

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

Иностранный
язык

М. А. Бураков

Язык

М. А. БУРЛАКОВ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

(на материале французского языка)

Киев
Головное издательство
издательского объединения
«Вища школа»
1983

В пособии рассматриваются актуальные вопросы методики обучения иноязычной лексике в специальном вузе. Центральное место отведено проблемам обучения семантике слов иностранного языка: их типологии, выбору дифференцированных приемов, раскрытия лексического значения и его закрепления в речевых упражнениях. Значительное место уделено методике закрепления грамматических конструкций, приведена методическая разработка полтемы «Читальный зал».

Предназначено для преподавателей вузов и учителей средних школ.

Рецензенты: кандидат педагогических наук *Н. Г. Мокреева* (Киевский пединститут им. А. М. Горького), *Н. С. Форкун* (Горловский пединститут иностранных языков)

Редакция литературы по иностранным языкам

Зав. редакцией *М. М. Азаренко*

В предлагаемом пособии (на материале французского языка), освещающем актуальные вопросы обучения иноязычной лексике, семантика рассматривается в качестве ведущего аспекта овладения словарным составом иностранного языка. Поэтому основное содержание посвящено обучению лексической семантике: методике семантизации и закрепления значений иноязычных слов.

Автор не преследовал цель дать практические рекомендации по обучению тем или иным конкретным словам иностранного языка или лексике отдельных разговорных тем. Применение методических рекомендаций в учебном процессе должно быть творческим.

Решение многих вопросов теории и практики обучения иностранным языкам опирается на лингвистический и психологический анализ языкового материала. В первых разделах пособия освещаются такие проблемы, как соотношение лексики иностранного и родного языков, психологическое содержание значения и др. В остальные разделы включен фактический материал: данные наблюдений автора, описание обучающих экспериментов и т. п. Цель этого иллюстративного материала — дать конкретное представление о закономерностях обучения, на которых основаны практические рекомендации пособия. Творческое применение этих рекомендаций невозможно без достаточно глубокого проникновения в сущность процесса овладения иноязычной лексикой.

Методические положения нередко иллюстрируются примерами обучения бытовой лексике. Это объясняется тем, что в бытовых темах многозначные слова употребляются, в основном, в их прямых, конкретных значениях. Усвоению же конкретных значений, по мнению автора, следует уделять больше внимания, чем уделяется в настоящее время. Чем успешнее и глубже будет усвоено прямое значение слова, тем быстрее и легче учащийся усвоит его полисемию. Это объясняется и тем, что автор стремился приблизить языковой материал примеров к лексическому минимуму

средней школы. Наблюдения показывают, что не только студенты, но и учителя школ испытывают порой трудности в употреблении некоторых слов школьного минимума.

Пособие не охватывает всех вопросов обучения активно-му словарю иностранного языка. Цель его ограничена: показать общие закономерности овладения лексическими значениями иностранного языка и на этой основе сформулировать практические рекомендации по методике обучения значениям иноязычных слов.

Пособие предназначено прежде всего преподавателям иностранного языка, работающим в специальных вузах. Однако поскольку в нем освещаются принципиальные вопросы обучения иноязычной лексике, оно может быть полезным и для преподавателей неспециальных вузов, учителей школ и студентов, изучающих методику обучения иностранным языкам.

В пособии отражен опыт преподавания французского языка на факультете иностранных языков Дрогобычского пединститута.

О СООТНОШЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ ИНОСТРАННОГО И РОДНОГО ЯЗЫКОВ

Лексические единицы каждого национального языка присущи только этому языку. Это значит, что в различных языках нет, за небольшим исключением, слов, которые совпадали бы по своему значению. Это обстоятельство имеет важное значение при обучении иностранным языкам. Если бы значения слов иностранного и родного языков совпадали, то усвоить их было бы относительно легко. Усвоение сводилось бы к запоминанию новой звуковой формы для значений слов родного языка.

В действительности же процесс усвоения иноязычной лексики намного сложнее. И это потому, что значения слов одного языка не имеют точных соответствий в лексике другого. В этом нетрудно убедиться, ознакомившись хотя бы бегло с содержанием двуязычных словарей. Остановимся на нескольких примерах. Существительное французского языка *la cage* переводится следующим существительным русского языка: 1) клетка; подъемная клеть (в шахте); 2) разг. тюрьма; 3) корпус (часов) [11]. Слово *клетка* переводится на французский язык целым рядом существительных: *la cage* (для птиц и зверей); *la clairière* (большая — для птиц); *le carreau* (на бумаге, материи и т. п.); *la cellule* (биол.); *la croisée* (дров и т. п.) [24]. Как видим, многозначные существительные *клетка* и *la cage* обладают лишь одним общим значением.

Французское прилагательное *nouveau* переводится на русский язык как: 1) новый; 2) молодой, свежий; 3) молодой, неопытный [11]. В свою очередь, прилагательному *новый* соответствуют следующие прилагательные французского языка: 1) *neuf, nouveau*; 2) *récent*; 3) *moderne, vivante* [24].

Существует несколько причин таких сложных семантических соотношений между словами родного и иностранного языков. Одна из них состоит в том, что слова каждого языка обладают своей специфической полисемией. Соотносимые слова имеют разное количество значений. Далеко не все эти значения совпадают. Другая причина данного

явления заключается в том, что отдельные значения соотносимых слов родного и иностранного языков, нередко принимаемые за эквивалентные, в действительности ими не являются. Так, прилагательное *nouveau* в одном из своих значений переводится как *новый*. Но было бы ошибкой отождествить соответствующие значения этих слов. Французское *nouveau* покрывает лишь часть значения прилагательного *новый*. Это французское прилагательное означает *новый* — очередной, вновь созданный, вновь появившийся. Но новому в смысле *не бывший в употреблении* соответствует французское *neuf*.

Глагол *aller* переводят обычно как *идти*, *ехать*. Однако такой перевод не дает реального представления о прямом значении этого глагола. Он может быть переведен на русский язык и другими глаголами, обозначающими движение, например: *лететь*, *плыть*. В отличие от его русских эквивалентов он не обозначает способа передвижения действующего лица или предмета. Перевод на русский язык этого глагола зависит от субъекта действия, характера движущегося предмета и, наконец, от ситуации. Если речь идет об автомобиле, то подразумевается, что он едет. Если движущийся предмет — самолет, то само собой разумеется, что он летит. Существенно то, что образ действия определяется не глаголом, как в русском языке, но значением связанного с ним существительного.

Отличие значений *aller* от его русских значений состоит также в том, что он обозначает движение лишь в одном направлении — от говорящего, т. е. от лица, которое воспринимает движение и употребляет глагол *aller*, выражая свое суждение о данном действии. Подобные несовпадения значений слов объясняются в языкознании тем, что разные языки используют разные признаки, обозначая предметы, действия, состояния, качества и т. п. Поэтому сами предметы группируются в языках по-разному [19, 123].

Несовпадение лексических систем языков имеет также другие проявления. Нередко значение слова одного языка может быть адекватно передано лишь группой слов другого. Так, французскому существительному *une pendule* соответствует в русском языке словосочетание *часы с маятником*, а эквивалент русского существительного *аудитория* во французском языке *une salle d'études*. Заметим, что во многих случаях в языке используются сокращенные названия предметов вместо их описательного обозначения. Так, мы чаще говорим *комната* или *спальня*, а не *спальная комната*. Вместо того чтобы сказать *куст розы*, часто говорим *роза*, а словосочетание *часы с маятником* можно услышать, пожалуй,

только в часовом ателье или в магазине, в иных условиях скажут просто *часы*. И в этом еще одно существенное отличие данных слов русского языка от их французских эквивалентов.

Не менее существенно, что в ряде случаев то, что в одном языке передается с помощью лексических средств, в другом либо выражается грамматически, либо подразумевается в контексте. Например, смысловое различие французского оборота *il y a* и его синонима *être* находит свое выражение в русском языке в порядке слов. Так, эквивалентный перевод предложения *Il y a un livre sur la table.* — На столе лежит книга. Равнозначным предложению *Ce livre est sur la table* является предложение *Эта книга лежит на столе*. Оттенок значения оборота *il y a*, употребленного в первом предложении, передается в русском переводе порядком слов: постановкой сказуемого перед подлежащим. Смысловой нюанс второго французского предложения выражен в русском языке предшествованием подлежащего глаголу. В разговорной речи тот же оттенок мысли может быть передан интонацией: На столе эта книга!

Глаголы русского языка *ставить* и *класть* выражают различие, очень существенное с точки зрения русского языка: предмет, который мы кладем, будет лежать: предмет, который мы ставим, будет стоять. Французский язык не располагает глаголами, аналогичными им по значению. Французские *mettre* и *poser* могут в равной мере обозначать действия *класть* и *ставить*. Различие в положении предмета ими не передается. Оно подсказывается контекстом: *Posez vos stylos!* — Положите ручки! *On a posé le vase au milieu de la table.* — Вазу поставили посреди стола.

Сложные отношения, существующие между лексическими единицами родного и иностранного языков, нередко освещаются упрощенно. Распространена, например, точка зрения, в соответствии с которой различия лексических систем сводятся, главным образом, к двум факторам. Во-первых, считается, что слова родного и иностранного языков различаются прежде всего по количеству понятий, выражаемых ими, во-вторых, тем, что у них неодинакова лексическая сочетаемость. К примеру, глагол *рвать* отличается от французского *déchirer* характером прямых дополнений, сочетающихся с ним. В качестве прямого дополнения он может иметь такие существительные, как *зуб*, *яблоки*, *веревка*, *бумага*, *цветы*, *трава* и т. п. Французский глагол *déchirer* не может сочетаться с существительными, аналогичными перечисленным, за исключением одного — *бумага*. Конечно, в каждом языке существуют связанные,

устойчивые сочетания слов, не мотивированные с точки зрения сегодняшнего состояния языка. Однако в большинстве случаев особенности лексической сочетаемости слова определяются особенностями его семантики. «Синтаксическая и лексическая валентность слова совершенно неотделима от его семантики. Правила сочетаемости слова в предложении — это как бы следствие его лексического значения, его внешнее отражение» [1, 129—130]. Глагол *déchirer* не употребляется в сочетаниях с указанными выше существительными, не потому что они представляют исключение в его лексической сочетаемости. Просто глагол *déchirer*, прямое значение которого переводится словами *рвать, прорывать* [11], означает действие: рвать так, как рвут бумагу или материю (на части или прорвать). Сочетания *déchirer* с существительными *une dent* (зуб), *des pommes* (яблоки), *une corde* (веревка) и т. п. невозможны, так как противоречат его семантике. Усвоение семантической специфики слова избавляет нас от механического заучивания списка слов, с которыми данное слово изучаемого иностранного языка сочетается.

Необходимо сказать и о своеобразии синтаксической сочетаемости многих иноязычных слов. Как известно, знаменательные слова в предложении находятся в смысловых отношениях друг с другом. Существительные могут быть связаны с прилагательными в функции определения, глаголы — с существительными в функции подлежащего или дополнения и т. п. Синтаксические связи между членами предложения выражаются разными языковыми средствами в иностранном и родном языках. Это в значительной мере усложняет задачу обучения активному владению лексикой. Так, если русский глагол *угрожать* требует косвенного дополнения (угрожать кому-либо), то французский *menacer* сочетается с прямым дополнением *menacer qqn*. Русский глагол *аплодировать* употребляется с косвенным дополнением (аплодировать кому-либо), соответствующее ему слово французского языка *applaudir* сочетается с прямым дополнением *applaudir qqn*. Французский глагол *cacher* (прятать, скрывать) употребляется с предлогом *à* в сочетании *cacher qqch à qqn*, в русском языке *прятать что-либо от кого-либо*. Предлог, обозначающий направление к чему-то, оказывается здесь эквивалентным русскому *от*, выражающему идею удаления от чего-то. Специфика сочетаемости иноязычных слов в предложении представляет немалую трудность для овладения ими. Не учитывать ее нельзя, ибо усвоение лексического значения происходит в тесной связи с овладением грамматическими функциями слова в речи.

Таким образом, основным в обучении иноязычной лексике является обучение семантике иноязычных слов. Трудности этого процесса обусловлены прежде всего семантическими расхождениями слов родного и иностранного языков. Эти расхождения проявляются, во-первых, в том, что соотносимые слова двух языков могут обладать разной полисемией, во-вторых, отдельные значения слов родного и иностранного языков, отождествляемые при поверхностном анализе, нередко имеют разное семантическое содержание. В методике преподавания иностранных языков часто указывают лишь на несовпадение полисемии слов иностранного и родного языков и не всегда учитывают качественные различия значений. Между тем, употребление слова в речи, его лексическая сочетаемость определяется прежде всего особенностями его семантики. Серьезного внимания при разработке вопросов методики обучения лексике заслуживают также особенности грамматической сочетаемости иноязычных слов в предложении.

ЗНАЧЕНИЕ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

В современной методике обучения иностранным языкам существуют несколько различных направлений в обучении иноязычной лексике, подлежащей активному усвоению. Наиболее существенно их различие проявляется на первом этапе работы над словом — в процессе семантизации. И это понятно. Ведь от того, как и какие связи раскрываются в ходе семантизации, зависит смысл и характер последующей работы над словом.

В различии подходов к решению проблемы обучения иноязычной лексике отражаются прежде всего различные взгляды на сущность лексического значения. В семантике воплощается результат отражательной способности слова. Ядром лексического значения является концепт — мыслительное отображение предметов, действий, свойств, отношений и т. п. Концепт — понятийное содержание слов — нередко вызывает дополнительные эмоционально окрашенные ассоциации, которые в языкознании принято называть **коннотацией**. Коннотацией могут обладать не только стилистически окрашенные, но и нейтральные слова (роза, дом и т. п.). С лексическим значением слова тесно связаны некоторые грамматические свойства, определяющие его употребление в речи. Это, в первую очередь, принадлежность слова к той или иной части речи.

Наиболее существенным, с точки зрения методики обучения лексике, является выяснение того, что представляет собой концептуальное ядро слова. Принято считать, что концептуальным ядром значения служит понятие. Так, например, В. И. Рахманов считает, что слово может выражать одно или несколько понятий и что количество последних определяет количество его значений. Будучи категорией познания, понятие, с его точки зрения, носит наднациональный характер. Многозначные же слова родного и иностранного языков отличаются количеством значений, а не их концептуальным содержанием [20, 136]. Методический вывод, который следует из такого понимания концепта, заключается в том, что значение иноязычных слов может раскрываться через понятия родного языка. Адекватным средством семантизации в этом случае следует признать перевод, дополненный указанием на употребление слова в речи. Такие указания оказываются необходимыми, поскольку лексическая сочетаемость слов родного и иностранного языков, как правило, не совпадает.

Выше указывалось, что соотношение слов родного и иностранного языков сложнее, чем оно представляется в соответствии с изложенной концепцией. Известно, что при сопоставлении семантических структур слов двух языков (их полисемии) приходится нередко выходить за рамки целостных значений и сопоставлять отдельные употребления слов. Кроме того, опыт обучения иностранным языкам показывает, что то, что в одном языке осознается как разные понятия, нередко осмысливается в другом как одно. Трудность обучения иноязычной лексике состоит в том, что идеи, которые важно различать с точки зрения иностранного языка, порой плохо дифференцируются носителями родного языка. Они воспринимаются ими как идентичные. Если бы эти идеи или понятия уже существовали в их сознании в готовой форме, то их дифференциация при обучении иностранному языку не представляла бы труда. Эти соображения побуждают искать другое решение проблемы концепта, чем то, на которое указывается в [19].

Иной взгляд на концептуальное содержание слова развивал Б. В. Беляев [3]. Он также считал, что концептуальным ядром слова является понятие, но настаивал на национальном характере последнего. Основной задачей обучения иноязычной лексике, по мнению Б. В. Беляева, является формирование у учащихся понятий иностранного языка. Их словесное истолкование — основной способ раскрытия семантики иноязычных слов. Речевая практика на иностранном языке должна обеспечивать адекватное усвоение

результатов семантизации и овладение словом в целом. Эта позиция была подвергнута критике. Критические замечания вызвало утверждение о национальном характере понятия. Будучи категорией познания, понятие, как известно, отражает и фиксирует в себе результаты общечеловеческого трудового опыта, а не особенности национального языка. Критики этой концепции указывали, что Б. В. Беляев смешивает значение слова с понятием, а учить следует не понятиям иностранного языка, а семантике слов и их употреблению в речи [2, 37—38]. Практические попытки применить в обучении прием семантизации, рекомендованный Б. В. Беляевым, не дали ожидаемого эффекта. Автор его не учел в достаточной мере сложность перехода от «понятия», а точнее от значения слова в языке, к его значению в речи.

В целом же можно утверждать, что отождествление концептуального содержания значения с понятием не является ни достаточно обоснованным в теоретическом отношении, ни адекватным методической цели обучения лексике. Известно, что понятия представляют собой совокупность знаний о предметах и явлениях действительности. Они создаются там, где имеются объекты научного познания. Наряду с теоретическими понятиями существуют элементарные знания о предметах и явлениях окружающего мира, например знания, относящиеся к предметам нашего быта. Такие знания выражаются в умении человека правильно называть предмет в речи и использовать его в практической деятельности. Подобные знания в языкознании и психологии принято называть «бытовыми» или «житейскими» понятиями. Именно эти понятия представляют психологическое содержание нетерминологических слов каждого языка. Б. В. Беляев писал: «Осознанные понятия, объем и содержание которых легко поясняются и определяются, называются также логическими понятиями, в отличие от указанных выше неосознанных понятий, которые можно назвать житейскими, донаучными или психологическими понятиями. Эти последние выражаются обычно словами, тогда как логические понятия выражаются терминами. Психологическая природа самих понятий, независимо от того, выражаются ли они словами или терминами, остается одной и той же...» [3, 22].

На самом же деле, психологическая природа научных и житейских понятий не одна и та же. Видный советский ученый А. Р. Лурия, проводя различие между «обиходными» словами и терминами, указывал, что в «житейских» понятиях преобладают конкретные ситуативные логические свя-

зи. Они формируются в результате практической деятельности и наглядно-образного опыта. Научные же понятия создаются с ведущим участием вербально-логических операций [18, 38—41]. Принципиальную разницу между «житейскими» и научными понятиями показал В. В. Давыдов. «Житейские понятия по своей психологической природе не являются понятиями. Это общие представления, словесные обозначения которых люди часто выдают за понятия [13, 55].

Поскольку психологическим содержанием обиходных слов языка следует считать общие представления, снимается противоречие между национальным своеобразием лексики и наднациональным характером понятий. Наднациональны теоретические понятия. Что же касается общих представлений, то они отражают всего лишь внешнюю, классификационно-номинативную схему действительности. «Языковые житейские понятия, составляющие четкую классификацию,— пишет Ю. С. Степанов,—не совпадают с научной классификацией. С ботанической точки зрения, например, помидор сходен и с некоторыми мелкими плодами-ягодами и с некоторыми крупными плодами, но по языковой классификации он относится не к ягодам и не к фруктам, а к овощам» [21, 13].

Являясь «сплавом» логического и чувственного, общие представления образуются под влиянием национального своеобразия употребления слова в речи. Их национальную специфику следует считать объективным фактом, который ни в коей мере не противоречит общечеловеческому характеру познания и мышления. Познание сущности окружающего предметного мира характеризуется не спецификой словесных обозначений предметов и явлений, т. е. содержанием общих представлений. Предметно-номинативные схемы действительности в разных языках не совпадают. Познавание определяется содержанием понятий о предметах и явлениях окружающего нас мира.

Огождение концептуального содержания слова с понятием имело определенные негативные следствия для методики. Оно, в частности, привело некоторых методистов и психологов к отрицанию познавательной роли внешней наглядности. Считалось, что поскольку понятия «безобразны» и уже существуют в сознании учащихся, то для овладения семантикой иноязычных слов зрительная наглядность не нужна. Однако, как уже было сказано, в «житейских» понятиях преобладают конкретные, ситуативные связи. Это значит, что в их сознании важнейшая роль принадлежит наглядному элементу: внешней или внутренней на-

глядности — образам воображения. Это означает также, что отвлеченные толкования значений, в которых отсутствуют ситуативные признаки употребления слова, не могут считаться адекватными цели обучения активному владению лексикой. В центр методических проблем обучения иноязычной лексике ставится создание общих представлений, специфических для изучаемого иностранного языка. Несомненный интерес в этой связи приобретает выявление средств, способов и условий их создания.

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫМ ЛЕКСИЧЕСКИМ ЗНАЧЕНИЯМ

Значительное количество иноязычных слов не имеет семантических эквивалентов в родном языке учащихся. Это ставит перед методикой важную задачу поиска рациональных способов семантизации таких слов. Ведь обучение лексике начинается с раскрытия значения иноязычного слова. Задача последующей работы над словом состоит лишь в закреплении тех связей, которые были установлены в процессе семантизации. Напомним, что концептуальным содержанием значения является общее представление. Следовательно, задача семантизации слов, не имеющих эквивалента в родном языке, как и обучения им в целом, заключается в создании у учащихся соответствующих представлений. В естественных условиях представления, являющиеся психологическим содержанием значения, образуются на базе конкретно-чувственного опыта, который индивид приобретает, усваивая родной язык. Слова «наполняются» значением через «предметы» (употребленный в широком смысле слова этот термин означает предметы, явления, действия, качества и т. п.), обозначаемые ими в естественных ситуациях общения. Но было бы нереально пытаться полностью перенести эту закономерность естественного овладения языком в условия «искусственного» обучения. Во-первых, потому что человек, владеющий родным языком, воспринимает предметы осознанно, т. е. осознает их, называя словом родного языка. Во-вторых, потому что создание достаточного количества естественных ситуаций попросту невозможно в условиях аудиторного обучения.

В современной методике обучения иностранным языкам существуют различные подходы к обучению иноязычной лексике. Существуют интуитивные методы, примером которых может служить аудиовизуальная методика, разработанная во Франции. Авторы ее стремятся исключить род-

ной язык учащихся из процесса усвоения иностранного языка, считая, что перевод дает ложное представление как об истинном значении иноязычных слов, так и об изучаемом языке в целом. В соответствии с основным принципом этой методики иноязычные слова вводятся в контексте без каких-либо пояснений. Учащиеся должны уловить смысл как предложения в целом, так и его отдельных слов, опираясь на восприятие специальных схематических рисунков. Показ рисунка незначительно опережает звучащую иноязычную речь. Совмещенное предъявление рисунка и речи имеет целью обеспечить интуитивное понимание сначала рисунка, а через него — иноязычной речи.

Советская методика традиционно является методикой сознательного обучения. В ней признается неоспоримой органическая связь восприятия и мышления с речью. Доказано, что понимание рисунков и иноязычных текстов, используемых для беспереводной семантизации, связано с внутренней речью учащихся. Внутренняя речь на начальном этапе обучения иностранному языку, да и на более поздних, протекает на базе родного языка. Таким образом, беспереводные приемы семантизации можно назвать беспереводными лишь условно. При использовании их происходит внутренний перевод иноязычного слова на родной язык. Данное обстоятельство вовсе не отрицает пользы беспереводных приемов семантизации в определенных условиях. Они могут способствовать развитию языковой догадки учащихся, их способности аудирования. Активизируя процесс обучения, они способствуют более прочному запоминанию языкового материала. Однако, применяя их, нельзя добиться точного понимания иноязычного слова, которое не имеет эквивалента в родном языке учащегося.

Вот почему следует думать не о том, как устранить родной язык из сознания учащихся в процессе обучения. Это невозможно. Необходимо стремиться к более эффективному использованию его в интересах этого процесса. Это исходное положение советской методики получило название принципа опоры на родной язык и его учета. Оно имеет исключительно важное значение для обучения лексике. Создавая у учащихся представления, соответствующие значениям иноязычных слов, нельзя игнорировать их речевой опыт на родном языке, во-первых, потому что, как уже было сказано, он так или иначе себя проявит, во-вторых, потому что он может и должен быть использован для создания семантического образа (общего представления) иноязычного слова, не имеющего эквивалента в родном языке обучаемых. Образно говоря, можно использовать родной язык учащихся

ся в качестве «строительного» материала для создания представлений, специфичных для лексики иностранного языка.

Для рационального использования родного языка с указанной целью важно, прежде всего, знать, в чем и в какой мере семантика слов родного и иностранного языков расходится. Нужно также знать, с помощью каких семантических единиц родного языка может быть создан семантический образ того или иного иноязычного слова. Данные, необходимые для этого, дает так называемый контрастивный анализ лексики. Сопоставляя семантические структуры соответствующих слов родного и иностранного языков, методисты выявляют их совпадение и расхождение. Констатация расхождения семантических структур иноязычного слова и соответствующего слова родного языка важна уже сама по себе. Их расхождение свидетельствует о повышенной трудности, которую иноязычное слово представляет для усвоения. Однако для рациональной методики такой констатации мало. Ведь характер и мера семантических расхождений слов двух языков могут быть различными. А это значит, что для создания семантического образа иноязычных слов нужно будет использовать различные семантические единицы родного языка. Так, при несовпадении семантических структур слов могут совпадать их отдельные значения. Тогда для создания семантического образа слова может быть использовано совпадающее значение слова родного языка. Нередки случаи, когда отдельные значения сопоставляемых слов тоже не совпадают. Тогда семантическое сопоставление приходится проводить на более глубоком уровне. В основе его лежит компонентный или семный анализ.

Современное языкознание «расщепляет» значения слов на мелкие, «предельные» семантические единицы — семантические компоненты или семы. Значение каждого слова оканчивается состоящим из некоторого количества сем или семантических компонентов (признаков). Например, в значении существительного *кресло* выделяют следующие семы: сиденье, ножки, подлокотники. В значении существительного *стул*: сиденье, спинку, ножки. Сопоставление семного состава этих слов позволяет установить их семантическое сходство и различие.

Аналогичным образом при сопоставлении семного состава значений иноязычного слова и слова родного языка выявляются их отличительные и общие семантические признаки. Результат такого сопоставления указывает, как преобразовать значение русского слова и какие языковые средства, эквивалентные отличительным семам иноязыч-

ного слова, надо использовать, чтобы воссоздать семантический образ последнего с помощью родного языка.

Проиллюстрируем эту мысль на примере французского глагола *verser* и его русского эквивалента *лить*. *Verser* по сравнению с *лить* обладает одной дополнительной семой. Этот глагол обозначает лишь такие действия с жидким веществом, которые осуществляются наклоном сосуда, содержащего его. Существует и еще одно различие в семном составе данных слов. Действие русского *лить* распространяется лишь на жидкость, аналогичная сема *verser* в меньшей мере ограничивает характер вещества-объекта. Действие *verser* распространяется не только на жидкости и на сыпучие вещества, а также на такие, которые могут быть им уподоблены. Установив эти различия в семном составе сравниваемых слов, мы воссоздаем значение *verser* с помощью представлений родного языка. Результатом является следующее определение *verser* на русском языке: *verser* лить или сыпать, наклоняя сосуд, содержащий жидкость или сыпучее вещество, а также то, что может быть ему уподоблено.

Техника семного анализа, используемого лингвистами, разнообразна. Для практической методики наиболее простым, хотя и не всегда достаточным, способом является выделение сем на основе словарного определения значений. Контрастивный анализ в этом случае состоит в сопоставлении словарных дефиниций слов русского и иностранного языков.

Однако в иностранном языке существуют и такие слова, контрастивный компонентный анализ которых не дает ответа на вопрос о том, с помощью каких средств родного языка можно создать их семантический образ. Слишком разными оказываются семантические компоненты их значений и их коррелятов в родном языке. Общность семантики таких слов двух языков обнаруживается лишь на уровне смыслов, которые они приобретают в отдельных предложениях. Поэтому «строительным» материалом для создания семантического образа таких иноязычных слов могут быть лишь смыслы, выражаемые предложениями родного языка.

Как было указано, контрастивный анализ лексики часто не ограничивается сопоставлением словарных значений слов. В полной мере значение слова раскрывается в его речевых реализациях. Особую важность это положение приобретает по отношению к тем иноязычным словам, значения которых расходятся со значениями соответствующих