка включает в себя ее переводной эквивалент и все содержательные характеристики, отличающие эту лексему от переводного эквивалента.

Дифференциальные толкования значений позволяют:

— упростить этап первичной семантизации словаря благодаря опоре на родной язык;

— избежать интерференционного отождествления изучаемой лексемы с ее переводом путем фиксации различий между ними;

— интенсифицировать обучение лексике за счет того, что на этапе тренировочной работы актуализируются не все смысловые компоненты изучаемых слов, а только дифференциальные;

— реализовать такие общедидактические и методические принципы, как сознательность, градуированность трудностей⁶, опора на родной язык [12—14].

⁵ В двухступенчатой модели усвоения иностранного языка Б. В. Беляева перевод признается обязательным элементом семантизации лексики на начальном этапе обучения [10]. Эксперименты лаборатории ван Паррена показывают, что на начальном этапе учащиеся обращаются к родному языку независимо от выбора метода обучения [11].

⁶ Изучаемая лексема тем сложнее, чем больше дифференциальных компонентов содержит ее толкование.

Методическая реализация дифференциальных толкований предполагает выполнение следующих операций:

I. первичная презентация, т. е. фиксирование связи между изучаемой лексемой и ее переводом на родной язык;

II. семантизация дифференциальных компонентов значения изучаемой лексемы;

III. упражнение на дифференциальные компоненты.

Пусть нам требуется ввести глаголы *пролить* и *просыпать* в романской или германской аудитории, не различающей эти значения.

I этап

пролить to spill, герandre, verschütten
просыпать

II этап

При глаголе *пролить* объектом действия являются только жидкости — *пролить воду из стакана, молоко на стол, чернила на тетрадь*; действие неумышленное и непредвиденное — *пролить случайно, вдруг, неожиданно, из-за небрежности, в спешке: Наливай чай осторожно, не пролей! Ты опять пролил кофе на скатерть, нельзя быть таким неосторожным*; при глаголе *просыпать* объектом действия являются сыпучие тела — *просыпать муку, сахар, соль на пол, на стол*; действие неумышленное и непредвиденное — *просыпать случайно, неожиданно, вдруг, из-за небрежности, в спешке*.

III этап

а) Тренировочные упражнения, например: Дополните подписи и рисунки. Рис. 1: Мальчик неосторожным движением перевернул чашку. Подпись: *Мальчик... кофе на скатерть*. Рис. 2: Мальчик несет корзинку с ягодами, ягоды высыплются. Подпись: *Мальчик... ягоды из корзинки*.

Другое упражнение на дифференциацию: Дополните предложения. *Не спеши, а то ты опять... кофе. Осторожно, ведро полное, не...! Извини, я... здесь соль, сейчас подмету.*

б) Коммуникативные задания, например: Дополните диалог.

— Почему ты вытираешь стол?

— Ты знаешь, я случайно... (1. молоко; 2. муку).

В современной методике преподавания русского языка как иностранного языковые и речевые минимумы составляются на функциональной основе путем вербализации тем и ситуаций общения, в рамках которых происходит обучение коммуникации. По нашему мнению, чтобы обеспечить реальное владение учебным активным словарем, функциональный подход к составлению содержательных и формальных минимумов [15] следует дополнить функциональным подходом и к презентации лексического материала, а именно строить словарные толкования по дифференциальной

схеме. Первоочередным шагом в этом направлении является составление русско-иностран-ных учебных дифференциальных словарей, к созданию которых призывал Л. В. Щерба [16, с. 4—7; 17].

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Блумфилд Л. *Язык*. — М., 1968;
- 2 Верещагин Е. М. и др. Лингвострановедческий словарь: изъяснение русского языка в учебных целях. — Русский язык за рубежом, 1974, № 3;
- 3 Girard D. *Methode Directe et Methodes Audio-Visuelles*. — Paris, 1973;
- 4 Rado M. *The Trends in Foreign Languages Teaching Abroad*. — Babel, 1969, 2;
- 5 ALM — Russian. — New York, 1964;
- 6 Moulton W. C. *A Linguistic Guide to Learning Languages*. — New York, 1966;
- 7 Canopta C. Прикладная лингвистика и порождающая грамматика. — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1976, вып. II;
- 8 Schülle K. *Die fremdsprachendidaktische Reichweite der Sprechfähigkeitstheorie*. — *Lingustik und Didaktik*. 1976, № 27;
- 9 Trautmann F. *Äquivalentlose Substantive im Deutschen und Russischen*. — *Fremdsprachen*, 1974, № 4;
- 10 Беляев Б. В. Об основном методе и методиках обучения иностранным языкам. — *Иностранные языки в школе*, 1965, № 3;
- 11 Bol Ed. and Carpay Y. *Der Semantisierungspzess im Fremdsprachenunterricht*. — *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 1972, № 2;
- 12 Леонтьев А. А. Теория речевой деятельности на современном этапе и ее значение для обучения иностранцев русскому языку. — В кн.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на III конгрессе МАПРЯЛ. М., 1976;
- 13 Митрофанова О. Д. Основные положения методики русского языка для иностранцев. — *Русский язык за рубежом*, 1975, № 1;
- 14 Кэрролл Дж. Б. Вклад теоретической психологии и педагогических исследований в преподавание иностранных языков. — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1976, вып. II;
- 15 Деннингхаус Ф. Определение целей обучения иностранному языку с помощью системы специальных каталогов. — *Русский язык за рубежом*, 1976, № 3;
- 16 Русско-французский словарь / Сост. Л. В. Щерба, М. И. Матусевич. — М., 1962, изд. 8;
- 17 Виноградов В. В. О некоторых лингвистико-методических взглядах акад. Л. В. Щербы. — *Русский язык за рубежом*, 1970, № 2.