

Горелкина Анастасия Викторовна

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ПОЛИСЕМИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА ИНОФОНАМ

Статья посвящена вопросам обучения детей-инофонов в полиэтничном классе российской общеобразовательной школы. В статье рассматриваются проблемы сопоставительно-типологического изучения русского и родного языков учащихся-инофонов, приемы обучения русской полисемии детей-билингвов, способы семантизации лексики русского языка в практике его преподавания как неродного/иностранного.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/1-1/13.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 1 (31): в 2-х ч. Ч. I. С. 53-56. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/1-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

УДК 81'24

Филологические науки

Статья посвящена вопросам обучения детей-инофонов в полиэтническом классе российской общеобразовательной школы. В статье рассматриваются проблемы сопоставительно-типологического изучения русского и родного языков учащихся-инофонов, приемы обучения русской полисемии детей-билингвов, способы семантизации лексики русского языка в практике его преподавания как неродного/иностранныго.

Ключевые слова и фразы: дети-инофоны; многозначная лексика; полиэтничный класс; сопоставительная характеристика; способы семантизации лексики.

Горелкина Анастасия Викторовна, к. филол. н., доцент
Московский городской педагогический университет
anastasiya-mihalina@mail.ru

**ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ПОЛИСЕМИИ
В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА ИНОФОНАМ®**

Роль русского языка в полиэтнической российской общеобразовательной школе необычайно высока: русский язык сегодня – это не только предмет обучения, это средство приобретения знаний по всем дисциплинам, это инструмент социализации ребенка в современном поликультурном обществе. Изучение русского языка позволяет обучить детей диалогу культур, сформировать у школьников коммуникативную, языковую, речевую и культуроведческую компетенции, развить учебные и общие интеллектуальные навыки. «Именно поэтому особенное значение предмет «русский язык» сегодня приобретает в сфере обучения тех российских школьников, для которых он является неродным» [10, с. 7].

Подавляющее большинство слов русского языка многозначно. Изучение русского полисемантического слова, представляющего собой сложную систему лексико-семантических вариантов, вызывает особые трудности у детей-инофонов – нерусских учащихся полиэтнических классов.

Важнейшей предпосылкой успешного усвоения билингвальной личностью лексического значения многозначного слова является обеспечение взаимосвязи ее аналитических и продуктивных форм деятельности. Аналитические формы работы направлены на осознание учащимися семы как составляющей значения слова. Определение сем отдельных лексико-семантических вариантов, а также типизированных ситуаций их употребления – ответственный момент в овладении учащимися словом как строевым элементом целостного высказывания.

Вопросам семантизации лексики русского языка в практике его преподавания как неродного/иностранныго посвящено большое количество работ, в которых как с лингводидактической, так и с психологической точек зрения обосновывается применение различных приемов семантизации [3; 4; 5; 6; 7]. Изучение литературы по данному вопросу показывает, что все рекомендуемые способы и приемы семантизации можно свести к трем основным группам.

I. Наглядная семантизация – значение слова объясняется с помощью рисунков, схем, фильмов, с использованием компьютерных технологий и др. Это наиболее продуктивный способ семантизации слов с конкретным значением.

II. Объяснение слов средствами родного языка. Этот способ необходим там, где невозможен иной способ семантизации, например при введении лексики с абстрактным значением. Сразу оговоримся: в условиях полиэтнического класса такой способ семантизации очень трудно применить на практике, так как школьный учитель русского языка объективно не может владеть сразу несколькими родными языками детей-инофонов, сидящих в одном классе. С другой стороны, знание специфических черт лексических систем контактирующих языков поможет преподавателю избежать большого количества проблем, связанных с потенциально возможными видами интерференции в речи ребенка-билингва.

III. Объяснения значений слов средствами русского языка.

1. Толкование слов – объяснение значения слова через родовое понятие, через описание (*тот, кто*), «средствами синонимов и антонимов; использование в том числе и метафорической, индивидуально-авторской составляющей лексического значения слова» [11, с. 14].

2. Раскрытие значения слова при помощи анализа его состава, осознания словообразовательных связей мотивированной/производной единицы. Понимание строения слова, умение выводить значение из входящих в слово элементов, мотивирующей/производящей основы и словообразовательных аффиксов дает возможность быстро понять текст (особенно письменный!), создает потенциальную базу словаря учащихся, вырабатывает языковую догадку.

3. Включение слова в контекст. Обосновывая контекстный подход в обучении слову и всем лексическим категориям, И. Г. Комлев оперирует понятием «аспектация» слова. «Смысл слова не может быть понят только одним из значений. Значение должно быть приложено к... минимальному контексту актуализации...

к контексту ситуации... С другой стороны, контекст делает возможным для слушателя отбор значений, существенных для цели сообщения говорящего. Сверх того, контекст «приглушает» или выделяет отдельные элементы значения» [8, с. 101].

Эта трехчленная классификация широко принята и в методике преподавания русского языка в национальной школе, и в методике преподавания иностранных языков. Однако в вопросе о том, какой из данных способов является наиболее действенным для достижения понимания смысла слова и прочности его запоминания в полиэтнической аудитории, среди ученых единой точки зрения нет.

Дети по-своему воспринимают лексические значения второго языка, что приводит к различным видам лексико-семантической интерференции. Лексическая интерференция представляет собой явление, появляющееся не в силу случайных индивидуальных особенностей изучающего язык, а объективно вытекающее из специфики родного языка. Иными словами, возможность отрицательного влияния родного языка зависит от наличия определенных расхождений в лексико-семантической структуре слов. По этому поводу Л. В. Щерба писал: «Слова одного языка в большинстве случаев не просто соответствуют словам другого языка, а находятся с ними в весьма сложных и многообразных отношениях» [12, с. 4].

Так, при идентификации слов двух языков могут возникнуть следующие соотношения:

- семантика однозначного русского слова тождественна семантике однозначного слова родного языка ребенка-билингва;
- семантическая структура многозначного русского слова совпадает с семантической структурой полисемантического слова родного языка;
- каждому из значений полисемантического русского слова соответствует отдельная лексическая единица или словосочетание родного языка;
- каждому из значений полисемантического слова родного языка соответствует отдельная русская лексическая единица или словосочетание;
- тождественным является часть значений полисемантического слова в обоих языках.

Например, при сопоставлении лексем русского и черкесского языков выявляются следующие виды соотношений: 1) в обоих языках объем значений многозначного слова совпадает: *зоркий* (1. *Хорошо видящий*. 2. *Пристальный, пронизательный*) [9, с. 228] – жан (здесь и далее приводятся примеры, взятые из источников 1, 2, 6, 7); 2) одному многозначному слову русского языка соответствует несколько многозначных черкесских слов: *облик* (1. *Внешний вид, очертание, наружность*) – теплъэ, щытыклэ шыфэ лыфэ, (2. *Характер, душевный склад*) [Там же, с. 421] – щытыклэ; 3) двум и более многозначным русским словам соответствует одно многозначное черкесское слово: *нос, носик, начало* – пэ.

Несовпадение способов выражения понятий не менее явственно обнаруживается в результате сопоставления лексем русского и лакского языков: 1) слова однозначны в русском языке и многозначны в лакском: слово *мяч* (*сплошной или полый внутри шар из упругого материала, отскакивающий от твердой поверхности*) [Там же, с. 365] – в лакском слово реализует сразу пять значений: «туплий буклан» (*поиграть в мяч*), «туплил ккулла» (*артиллерийский снаряд*), «капусталул ттуп» (*кочан капусты*), «пилтрал ттуп» (*коробок спичек*), «мучлал ттуп» (*штука, кусок, отрез бязи*); 2) слова многозначны в русском языке, однозначны в лакском: *луч* (1. *Узкая полоска света, исходящая от яркого светящегося предмета*. 2. *Остронаправленный поток частиц энергии (спец.)*. 3. *Часть прямой линии, лежащая по одну сторону от какой-н. ее точки (спец.)*) [Там же, с. 327] – бургьил туранну – солнечный луч; 3) многозначные слова выражают разные понятия в обоих языках. Например, слово *оставить* в русском языке имеет десять значений [Там же, с. 455], соответствующее ему слово лакского языка *къабитан* реализует всего три значения: 1. *Уйти. Не взяв с собой*. 2. *Сохранить, приберечь*. 3. *Передать кому-нибудь, в чье-либо пользование*; 4) нескольким словам русского языка соответствует одно слово в лакском языке, например русским глаголам *мыть* и *стирать* соответствует одно лакское слово *шюшин*: *мыть голову – бакл шюшин, мыть руки – кару шюшин, стирать белье – янна шюшин*; 5) слова многозначны в обоих языках и выражают одни и те же понятия: многозначному русскому слову *кипеть* [Там же, с. 268] соответствует лакское многозначное слово *щаран*:

Таблица.

**Соответствие значений многозначного русского слова «кипеть»
значениям лакского многозначного слова «щаран»**

1. <i>Кипеть</i> – бурлить, клокотать. Вода бурлит.	1. <i>Щаран</i> – <i>Щин щарай дур</i> .
2. <i>Кипеть</i> – осуществляться. Работа кипит. Жизнь кипит.	2. <i>Щаран, щириклин. Даву щарай най дур</i> .
3. <i>Кипеть</i> – проявлять какое-нибудь чувство с силой, бурно. Кипеть злобой, возмущением.	3. <i>Щаваххан, щара-клара лахъан. Сситул щарай ия – кипел гневом</i> .

Навыки спонтанного использования в устной и письменной речи ЛСВ многозначного слова вырабатываются в процессе выполнения лексико-семантических упражнений, цель которых – выработка механизма конструирования словосочетаний с использованием знаний и умений, полученных в процессе семантизации. Значение слова можно раскрыть через его дистрибуцию (употребление), включением его в состав словосочетаний и предложений, «при этом ЛСВ многозначного слова следует подавать в его сильной позиции,

то есть в контекстах, способных дифференцировать эти значения. Именно контекст является способом отбора нужного значения многозначного слова» [7, с. 103]. Вне контекста слово имеет лишь потенциальные значения, и только в контексте одни значения нейтрализуются, а другие актуализируются.

При коммуникативном обучении русскому языку прием сопоставления сможет быть использован и для решения методических задач, связанных с устранением интерференции и использованием транспозиции, а также для расширения лингвистического кругозора учащихся. Результаты сопоставительного анализа лексической сочетаемости слов в русском, с одной стороны, и черкесском, лакском и адыгейском языках – с другой, могут быть использованы в качестве лингвистических основ обучения русской лексике учащихся-инофонов. По характеру совпадения лексического значения корреспондирующих слов, используемых для выражения одного и того же понятия в составе словосочетания, можно выделить три типа отношений лексической сочетаемости слов.

1. Сочетаемость слов полностью совпадает в сопоставляемых языках, поэтому словосочетания и предложения, состоящие из таких слов, допускают дословный перевод с одного языка на другой (AB=AB):

русые волосы = *цхьэц сырыху* (черкесский язык);
высокие горы = *лахьсса зунтурду* (лакский язык).

2. Сочетаемость слов совпадает в языках лишь частично: один из компонентов формулы совпадает, а другой – нет (AB=BC):

отправился в путь – *гьуэгу техьа* (совпадает компонент «путь» – гьуэгу, вместо «отправился» – *ежьа* используется компонент «стал на что-то» – *техьа* (черкесский язык));

столовая ложка – *накьлил кьуса* (буквальный перевод – «ложка для супа», совпадает компонент «ложка» – *кьуса* (лакский язык));

чайная ложка – *чайлул кьуса* (буквальный перевод – «ложка для чая», совпадает компонент «ложка» – *кьуса* (лакский язык)).

Еще один пример частичного совпадения сочетаемости слов: в адыгейском языке есть глаголы, обозначающие различные виды передвижения (*рыклон* – «плыть», *быбын* – «лететь», *клон* – «идти»). Однако они обладают большей валентностью по сравнению с русскими глаголами с этими же значениями. «Если прямые номинативные значения слов *идти*, *ходить*, *лететь*, *ехать*, *плыть* и т.п. и их однокоренные образования адыгейцами сравнительно легко и быстро усваиваются, то вторичные, производно-номинативные и переносные значения этих слов вызывают нерегулярную интерференцию, так как адыгейские глаголы *быбын*, *клон* и их русские синонимы *лететь*, *идти* не совпадают, во-первых, по общему семантическому признаку направленности/направленности движения, во-вторых, по составу лексико-семантических вариантов, то есть по общему семантическому объему» [2, с. 199]. Это приводит к тому, что в речи адыгейцев-билингвов глагол *ехать* часто используется уже и в сочетании со словами, обозначающими не только наземные, но и воздушные и плавучие средства передвижения.

3. Сочетаемость слов в сопоставляемых языках не совпадает полностью: лексический состав словосочетаний, выражающих тождественные понятия, различен или в одном из языков соответствующее понятие передается одним словом (AB=CD или AB=C/A=BC):

русло реки – *неххамачл, рамл, кьакьа* (буквальный перевод – «берег реки, овраг, ущелье» (лакский язык));
расшевелить – *гукьыдэж егьэцлыл* (буквальный перевод – «бодрость, бодрое настроение, бодрый, энергичный» + «нагибать/нагнуть что-либо» (черкесский язык));

причинить горе – *зарал биян бан, цлун биклан бак* (буквальный перевод – «навредить, причинить боль» (лакский язык)).

Специфика объяснения многозначного слова, рассматриваемого как иерархическая система взаимосвязанных и взаимообусловленных лексико-семантических вариантов, обладающих собственным лексическим значением, заключается в том, что каждое значение требует особого способа объяснения, зависящего от характера трудностей, возникающих при его усвоении. Раскрывать значения многозначного слова следует в системе, путем выявления условий функционирования лексико-семантических вариантов в системе русского языка, путем использования приемов, показывающих как различие, так и общность содержания лексико-семантических вариантов, входящих в состав полисемантического слова.

Список литературы

1. Алиева Н. С. Лингвометодические основы обучения русской полисемии в VI-VII классах лакской школы: дисс. ... к. пед. н. Махачкала, 1997. 162 с.
2. Багирков Х. З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков): дисс. ... д. филол. н. Краснодар, 2005. 426 с.
3. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М.: Просвещение, 1964. 136 с.
4. Гез Н. И. Объяснение новой лексики на старшей ступени обучения: методика // Иностранные языки в школе. 2010. № 8. С. 26-31.
5. Джалалова Л. И. Обучение многозначной лексике русского языка учащихся 4-8 классов узбекской школы: автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 1977. 24 с.
6. Загаштоков А. Х. Семантизация русской лексики в национальной школе. Ставрополь: СГПИ, 1987. 111 с.
7. Кемрюгова А. Ю. Работа над многозначной лексикой русского языка в 5-7 классах черкесской школы: дисс. ... к. пед. н. Майкоп, 1998. 187 с.
8. Комлев Н. Г. Компоненты содержательной структуры слова: представление, мировоззрение, чувство, слово, уровень знания, культур, компонент, компонент поля. М.: УРСС, 2003. 191 с.

9. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Н. Ю. Шведова. М.: АЗЪ, 1995. 928 с.
10. **Хамраева Е. А.** Компетентностный подход в обучении русскому языку детей-билингвов в новых реалиях российской школы // Русский язык в полиэтничных классах: сборник материалов круглого стола. М.: Литера, 2009. С. 4-10.
11. **Шерстобитова И. А.** Общедидактические принципы и методы обучения учащихся-мигрантов русскому языку как неродному // Русский язык в полиэтничных классах: методическое пособие / М. Б. Багге, М. Г. Белова, М. Р. Илакавичус и др. СПб.: СПб АППО, 2010. С. 3-28.
12. **Щерба Л. В.** Преподавание иностранных языков в средней школе. М.: Высшая школа, 1974. 111 с.

PROBLEM OF RUSSIAN POLYSEMY STUDY IN LANGUAGE TEACHING PRACTICE TO NON-RUSSIAN SCHOOLCHILDREN

Gorelkina Anastasiya Viktorovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Moscow City Teachers' Training University
anastasiya-mihalina@mail.ru

The article is devoted to the questions of non-Russian schoolchildren teaching in poly-ethnic class of the Russian comprehensive school. In the article the problems of contrastive-typological study of the Russian and native languages of non-Russian schoolchildren, methods of the Russian polysemy teaching of children-bilinguals, means of the Russian language vocabulary semantization in its teaching practice as foreign language are considered.

Key words and phrases: non-Russian schoolchildren; polysemantic vocabulary; poly-ethnic class; contrastive characteristics; methods of vocabulary semantization.

УДК 81

Филологические науки

В статье рассматриваются особенности функционирования одной из аксиологических метафорических оппозиций чистый – грязный в качестве маркера в процессе оценивания явлений окружающей действительности; описываются сферы жизнедеятельности, для интерпретации которых человек использует данную диаду, отмечается специфика символического значения.

Ключевые слова и фразы: бинарная оппозиция; символическое значение; сфера; оценочность; противоположность; метафорический; антонимический.

Григорьева Татьяна Владимировна, к. филол. н.
Башкирский государственный университет
Tagrig8@mail.ru

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ОППОЗИЦИЯ ЧИСТЫЙ – ГРЯЗНЫЙ КАК СПОСОБ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ[©]

Важным и перспективным для понимания ментального мира человека, его аксиологических приоритетов является изучение метафорического использования противоположных понятий, создающих в языке бинарную оппозицию, – универсального средства познания мира, которое лежит в описании любой картины мира (*свет – тьма, белый – черный, верх – низ, близкое – далекое*: левая часть оппозиции считается всегда маркированной положительно, правая – отрицательно) [7, с. 48-49]. Ученые отмечают, что подобные противоположности имеют глубокие корни: они были свойственны еще мифологическому сознанию. Такие двоичные противопоставления являлись «осознанно существенными для ритуалов и мифов в архаичных (элементарных) обществах с точки зрения самих членов коллективов, использующих эти знаковые системы» [5, с. 259]. Набор универсальных семиотических оппозиций в определенном смысле «результатирует классифицирующую деятельность человека, которая является основой его жизни» [9, с. 11]. Такие антонимические метафоры оказывают влияние на мышление и речевое поведение современного человека, служат своеобразными маркерами, при помощи которых человек оценивает окружающее пространство: плюс – минус, хорошо – плохо. Выявление общих закономерностей в их работе поможет понять сложный процесс постижения действительности и по-новому посмотреть на традиционные семантические явления.

К числу метафорических оппозиций, выступающих в русском языковом сознании как мерило действительности, относится и диада *чистый – грязный*, в основе ее лежат два изначально не оценочных компонента, которые, показывая отражение визуального восприятия картины мира, «приложимы к более общим ситуациям» [Там же], благодаря чему создают многослойность содержания и рождают новые смыслы. Компоненты данной антонимической пары, во взаимосвязи и по отдельности, в разных аспектах становились объектом лингвистического исследования во многих статьях и диссертациях [8; 10]. Цель нашей работы – показать