

О. Е. МИХАЙЛОВА  
(Нижегородская академия МВД России,  
г. Нижний Новгород, Россия)

УДК 37.016:811.161.1'37  
ББК Ш141.12-9-31

## ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЗАЦИИ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МЕЖСТИЛЕВОГО ОБЩЕНИЯ

**Аннотация.** В статье анализируются способы семантизации лексики в условиях обучения русскому языку как иностранному, предлагается методика введения межстилевой и разговорной лексики на базе продуктивных словообразовательных способов в контекст общего изучения русского языка. Такой подход позволяет раздвинуть рамки познания лингвистического материала, способствует росту мотивации к словотворческой деятельности обучаемого. Автором выдвигается идея о необходимости и целесообразности введения разговорно-обиходной лексики на начальном уровне овладения русским языком в системе русского как иностранного. На примере конкретных словообразовательных моделей показывается, как использование неморфологического, лексико-синтаксического, морфолого-синтаксического и других способов словообразования помогает развивать языковую догадку слушателя и в дальнейшем использовать новые лексемы в контексте звучащей речи. Подобный принцип толкования лексического материала особенно актуален в группах, где планируется изучение специальной литературы и знакомство с газетными жанрами. При этом параллельно процессу семантизации происходит и формирование активного и пассивного словаря иностранного слушателя. Важно отметить, что при обучении использованию словообразовательных моделей в потоке звучащей речи отдельное внимание следует уделять контексту производимого материала.

**Ключевые слова:** речевая компетенция, семантизация лексики, продуктивные способы словообразования, разговорно-обиходная лексика, активный и пассивный словарь

Одним из частых вопросов, который возникает в последнее время при обучении русскому языку как иностранному, становится вопрос о том, насколько продуктивно усвоение лексических единиц инофоном при соблюдении принципа четкой дифференциации лексики по стилям? Эта проблема волнует многих преподавателей русского как иностранного и связана с целым

рядом особенностей обучения в условиях интернациональной коммуникации.

Прежде всего, это касается принципов отбора и способов подачи лексического материала на занятиях РКИ. Во-вторых, путей толкования новых лексических единиц и, наконец, степени актуальности этих лексических единиц в условиях межкультурного общения. Как справедливо было отмечено в исследовании В.Н. Вагнер, работа по семантизации лексического материала должна вестись с учетом трех критериев: «тематического, логико-семантического и структурно-грамматического» [Вагнер 2006:60]. Такой подход позволяет формировать у учащегося базовые речевые компетенции и обеспечивает системность усвоения лексического материала. Однако большинство методистов РКИ, анализируя лексику русского языка в своих работах, опираются либо на язык специальности, либо на примеры научного стиля. Во многом это продиктовано требованиями стандарта овладения русским языком как иностранным в объеме первого сертификационного уровня [Андрюшина 1999]. Между тем иностранный слушатель, попадая в языковую среду, вынужден общаться с носителями языка разного уровня культурной подготовки и степени образованности. Достаточно часто при таком общении инструментом взаимодействия становится обиходно-разговорный язык, характеризующийся высокой степенью спонтанности, возможной окрашенностью и вариативностью звучания слов в словообразовательном плане. Учитывая все вышесказанное и опираясь на опыт преподавания русского языка в системе РКИ, считаем целесообразным в процессе обучения иностранного слушателя русскому языку на начальном этапе при толковании лексического материала вводить словообразовательный компонент и привлекать единицы разговорного стиля. Это позволяет, с одной стороны, мотивировать интерес учащихся к овладению новой лексикой. И, с другой – способствует целостному, панорамному восприятию стилевой лексики.

Так, в процессе знакомства с русской лексикой по теме «Покупки. В магазине» преподаватель вводит целый ряд лексем, необходимых иностранному слушателю для осуществления успешной коммуникации, например, при покупке продуктов. Оз-

вучиваются слова по лексико-семантическим группам: фрукты, овощи, числовые понятия (килограммы, граммы, деньги), упаковка (пакет, пачка, бутылка и т.п.). Изучение новых слов осуществляется и наглядным способом, и с помощью звукового восприятия. Однако, попадая в условия естественного общения, иностранец слышит и такие слова, с которыми он не знакомится на занятиях, так как они выходят за пределы научного и профессионального языка. Например, слово «наличка» может привести в недоумение иностранного слушателя. И если преподавателем ранее проводилась работа по анализу продуктивных способов словообразования, то используя элементы словообразовательного анализа и оценив контекст высказывания, иностранец может сделать вывод, что слово *наличка* – наличные деньги. В параллель, по ассоциации можно вспомнить еще ряд слов, которые также образованы по данному продуктивному типу словообразования: зачетка, визитка. Ведь для того чтобы вызвать у учащихся потребность в использовании новых слов, необходимо показать им частотность и уместность использования данных лексических единиц. Поэтому вторым этапом в толковании семантики слова становится подбор таких учебных вопросов, которые позволили бы в дальнейшем вывести собственно языковой материал в речевую сферу общения. Например, вопросы: «Какие слова из наших примеров или подобных этим вы слушали в речи носителей языка? Как вы думаете, для какой ситуации общения подходят данные лексемы?», – помогают осуществлять обучение в рамках коммуникативно-значимого подхода и способствуют введению аутентичного материала в процесс учебного занятия. Учащиеся называют целый ряд слов, который они слышат от носителей языка, похожих по модели на те, что разбираются на занятии: *высотка, завуч, завхоз, овсянка, пшенка, духовка* и т.д. Интересно, что в ходе поисковой работы слушатели иногда называют лексемы, которые образованы не с помощью неморфологического способа, а, например, путем лексико-синтаксического. В этот момент важно помнить, что основной задачей такого поиска становится формирование навыков семантизации незнакомых слов, а не отнесение слова к определенному словообразовательному типу либо модели. Отме-

тим, что подобный принцип семантизации, на основе продуктивных моделей словообразования, особенно актуален в группах, где в дальнейшем предполагается чтение специальной литературы, поскольку работа с продуктивными словообразовательными моделями позволяет формировать языковую догадку и значительно расширяет активный и пассивный словарь языка иностранного слушателя.

Еще одним значимым моментом при введении в обучение словообразовательных схем анализа становится такой элемент, как «проникновение» в структуру языка через сопоставительный и функциональный анализ слова. Например, использование задания на объяснение лексического значения слова с опорой на производящую основу позволяет обучающемуся выделить общие и частные компоненты в разных лексемах. Так, анализируя пару *путник – спутник, заголовок – подзаголовок*, иностранец выделяет общую корневую сему, которая знакома ему в силу того, что относится к общеупотребительной лексике, а далее – происходит включение языковой догадки и попытка введения в контекст звучащей речи данных слов. Другим эффективным типом упражнения на толкование лексического значения становится обращение к морфемной структуре новых слов. Отличие данного вида от предыдущего состоит в том, что отсутствует элемент сравнения, обучаемый должен самостоятельно увидеть ядро слова, вычленив корневой компонент. В дальнейшем из списка предложенных слов обучаемый выделяет группы по возможному сходству. Аналитически-поисковая работа на данном этапе позволяет активизировать все типы словарей, как активного, так и пассивного плана. Получив задание: «подумайте, от каких слов образовались лексемы *кровапролитие, времяпровождение, пшеника?*», – иностранец начинает соотносить визуальный ряд со звуковым, проводить дедуктивную работу по узнаванию языковых элементов. Подобный процесс может проходить как автономно, так и в группах или при помощи преподавателя.

Сопоставляя слова *завод и молоко*, вспоминая другие примеры словообразования по модели сложения основ, обучаемый постигает значение слова *молокозавод*. И далее, используя ме-

тод продуцирования собственного мнения по индивидуальному вопросу, преподаватель помогает иностранному слушателю «вспомнить» лексемы пассивного словаря, то есть такие слова, которые инофон слышал в условиях бытового общения на улице, в магазине, но либо забыл, либо не соотнес с тем, что уже знает. Проверка выполнения учебной задачи актуализирует целый ряд сем, которые никогда бы не были задействованы на занятии, если бы использовалась только профессиональная или нейтральная лексика, но при этом данные лексемы входят в активный словарь носителей языка, используясь достаточно часто. Речь идет о лексемах типа *заколка, мясорубка, походка, переход* и т.п.

Безусловно, слушатель иностранного отделения не идентифицирует, какой именно – морфолого-синтаксический, суффиксальный или неморфологический – способ словообразования используется в том или ином случае, но он понимает ту или иную модель, видит, как она работает в конкретной речевой ситуации, это не может не стимулировать его к словотворчеству. Что и происходит на занятиях: «обрадованные» обучающиеся начинают строить новые слова по предлагаемой преподавателем модели.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2008.

*Вагнер В.Н.* Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание. – М., 2006.

*Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение /*Андрюшина Н.П. и др. – М.; СПб, 1999.

©Михайлова О. Е., 2016