

МЕТОДИКА
преподавания
русского
языка
ИНОСТРАНЦАМ

1967

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ

Под редакцией чл.-корр. АН СССР
С. Г. БАРХУДАРОВА

ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
1967

АВТОРЫ РАЗДЕЛОВ

Г. И. Рожкова — «Фонетическая система русского языка и методика работы по фонетике»; «Грамматика и ее место в системе обучения русскому языку иностранцев»; «Некоторые вопросы структуры русского предложения и методика работы над синтаксисом»; «Некоторые вопросы словообразовательной системы в русском языке и методика работы по словообразованию»; «Система и формы работы по развитию речи». О. П. Рассудова — «Некоторые вопросы лексической системы русского языка и методика работы над лексикой»; «Виды в системе русского глагола и методика работы над видами глагола»; «Методика работы на начальном этапе обучения»; «Особенности методики работы со стажерами-краткосрочниками». Н. М. Ларнохина — «Методика работы над словосочетаниями»; «Методика работы над предложно-падежной системой русского языка»; «Функции порядка слов в русском языке и методика работы над порядком слов»; «Использование наглядных и технических средств»; «Некоторые особенности языка научной литературы и формы работы по русскому языку с учетом специальности учащихся».

АВТОРЫ ПРИЛОЖЕНИЙ

Г. И. Рожкова — Приложение I к разделу «Фонетическая система русского языка и методика работы по фонетике». Э. П. Розанова — Приложение II. Основные фонетические ошибки студентов-кубинцев. Постановка и закрепление звука л в кубинских группах. В. И. Савицкая — Приложение III. Материал для работы по тематическому циклу текстов о Москве. П. В. Лебедева — Приложение IV. Работа над текстами из газет при обучении русскому языку иностранцев.

Печатается по постановлению
Редакционно-издательского совета
Московского университета

ОТ РЕДАКТОРА

Методика преподавания русского языка иностранцам — очень молодая научная дисциплина. Она стала у нас оформляться только после Великой Отечественной войны, когда абитуриенты из разных стран мира стали приезжать к нам для получения высшего образования, а молодые иностранные ученые — для повышения своей научной квалификации. В течение последних двадцати лет в Советском Союзе интенсивно разрабатывались наиболее эффективные приемы обучения русскому языку иностранцев. Развитие методической мысли у нас характеризуется двумя обстоятельствами, которые в значительной степени определили специфические черты и направление всей научной и методической литературы.

Первое обстоятельство заключается в тесной связи разработки общих вопросов методики с практикой преподавания. Методические проблемы выдвигались по мере накопления практического опыта, они уточнялись применительно к нуждам практики, проверялись на живом опыте преподавания русского языка иностранцам в различных аудиториях и в разных условиях работы.

Второе обстоятельство заключается в том, что в качестве методистов выступали сами преподаватели-практики, преимущественно выпускники наших университетов, в особенности Московского и Ленинградского. Методические вопросы как общего, теоретического, так и частного, конкретного характера разрабатывались на многочисленных кафедрах русского языка для иностранцев, обсуждались на общегородских объединениях кафедр, на ежегодных международных семинарах преподавателей зарубежных стран, на общесоюзных совещаниях и конференциях. Эта большая и разнообразная по тематике, коллективная по своему существу исследовательская работа дала определенные положительные результаты. Теперь смело можно утверждать, что центральные, руководящие положения советской методики преподавания русского языка иностранцам в основном выявлены, практически проверены и обоснованы. Они нашли отражение в последних детально разработанных программах, в учебниках, учебных пособиях, методических статьях. Эти основополагающие методические идеи в общих чертах

излагаются авторами настоящей книги во «Введении» и детализируются, уточняются почти во всех разделах книги. Поэтому нет необходимости специально на них останавливаться. Укажу только на одну наиболее характерную черту советской методики преподавания русского языка, которая ярко проявляется и у авторов данной книги.

Методика как практическая дисциплина должна опираться на науки теоретические. Такими науками для методики преподавания языка являются общее языкознание и психология. Для развития методики преподавания русского языка взрослым иностранцам особое значение имеет учет достижений теоретического языкознания, сравнительно-типологического изучения языков и описательной грамматики, лексикологии и семасиологии русского языка.

Методика преподавания языка должна стать и фактически становится особой областью прикладного языкознания¹. Методист языка должен быть одновременно и лингвистом, не только хорошо ориентированным в научной литературе, но и способным самостоятельно анализировать языковые явления и делать из них методические выводы. Методист должен уметь воспринимать и оценивать факты русского языка с точки зрения языкового мышления иностранца, изучающего русский язык.

На этой точке зрения стоят и наши авторы. Они выступают не только как методисты, но и как лингвисты. Прежде чем разработать те или иные методические приемы, авторы стараются, пользуясь научной литературой и собственными наблюдениями, выяснить лингвистическую сущность рассматриваемых языковых явлений. Таким образом, методика преподавания языка строится на лингвистической базе, опирается на нее.

Ценность данной книги заключается еще и в том, что авторы ее, хорошие знатоки методической литературы, не только подводят в ней итоги своей многолетней педагогической работы, но и умело обобщают опыт передовых советских методистов-практиков в области преподавания русского языка иностранцам.

Поэтому я думаю, что данная книга явится надежным и полезным руководством для молодых преподавателей русского языка для нерусских, в том числе и для учителей русского языка в наших национальных республиках.

С. Г. Бархударов

¹ См. акад. Л. В. Щербачева. Преподавание иностранных языков в средней школе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1947, стр. 12. Иной точки зрения придерживается психолог Б. В. Белаяев («Очерки по психологии обучения иностранным языкам», изд. 2. М., «Просвещение», 1965, стр. 6).

Введение

Методика преподавания русского языка иностранцам, как и всякая другая методика, представляет собой прикладную дисциплину и опирается на выводы и обобщения ряда наук, в первую очередь лингвистики и психологии. Методика преподавания любого языка зависит также от условий, в которых ведется обучение (срок обучения, возраст учащихся, языковая среда), и от целей обучения.

В преподавании русского языка как иностранного нельзя исходить, как показала практика, из сложившихся традиций преподавания русского языка русским. Между обучением русскому языку иностранцев и обучением русскому языку русских (т. е. обучением родному языку) существует большое различие. Это различие определяется целым рядом лингвистических, психологических и методических факторов.

Прежде всего обучение русскому языку иностранцев требует особого «видения» языковых явлений с точки зрения восприятия их носителем другого языка. Обучение русскому языку как иностранному потребовало от преподавателей иного подхода к самому языковому материалу. В связи с этим возникла необходимость произвести отбор языкового материала и определить такие формы работы, которые находились бы в соответствии с этим иным видением языковых явлений. Потребовался анализ и разграничение таких фактов, которые при обучении русских учащихся не являлись объектом языкового анализа. Многие языковые факты в практике преподавания русского языка иностранцам потребовали особого толкования, сопоставления и обобщения.

Различны также цели обучения русскому языку русских и иностранных учащихся. При обучении иностранцев, приезжающих в советские вузы, основной целью является овладение русским языком как средством речевого общения. Вследствие этого центральное место в процессе обучения русскому языку иностранцев занимает обучение живой русской речи.

Поскольку обучение русскому языку иностранцев ведется в условиях русского языкового окружения, то, естественно, препода-

авание русского языка в этих условиях отличается и от преподавания иностранного языка как одного из учебных предметов при отсутствии среды изучаемого языка. Языковое окружение создает тагоприятные условия для овладения речью. Вместе с тем обилие речевых фактов, стихийно усваиваемых учащимися, требует того отбора и ограничения вводимого в речь языкового материала.

Если для любого преподавателя не представляет труда обнаружить зависимость путей и форм обучения языку от целей и условий обучения, то по-иному обстоит дело с обнаружением закономерных связей методики преподавания русского языка с чисто лингвистическими факторами. В языке далеко не всегда легко выявить лингвистические закономерности, определяющие отбор, оследовательность изучения материала и выбор тех или иных форм работы.

В настоящее время разработка лингвистического обоснования методики преподавания русского языка иностранцам выдвигается качестве первоочередной задачи.

Лингвистическое обоснование методики преподавания русского языка иностранцам исходит из системного характера языка, из требования изучать не изолированные факты языка, а систему языковых явлений, так как только во взаимной связи эти отдельные языковые факты (звуки, слова, их формы, сочетания слов) создают язык как средство общения и взаимопонимания людей.

Отсюда вытекает одно из важнейших положений методики преподавания русского языка в советских вузах: обучать иностранцев речи, опираясь на объективно данную систему языка.

С учетом важнейшего положения советской лингвистики о единстве языка и речи производится в преподавании русского языка иностранцам отбор тех языковых фактов, которые в своей взаимосвязи обеспечивают речевое общение, и таких форм работы, которые дают возможность учащимся активно использовать в речи отобранный языковой материал.

Основной речевой единицей, обеспечивающей речевое общение, является предложение. На любом этапе обучения учащегося-иностранца активному владению речью процесс обучения строится на основе предложения как минимальной речевой единицы. Следовательно, отобранный лексико-грамматический материал организуется в преподавании русского языка иностранцам в определенных синтаксических границах, заключающих в себе живые речевые конструкции, необходимые для общения на русском языке.

Лингвистическое обоснование методики отражается в дифференциации конкретных путей изучения тех или иных явлений в зависимости от специфики самого явления. Некоторые языковые явления по своей грамматической природе требуют осознания в максимальной степени и вводятся в активную речь учащихся после сообщения им минимума определенных знаний. Другие явления, наоборот, целесообразнее вводить в речь учащихся путем имитатив-

но-интуитивного усвоения. Третьи дают основания для сочетания этих приемов при введении нужного языкового материала в речь учащихся.

Таким образом, отбор языкового материала, пути и формы обучения языку в значительной степени определяются всей системой русского языка.

Лингвистическое обоснование методики преподавания русского языка иностранцам строится на учете не только специфических черт системы русского языка, но и на учете особенностей родного языка учащихся. В отборе языкового материала при обучении русскому языку иностранцев соотношение явлений русского языка с явлениями другой языковой системы должно также рассматриваться как определяющий фактор. В процессе обучения русскому языку учащихся определенной национальности раскрывается специфика русского языка, его идиоматичность. Сопоставление русского языка с другими языками позволяет выделить такие специфические черты русского языка, которые являются определяющими для всей его системы.

Учет особенностей родного языка учащихся не должен выражаться в постоянном прямом сопоставлении изучаемых явлений русского языка с явлениями родного языка учащихся. Особенности родного языка учащихся, так же как и специфика русского языка, определяют отбор материала, выделение наиболее трудных для учащихся определенной национальности языковых явлений, последовательность их введения, дозировку различных упражнений и, следовательно, в значительной степени влияют на построение всей программы обучения¹.

Таким образом, лингвистически обоснованная методика преподавания русского языка как иностранного, целью которой является практическое овладение языком, исходит:

во-первых, из необходимости рассматривать языковые явления в системе, в их взаимосвязи;

во-вторых, из необходимости опираться в процессе преподавания на неразрывное единство языка и речи и в первую очередь на структурно-речевую единицу — предложение;

в-третьих, из необходимости выявлять специфику русского языка с учетом его соотносительности с другими языковыми системами.

При обучении русскому языку иностранцев важно учитывать психологические факторы, влияющие на процесс обучения.

Опираясь на данные современной психологии, советская методика преподавания русского языка иностранцам в качестве одного из основных принципиальных положений признает опору на созна-

¹ Плодотворной является работа по созданию программ, учебников и учебных пособий по русскому языку, рассчитанных на работу с учащимися одной определенной национальности. См. «Библиография учебной и научно-методической литературы по русскому языку для иностранцев», изд. 4. Изд-во МГУ, 1963; а также дополнение к четвертому изданию указанной «Библиографии». Изд-во МГУ, 1964.

тельное восприятие языкового материала учащимися в процессе обучения. Сознательный путь обучения признается в качестве основного пути овладения речевым материалом. В процессе обучения языку у учащихся должны вырабатываться навыки осмысленного восприятия языковых закономерностей. Комплекс знаний, создающийся в результате осознанного усвоения материала, является основой практического овладения языком. Но сами знания являются лишь необходимой предпосылкой для выработки прочих активных речевых навыков. Активные же навыки владения языком создаются в результате достаточной речевой практики.

Признание сознательного метода обучения в качестве основного не исключает использования имитативно-интуитивных способов овладения речевым материалом. Целесообразность их использования, как было сказано выше, определяется уже самим характером языкового материала. В то же время при их использовании необходимо учитывать и внеязыковые факторы (цели обучения, этап обучения, возраст учащихся и их индивидуальные особенности).

Необходимость учета психологических факторов тесно связана с той ролью, которая отводится речи как таковой в процессе обучения.

Психологические закономерности усвоения иностранного языка обуславливают требование придать учебному процессу коммуникативно-речевой характер. Ведущую роль на занятиях по русскому языку играют те формы работы, которые в максимальной степени соответствуют условиям речевого общения. В силу этого в учебном процессе широко используется ситуативный путь обучения, при котором производится отбор наиболее типичных ситуаций, в которых учащимся приходится общаться с окружающими на русском языке.

Усвоение лексического и грамматического материала в тесной связи с жизненными ситуациями является наиболее эффективным путем обучения разговорной речи.

В связи с тем, что при обучении русскому языку иностранцев большое значение придается пониманию речи на русском языке, выдвигается требование вести преподавание на изучаемом языке. С первых же шагов обучения иностранцев общение преподавателя с учащимися, объяснение незнакомых слов, необходимые, очень простые пояснения учебного характера — все это ведется на русском языке. Родным языком учащихся или языком-посредником преподаватель в учебном процессе обычно не пользуется. Когда занятия проводятся только на русском языке, учащиеся быстрее и лучше включаются в общение с окружающей средой, быстрее продвигаются в овладении своей специальностью на русском языке.

Таким образом, в практике обучения иностранцев русскому языку в советских вузах принят беспереводный метод. На этом основании, однако, нельзя сближать метод обучения иностранцев русскому языку в советских вузах с методом старой натуральной

школы. Сторонники прямого метода совершенно не принимают во внимание родной язык учащихся и отказываются от использования перевода в учебном процессе. Методика же обучения русскому языку иностранцев, как было сказано выше, строится на учете родного языка учащихся, и перевод как форма работы в процессе обучения языку занимает определенное место.

Следовательно, вся система обучения иностранцев русскому языку должна отвечать их жизненным потребностям практически пользоваться русским языком как средством общения. Именно поэтому работа по развитию речи занимает центральное место в процессе обучения иностранцев русскому языку.

Итак, в числе основных методических принципов в преподавании русского языка иностранцам необходимо назвать следующие.

1. Система преподавания русского языка иностранцам строится на особом отборе лингвистического материала с учетом специфики строя русского языка и с учетом особенностей родного языка учащихся.

2. Обучение русскому языку иностранцев ведется на основе сознательного овладения учащимися языковым материалом, причем не исключается и имитация при выработке навыков активного пользования языком.

3. Вся система обучения русскому языку подчиняется целям развития речи, целям практического, активного пользования языком как средством общения. Работа по развитию речи определяется лексико-грамматическими закономерностями русского языка и строится на грамматической основе.

В целом метод обучения русскому языку иностранцев может быть определен как сознательно-практический. В этом определении отражена, с одной стороны, общая установка на сознательное восприятие учащимися языковых закономерностей и, с другой — целевая установка на практическое овладение русской речью.

Перечисленные выше основные, принципиальные положения методики преподавания русского языка раскрываются в пособии на конкретном материале.

Пособие состоит из трех основных глав, введения и приложений. Проблемы методики преподавания русского языка иностранцам рассматриваются в основных главах данного пособия с различных точек зрения.

Задача первой главы «Лингвистические основы методики преподавания русского языка иностранцам» — показать зависимость методики обучения русскому языку иностранцев от самого языкового материала. В связи с этим в данной главе большое место отведено описанию языкового материала. Однако здесь не дается полного описания системы русского языка. Описание фактического материала в этой главе имеет своей целью показать практические пути его изучения в нерусской аудитории.

В отдельных разделах удельный вес описания самого фактического материала различен, что зависит и от степени разработан-

ности данного вопроса в методической литературе, и от того, насколько более или менее полное описание языкового материала существенно для обоснования методических выводов.

Авторы привлекали такой материал, который с их точки зрения является «строевым», так как он необходим для речевой деятельности на всех этапах обучения. Практическое усвоение этого материала происходит обычно постепенно, в течение всего процесса обучения в тесной связи с усовершенствованием навыков речи. В этом смысле темы, содержащие такой материал, можно назвать сквозными. В них наиболее ярко проявляется специфика русского языка, а именно: сочетание флективной системы изменения форм с предложно-падежной системой, видо-временная система русского глагола, характер способов сочетания слов, структурное оформление русского предложения, порядок слов в русском языке, словообразовательные модели русского языка.

При анализе отобранного языкового материала авторы стремились прежде всего показать особенности его трактовки в процессе обучения иностранцев, мотивировать выделение в каждой теме наиболее трудных для иностранцев вопросов, обосновать пути и формы работы над языковым материалом. В каждом разделе этой главы содержатся и методические выводы, вытекающие из анализа языкового материала. С учетом специфики языкового материала рассматриваются и основные типы упражнений.

В первых трех разделах языковой материал рассматривается обобщенно, по аспектам: фонетика, лексика, грамматика. Выделение этих аспектов важно для решения принципиальных вопросов о месте грамматики в системе обучения, о формах связи в изучении трех аспектов языка, соответствующих самой природе лингвистического материала.

Описание практических путей изучения отобранного материала позволяет сделать общие методические выводы, которые также могут быть использованы преподавателями при работе над другим языковым материалом в иностранной аудитории.

В главе «Основные формы работы при обучении русскому языку иностранцев» главной задачей было показать пути и формы выработки активных речевых навыков; конкретный лингвистический материал используется здесь лишь как иллюстрация общих методических положений, определяющих работу по развитию речи в целом. В отдельных разделах этой главы рассматриваются наиболее целесообразные формы работы над различными видами речи (устной и письменной), описываются пути и способы овладения необходимым речевым материалом, в частности выделяется раздел об использовании наглядных и технических средств, так как на современном этапе эффективное обучение иностранному языку опирается на широкое использование технических средств.

Отдельный раздел посвящен работе на начальном этапе обучения. Выделение начального этапа в обучении русскому языку иностранцев находит свое обоснование в том, что именно на на-

чальном этапе особенно важно заложить прочные основы владения языком. Поэтому вопросы работы на начальном этапе частично рассматриваются и в разделах первой главы, в связи с анализом конкретного языкового материала. Во втором разделе предлагается система работы на начальном этапе обучения.

Авторы сочли необходимым выделить главу, посвященную учету специальности учащихся при обучении их русскому языку, подчеркнув тем самым специфику работы с иностранцами в советских вузах, где русский язык служит средством овладения специальностью. Обучение в таких условиях дает наилучшие результаты в том случае, если в процессе преподавания учитываются языковые особенности стиля научной литературы. Поэтому в соответствии с общей установкой показать в пособии связь методики с лингвистикой в третьей главе выделяется раздел, где дается характеристика основных особенностей языка научной литературы и описываются формы работы, направленные на овладение этими особенностями.

Второй раздел главы «Учет специальности учащихся при обучении их русскому языку» посвящен методике работы со стажерами-краткосрочниками, так как при обучении этой группы учащихся наибольшее значение приобретают вопросы учета их научной специальности.

В предлагаемом пособии авторы стремились учесть наиболее общие взгляды по основным проблемам методики преподавания русского языка иностранцам, которые нашли отражение в изданных методических статьях общего и частного характера. Однако авторы не считали необходимым дать изложение или критический анализ различных точек зрения по вопросам методики преподавания русского языка как иностранного.

Авторы стремились в максимальной степени придать пособию практический характер. С этой целью в него включен ряд приложений, в которых дается конкретная разработка учебного материала, являющаяся иллюстрацией практического применения общих методических положений. Конечно, в предлагаемом пособии не может содержаться описания всех частных вопросов методики преподавания, возникающих в процессе работы в разных группах, и поэтому настоящая работа не может подменить собой разного рода учебно-методических пособий: программ, учебников, сборников упражнений. Авторы не ставили перед собой задачи отразить специфику работы на подготовительных факультетах, созданных в последние годы в ряде городов Советского Союза.

Задача авторов состояла в том, чтобы выделить самые существенные и общие вопросы методики преподавания русского языка иностранцам на современном этапе и показать подход к языковым явлениям с точки зрения обучения русскому языку как иностранному.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ

Фонетическая система русского языка и методика работы по фонетике

§ 1. Изучение русского языка иностранцами протекает в двух направлениях, соответствующих двум формам проявления речи: усвоение устной речи, или речи звучащей, и усвоение речи письменной.

Учащиеся-иностранцы, приступая к изучению языка в условиях русского языкового окружения, с первых же дней своего пребывания в стране слышат звучащую русскую речь. В связи с этим они должны усваивать произносительные нормы русского языка в тесной связи с задачами речевого общения. Поэтому при обучении иностранцев живому языку основное внимание должно уделяться функциональным изменениям звуков речи в зависимости от их положения в словах, в сочетаниях слов, а работа по фонетике должна неразрывно сочетаться с работой над интонацией.

При обучении иностранцев русскому литературному произношению предметом практического изучения должны быть в первую очередь следующие стороны фонетической системы русского языка: во-первых, система звуков речи в их функционировании в процессе общения; во-вторых, словесное и фразовое ударение, служащее для разграничения смысла слов и предложений, и, в-третьих, интонация, оформляющая предложение как коммуникативную единицу, а в ряде случаев являющаяся единственным средством различения значения того или иного высказывания¹.

Хорошо известно, что при практическом овладении речью плохое произношение, нарушение произносительных норм языка затрудняет понимание высказывания и, следовательно, нарушает процесс общения. Правильное же произношение обеспечивает свободное взаимопонимание.

Понимание звучащей речи намного труднее, чем понимание письменной речи, которая в силу фиксирования на письме позволяет возвращаться к сказанному по нескольку раз, вдумываться в текст и анализировать трудные предложения. Звучащая речь вы-

¹ Ср. в разговорной речи различное интонационное оформление ответной реплики на вопрос: -- *Ты видел эту картину?* а) — *Видел!* *Билетов не достанешь!* б) — *Видел. Хороший фильм.*

нуждает слушающего сразу же схватывать содержание высказывания и одновременно реагировать на него. Усвоение произносительных навыков при изучении языка иностранцами важно и для говорения, и для понимания.

Преподаватель, ведущий занятия с иностранцами по русскому языку, безусловно, должен добиваться у учащихся правильного, литературного произношения. Осуществление этой задачи вполне реально при условии, если в процессе обучения выработке навыков правильного произнесения звуков в речи, а также выработке навыков правильного интонирования русской речи будет уделяться достаточное внимание. При обучении иностранцев ставится двойная цель: научить правильно говорить по-русски, соблюдая действующие нормы современного русского литературного языка, и научить свободно понимать русскую речь на слух.

Для осуществления поставленных задач преподавателю необходимо хорошо продумать и обосновать всю систему работы по фонетике.

Практическая работа по фонетике должна строиться с учетом следующих положений.

1. Звуковой состав русского языка представляет собой строгую систему, на основе которой должна вестись практическая работа над произношением. Не изолированные звуки, а связанные речевые единицы должны занимать основное место в системе работы над произношением.

2. В целом работа по фонетике должна строиться на произносительных нормах живого русского литературного языка, но практические цели обучения иностранцев требуют того, чтобы в объем работы были включены в первую очередь самые существенные и типичные закономерности произносительной системы современного литературного русского языка.

3. В общем объеме работы над правильным русским произношением должны учитываться не только лингвистические, но и физиологические факторы. Физиологическая сторона речи в силу того, что фонетика как наука о звуках граничит и с лингвистикой, и с физиологией, приобретает в обучении языку большое значение. Преподаватель, обучающий иностранцев, должен хорошо себе представлять и работу органов речи, и артикуляционную базу языка, и систему артикуляций, характерных для русского языка.

4. Необходимо учитывать соотношение фонологических систем русского и родного языков, так как звуковые ряды и категории одной фонологической системы не совпадают с звуковыми рядами и фонологической системой другого языка². Однако при сопоставительном изучении звуковых особенностей русского и родного языков нужно исходить из системного характера звуковой стороны русского языка.

² См. А. Реформатский. О сопоставительном методе. «Русский язык в национальной школе», 1962, № 5, стр. 23—33.

Для того чтобы определить наиболее целесообразный путь обучения русскому языку иностранных учащихся в кратчайшие сроки, необходимо учитывать особенности родного языка. И именно в работе по фонетике этот учет звуковой системы родного языка учащихся особенно важен. Преподаватель должен знать все отличительные черты фонетической системы родного языка учащихся.

Выработка правильного русского произношения связана с созданием у иностранцев новых, ранее не привычных артикуляционных навыков, а также с перестройкой сложившейся артикуляционной базы родного языка. Известно, что произносительные навыки тесно связаны со всей артикуляционной базой, с ее спецификой. Именно поэтому в работе над произношением определенного звука или звукового комплекса необходимо учитывать и артикуляционную, и фонетическую системы языка. Например, в русском языке дорсальная артикуляция т, д, с, з связана с наличием в русском языке палатализованных согласных (ср. в английском языке отсутствие палатализации при апикальной артикуляции согласных).

Знание всех наиболее трудных для учащихся той или иной национальности моментов в фонетической и артикуляционной системах русского языка позволит преподавателю рационально построить программу занятий, выделив больше времени для тренировки в усвоении наиболее трудных явлений, сокращая изучение явлений, совпадающих с явлениями родного языка учащихся. Знание характеристики звуков родного языка учащихся даст преподавателю возможность выделить в звуковой системе родного языка опорные точки для облегчения объяснений и усвоения трудных звуков русского языка (см. в приложениях конкретные примеры отбора материала). Произносительные навыки родного языка учащихся очень часто тормозят усвоение правильного русского произношения. Сопоставление фонетических закономерностей с учетом артикуляционной базы русского и родного языков, а также с учетом фонологической системы этих языков позволит преподавателю в значительной мере снять тормозящее влияние произносительных навыков родного языка.

Итак, система работы по фонетике русского языка зависит от особенностей фонетики родного языка учащихся, выявляемых в сопоставлении с русской фонетикой. Обучение русской фонетике учащихся славянских групп существенно будет отличаться от обучения вьетнамских учащихся; по-иному будет строиться работа в испанских группах; своеобразие будет в системе работы с немецкими учащимися и т. д.

Вырабатывая конкретную программу работы по фонетике в группах определенной национальности, необходимо иметь в виду, что преодолеть произносительные навыки родного языка очень трудно. Именно поэтому сопоставление с родным языком учащихся должно проводиться умело и осторожно. Сам учет особенностей родного языка учащихся не должен проявляться в постоянном сравнении явлений того и другого языков. Учет особенностей звуковой

системы родного языка учащихся должен найти свое выражение прежде всего в отборе как общих, так и различных фонетических явлений, в количестве времени, отводимого для рассмотрения и закрепления того или иного явления, в последовательности изучения материала, в специально продуманной для данной национальности системе упражнений. Учет родного языка учащихся важен прежде всего для самого преподавателя. Чем более умело сможет преподаватель вывести учащегося из привычных ему ассоциаций в артикулировании звуков родного языка, тем успешнее пойдет усвоение звуков русского языка. Следует особо подчеркнуть, что в практике обучения фонетике иностранцев новые для них звуки усваиваются часто легче, чем звуки, сходные со звуками родного языка.

Хотя в разных языках нет полностью одинаковых звуков, относительное сходство в звучании некоторых звуков очень часто на практике вызывает у учащихся подмену пужных артикуляций русских звуков артикуляциями родного языка. Этим в значительной степени объясняется наличие иностранного акцента у лиц, довольно хорошо говорящих по-русски. Преодолеть полностью навыки родного языка оказывается намного труднее, чем усвоить артикуляции, отсутствующие в родном языке учащихся. В этом смысле понятно утверждение, что обучить правильному русскому литературному произношению учащихся славян иногда труднее, чем представителей других языков, далеких по своей системе от русского.

Учащиеся должны сознательно воспринимать и воспроизводить изучаемый материал, знать артикуляцию каждого изучаемого звука, понимать, в чем различие в произнесении того или иного звука в русском языке. Вместе с тем при обучении учащихся звуковым нормам большое значение имеет имитация. Одним из условий успешной работы по фонетике является четкое и литературно правильное произношение самого преподавателя, которому учащиеся обычно стараются подражать. Однако изучение фонетики будет успешным лишь в том случае, если подражание произношению преподавателя будет сопровождаться сознательным воспроизведением нужной артикуляции³.

Говоря о роли имитации в процессе обучения иностранцев правильному произношению, необходимо подчеркнуть не раз высказывавшуюся Л. В. Щербой мысль о том, что, воспринимая чужие звуки, слушающий порой слышит не все, что произносится. Ухо его более приспособлено к восприятию обычных для него звуков. Иностранец учащийся зачастую воспроизводит не то, что было произнесено, а то, что ожидалось им в силу прочно сложившихся навыков артикуляций родного языка.

Процесс слушания и говорения — это сложный, взаимосвязанный процесс. Для того чтобы производство непривычных для вос-

³ См. у Л. В. Щербы: «... новейшая методика строится на основе сознательного отталкивания от родного языка» (Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским. М., Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1953. Предисловие к 1-му изданию).

произведения артикуляций того или иного звука стало возможным, необходимо добиться, чтобы учащиеся слышали эти звуки.

Первое время на занятиях довольно часто можно наблюдать, как учащиеся не в состоянии различать на слух звуки, не существующие в их родном языке. Имитируя произнесенное преподавателем слово, они воспроизводят неверное звучание. Неразличение на слух того или иного звука у иностранцев ведет к тому, что учащийся не в состоянии и произнести этот звук. Процесс говорения органически связан в единое целое с восприятием, со слушанием. Именно поэтому нельзя удивляться и недоумевать по поводу таких случаев, когда преподаватель, давая для образца произношения слово «лектор», слышит от учащихся, имитирующих произношение преподавателя, слово «ректор». В таких случаях нужного результата можно достичь лишь объяснениями (при помощи разного рода наглядных средств) с опорой на сознательное восприятие и воспроизведение, а также при помощи многократной тренировки в развитии навыков слушания и артикулирования.

Длительная и тщательная тренировка в слушании и воспроизведении того или иного звучания дает возможность включить в процесс осознания ранее не осознаваемое в собственной речи.

Необходимо, систематически тренируя слух учащегося, расширять границы его восприятия звучащей речи. При этом важно использовать и напряженное слуховое внимание, и мускульную тренировку. Интересно утверждение Л. В. Щербы о том, что «даже изощренное ухо слышит не то, что есть, а то, что оно привыкло слышать применительно к ассоциациям собственного мышления»⁴. Чрезвычайно важно, чтобы учащийся втягивался в сферу наблюдения и осознания фонетических явлений русского языка. Он должен тренироваться в слушании и понимании речи не только своего преподавателя (часто учащиеся, привыкая к речи своего преподавателя, хорошо понимают его, но оказываются беспомощными в беседе с другими людьми). Необходимо приучить учащегося понимать речь различных лиц (мужчин и женщин), тренировать восприятие речи учащимися на слух в замедленном и в быстром темпе. Специальная работа по переходу от замедленного темпа речи преподавателя (или лиц, общающихся с иностранцами в учебных целях) на раннем этапе обучения к нормальной и быстрой речи должна включаться в заранее продуманный план занятий по фонетике.

В работе над правильным русским произношением очень большое место занимает использование разного рода технических средств⁵.

В речевом потоке слова соединяются в единое целое, они объединяются фразовым ударением, частично меняют при этом свое

⁴ Л. В. Щерба. Избранные работы по языкознанию и фонетике, т. I. Изд-во ЛГУ, 1958, стр. 113.

⁵ О практике их применения см. в разделе «Использование наглядных и технических средств».

звучание в сравнении со звучанием в изолированном положении, поэтому содержанием занятий по выработке правильного литературного произношения является звучащая речь во всем ее многообразии, т. е. в потоке речи. Однако надо подчеркнуть, что процесс обучения начинается не с сочетаний звуков, а с изолированного звука (это особенно касается тех русских звуков, которые в родном языке учащихся не находят никаких соответствий).

Последовательность во введении того или иного звука обычно такова: от объяснения артикуляции (с использованием разного рода наглядных средств) к воспроизводству звуков (с опорой в то же время на имитацию), а затем к тренировке нужных звуков и звукосочетаний в серии упражнений, направленных на закрепление и автоматизацию произносительных навыков⁶.

В связи с тем, что работа по фонетике должна служить основной целью обучения — развитию речи учащихся, и обеспечивать беспрепятственное общение на русском языке, большое значение имеет отбор языкового материала. Примеры, характеризующие то или иное явление, должны представлять собой определенные смысловые единицы. Звукосочетания также должны представлять слоги, характерные для русской речи.

Исключительно важное значение в обучении русскому произношению иностранцев имеет профилактическая, подготовительная работа по отбору материала. Профилактическая работа строится на основе учета особенностей родного языка учащихся и предполагает отбор таких языковых явлений, которые непосильны для учащихся на данном этапе обучения. Известно, что непосильный для усвоения материал разрушает уже приобретенные навыки, не способствует и дальнейшему развитию правильных навыков речи. В примерах, избранных для иллюстрации того или иного явления, не должно быть одновременно ряда трудных звуков. Основное внимание учащихся направляется на отрабатываемое явление, которое должно быть четко представлено в иллюстративном материале. Неверно взятый для работы пример уводит учащегося в сторону, снижает эффект работы. Важно как можно полнее учесть в русской звуковой системе все трудные для данной национальности явления и умело их избегать на раннем этапе, чтобы не вынуждать учащихся постоянно ошибаться в не усвоенных еще нормах произношения. Преподавателю при этом необходимо различать характер ошибок учащихся в произношении: ошибки фонологические, артикуляционные и смешанные⁷.

Таким образом, профилактическая работа проводится с целью предупреждения ошибок в произношении у учащихся данной национальности. Предупредить ту или иную ошибку преподаватель

⁶ «... Преподаватель как можно скорее должен переходить от отдельного звука к простым формам, соединяя преподавание произношения с накоплением фразеологии» (Л. В. Щерба. Фонетика французского языка, стр. 4—5).

⁷ См. Е. А. Брызгунова. Практическая фонетика и интонация русского языка. Изд-во МГУ, 1963, стр. 12—13.

будет в состоянии, если он знает все случаи расхождения фонетических систем русского языка и родного языка учащихся (или языка-посредника), если в отработываемый материал вводятся трудные звуки в строгой последовательности и преподаватель не включает в работу одновременно несколько трудных для учащихся звуков.

Профилактическая работа, кроме того, отражается во всей системе упражнений, которые должны строиться с учетом таких собственных родному языку учащихся звуковых явлений, на которые можно опереться в работе над звуками русского языка.

Выявление в артикуляционной базе родного языка учащихся «опор» и звуков-помощников, которые используются при постановке трудных звуков русского языка, имеет очень большое практическое значение. При этом, конечно, нужно иметь в виду, что та или иная трудность может проявиться в произнесении не изолированного звука, а в сочетании звуков, поэтому необходимо изучать разнообразные звуковые сочетания в родном языке учащихся. Учащийся должен уметь устанавливать ощутимые моменты артикуляции. Это позволит ему значительно облегчить усвоение того или иного звука с помощью «опор». Однако есть звуки, в артикуляции которых нелегко фиксировать ощутимые моменты; в этом случае преподаватель ищет звуки-помощники, с помощью которых легче добиться постановки изучаемого звука (например, при изучении звука *р* звуками-помощниками будут звуки *д*, *т* в сочетании с передними гласными) ⁸.

Итак, исходными моментами в работе над произношением при обучении русскому языку иностранцев являются:

- 1) признание системности звукового состава языка;
- 2) разграничение фонологического и функционального планов в произносительной системе русского языка;
- 3) соотношенность артикуляционной базы и произносительной системы русского и родного языков;
- 4) единство слышимого и произносимого в речи и проявление звуковой системы в процессе речевого общения.

§ 2. Работа по постановке правильного русского произношения при обучении русскому языку иностранцев должна строиться в первую очередь на основе лингвистической характеристики всей звуковой системы русского языка ⁹.

Русский язык, как известно, характеризуется довольно разнообразной системой консонантизма и сравнительно простой систе-

⁸ См. Е. А. Брызгунова. Практическая фонетика и интонация русского языка.

⁹ Разработка вопросов фонетики при обучении русскому языку иностранцев и в теоретическом и в практическом плане основывается на целом ряде лингвистических работ крупнейших русских и советских фонетистов: И. А. Бодуэна де Куртене, Л. В. Щербы, Р. И. Аванесова, А. А. Реформатского, М. И. Матусевич, Л. Р. Зиндера, С. И. Бернштейна, М. П. Петерсона и др.

мой вокализма. В произносительной системе русского языка консонантизм является определяющим.

В системе согласных самое существенное значение имеют противопоставления по твердости и мягкости, по глухости и звонкости, и по способу образования. Для системы артикуляций русских согласных, очень разнообразных как по месту, так и по способу образования, в целом характерно противопоставление по участию или неучастию голосовых связок в образовании согласных, йотообразная артикуляция всех мягких согласных и соединение основной артикуляции с палатализацией согласных.

Для системы артикуляций гласных звуков в русском языке характерно наличие гласных переднего, среднего и заднего рядов в зависимости от степени подъема языка и противопоставление гласных лабиализованных и нелабиализованных. В целом для русского языка характерна ненапряженная артикуляция (ср. артикуляционную систему в венгерском или в немецком языках) и неравномерное распределение мускульной энергии в потоке речи в связи с чередованием ударных и безударных слогов.

Система русского вокализма тесно связана с ритмико-мелодической стороной русской речи.

В русском языке нет долгих и кратких гласных, т. е. фонематическое различие гласных звуков по долготе отсутствует (в отличие от некоторых других языков, например хинди). Однако русские гласные под ударением отличаются и в количественном и в качественном отношении от безударных гласных. Ударный слог всегда более отчетлив. Гласный под ударением характеризуется четкой, энергичной артикуляцией. В безударном же положении гласные становятся менее энергичными, сокращаются. Значительному качественному и количественному изменению (редукции) подвергаются в безударном положении гласные а, о, э.

Силовое выделение ударного слога, при котором не происходит изменения долготы его, редукция (сокращение силы и долготы звука) безударных гласных, качественное различие в связи с этим ударных и безударных гласных русского языка — все это составляет специфику системы русского вокализма. Общая звуковая характеристика русской речи создается чередованием слогов с ударным и безударным гласным (в русском слове нет слогов, равных по количеству), длительностью и напряженностью ударного слога, плавным примыканием согласного к гласному.

Музыкальное оформление речи, т. е. повышение или понижение тона, не связано со словесным ударением, а зависит от ритмико-интонационного членения речи, а также от структурно-грамматического оформления высказывания. Следовательно, высота тона в русском языке не играет фонологической роли и не служит для различения смысла слов (в отличие, например, от вьетнамского языка).

Итак, русская фонетическая система в ее функционировании в речи характеризуется следующими чертами:

1. При очень разнообразном составе консонантизма — малочисленный состав вокализма.

2. Наличие корреляционных пар звонких и глухих, твердых и мягких согласных.

3. Чередование в одном слове слогов то с мягким, то с твердым согласным.

4. Редукция безударных гласных и чередование в одном слове ударных и безударных слогов.

5. Своеобразная система ударения, обусловленная природой ритмико-интонационного членения в русском языке¹⁰.

§ 3. Как уже отмечалось выше, не все разнообразие фонетических явлений звучащей речи берется для практического обучения русскому языку иностранцев. В общий объем работы над произношением должны включаться звуковые закономерности, характерные для современного русского литературного произношения.

Учитывая наличие в произносительной системе различных стилей произношения, при обучении русскому языку иностранцев следует четко определить границы изучаемого материала рамками свободного нейтрального стиля произношения. Из произносительных норм русского языка должны отбираться устойчивые элементы с учетом главнейших изменений, происходящих в фонетической системе русского языка¹¹.

С целью достижения наибольшей эффективности в работе по фонетике следует выделять программу-минимум и программу-максимум. В программу-минимум непременно должны войти все фонематические явления, характерные для речи. Это тот круг явлений, без которых невозможно понимание и речевое общение на изучаемом языке. Само собой разумеется, что отбираемый речевой материал должен отражать нормы современного русского литературного произношения¹².

Учащимся, в особенности на первых порах, необходимо дать определенные произносительные стандарты, без указания на имеющиеся в языке варианты. В качестве примера того, какой материал может не включаться в программу-минимум, можно взять произношение сочетаний *сч*, *зч*. Иностранцам первого года обучения совершенно не нужно говорить о возможных вариантах произношения этих сочетаний: как долгого мягкого *ш* [*ш'*] и произношения на месте указанных сочетаний двух звуков [*шч'*]. Следует дать только одну норму произношения: [*ш': ас'т'ъ*]. Не следует включать в программу-минимум в качестве обязательного материала ассими-

¹⁰ В практике обучения иностранцев используется система работы по интонации, предложенная Е. А. Брызгуновой в ее книге «Практическая фонетика и интонация».

¹¹ См. К. В. Горшкова. Основные тенденции развития фонетической системы русского литературного языка. Изд-во МГУ, 1963.

¹² См. словарь-справочник «Правильность русской речи». М., «Наука», 1965.

милятивное смягчение переднеязычных согласных, например *две*, *здесь* и т. п. Орфоэпические нормы, связанные со сценическим произношением, а также произносительные варианты, которые в современном русском языке не являются общеобязательными, в программу-минимум также не включаются, например: *шары*[шыры], *купался*[купáльсь] и т. п.

§ 4. Программа-минимум — это своего рода вводно-фонетический курс, прохождение которого ведется в органической связи с работой по развитию речи. Причем на начальном этапе обучения фонетический материал в значительной мере определяет объем работы по развитию речи и выбор текстов для чтения.

Программа-минимум должна обеспечить учащемуся понимание на слух русской речи (разговор, радио, лекции, доклады), а также свободное общение с русскими. Вместе с тем работа по фонетике должна быть тесно связана с работой по развитию навыков беглого чтения.

В программу-минимум по фонетике включаются следующие разделы¹³:

1. Знакомство с алфавитом. Звук и буква. Основные правила чтения. Основные знаки пунктуации.
2. Строение русского слова. Слог. Ударение, его графическое обозначение.
3. Система гласных звуков.
4. Безударные гласные после твердых согласных.
5. Система согласных звуков.
6. Постановка отдельных трудных согласных звуков.
7. Твердые и мягкие согласные.
8. Безударные гласные после мягких согласных.
9. Звонкие и глухие согласные.
10. Законы ассимиляции звуков по звонкости и глухости.
11. Произношение отдельных групп согласных.
12. Ритмико-мелодическое построение русского предложения.

Как уже говорилось, объем материала для работы по фонетике, его отбор определяются в первую очередь фонетической системой русского языка, поэтому при обучении русскому языку иностранцев выделяется общий для всех фонетический минимум. Однако пути обучения иностранцев русскому литературному произношению различны в зависимости от особенностей родного языка учащихся. Последовательность в изучении материала, удельный вес различных фонетических явлений определяются не столько законо-

¹³ Указанная в программе последовательность не является совершенно обязательной. Она может меняться в зависимости от родного языка учащихся. В лингвистической литературе имеются и другие рекомендации в отношении порядка усвоения звуков: А. А. Реформатский считает целесообразным начинать произносительные упражнения с согласных. См. сб. «Русский язык для студентов-иностранцев». М., «Высшая школа», 1962, стр. 8.

мерностями русского языка, сколько зависят от особенностей родного языка учащихся.

Последовательность в изучении звуковой системы русского языка определяется, следовательно, двумя моментами: во-первых, важностью того или иного явления в самой системе русского языка и, во-вторых, степенью трудности того или иного фонетического явления для учащихся именно данной национальности.

В целом программа-минимум по фонетике имеет для преподавателя ориентировочное значение. В такой программе, которая должна в целом облегчить решение общих задач по развитию речи, не отражена необходимая взаимосвязь элементов речи, а также связь работы над произношением с чтением и развитием речи. Ясно, например, что работа над ритмико-интонационным оформлением отрезков звучащей речи ведется постоянно, с первых же шагов обучения нормам произношения. Как отдельный пункт программы этот вопрос должен получить лишь итоговое, обобщающее значение.

В связи с тем, что основы произношения закладываются в движении от отдельного звука к слогу, затем слову, словосочетанию и к ритмико-интонационному оформлению предложения, первый этап обучения может быть начат с общего знакомства с алфавитом. Вместе с этим дается различие между понятиями «звук» и «буква». Учащийся узнает, что не для каждого звука существует отдельный графический знак. Например, буквы я, е, ю обозначают в разных положениях разные звуки: *во-ля* — четыре буквы и четыре звука [вóл'а], *моя* — три буквы, но четыре звука [ма́йа]¹⁴.

Постепенно, но с первых же шагов вводятся знаки транскрипции, условно отражающие на письме звучание звука. Для транскрипции могут быть взяты как латинские обозначения, так и русские знаки.

Общее знакомство с алфавитом не должно превращаться в последовательное изучение правил чтения и отличий от орфографических норм. Первое знакомство с алфавитом может иметь целью лишь противопоставление звука и буквы (что важно уже для первого этапа обучения). Записанный в тетради учащегося русский алфавит будет использоваться в дальнейшем при постепенном составлении сводных таблиц определенных правил чтения.

До конкретной работы над отдельными звуками необходимо познакомить учащихся со структурой русского слова, состоящего из различных слогов. Структура русского слова, ритмическое строение его — это трудная часть русской фонетики, однако без общего знакомства с ритмическим строением слова уже на первых порах

¹⁴ Сопоставление понятий звука и буквы, общее знакомство с алфавитом заставляют преподавателя в ряде групп остановиться на отличительных чертах русского письма. В группах учащихся, для которых кириллическое письмо неизвестно, приходится отводить время для знакомства с техникой написания русских букв. В группах европейских при первом знакомстве с алфавитом следует подчеркнуть различное звучание имеющих одинаковое начертание знаков (букв), например: «в» в русском и «v» — в английском, «р» в русском и «r» — во французском и т. п.

обойтись нельзя. Учащимся необходимо указать на то, что в русском языке существуют односложные и многосложные слова: *дом, мир; стра-на, прав-да; у-ни-вер-си-тет*. Слоги могут быть открытыми и закрытыми, в одном слоге может быть только один гласный, но согласных может быть несколько. Слоги образуются только гласными, согласные в русском языке слогов не образуют: *по-здрав-ля-ю вас*. На приведенных выше примерах учащиеся видят, что ударение (силовое выделение слога) может падать и на первый, и на второй, и на последний слог. Ударение в русском языке не закреплено, оно разноместно. Учащиеся знакомятся с тем, что с помощью ударения в русском языке могут различаться разные по смыслу слова: *сто́ит — стои́т*; ударение различает также и грамматические формы: *ру́ки — руки́*.

Остановившись на особенностях русского ударения, важно отметить случаи, когда в одних и тех же словах с интернациональными корнями ударение в разных языках падает на разные слогги. Сравните, например, ударение в словах *Москва́* и *Móskow*, *Университэ́т* и *Univérsity*.

Все указанные выше сведения даются вначале лишь для общего знакомства, но они остаются в поле зрения преподавателя и в дальнейшем включаются в систему упражнений.

Приступая к изучению гласных звуков русского языка, преподаватель с помощью таблицы показывает состав гласных фонем, обращает внимание на звук *ы*, представляющий почти для всех групп иностранцев значительную трудность. На первом этапе отработки гласных звуков звук *ы* не берется. Не берутся также сочетания гласных переднего ряда с мягкими согласными, так как последние требуют значительной и упорной тренировки для правильной их артикуляции. На первых порах отбираются слогги и слова с гласными переднего ряда после твердых согласных и перед твердыми: *дом, центр* и т. п.

Хотя для учащихся многих европейских групп изолированные гласные *а, о, у, э* не представляют серьезных трудностей в усвоении, однако следует указать на ненапряженный, открытый характер русских согласных. Кроме того, следует иметь в виду, что трудности в усвоении гласных могут обнаружиться в работе над отрезками речи именно в связи с различием в системах русского и родного языков.

Так как задачи развития речи требуют максимально быстрого введения в учебный материал активно необходимых слов, редуцицию гласных приходится давать рано: односложных слов, конечно, недостаточно для развития речи. Необходимо вводить такие слова, как *работа, город, помогать, атом* и др., в которых требуется произносить редуцированный гласный.

Выше уже говорилось, что практика обучения иностранцев русской фонетике опирается на устойчивые элементы произносительной нормы русского языка. Наиболее устойчивым элементом в системе гласных и является так называемое аканье, т. е. произноше-

ние на месте а, о в первом предударном слоге гласного типа а[А] и в других безударных слогах редуцированного гласного [ъ], а также произношение на месте я, е в первом предударном слоге звука типа и [и^о], а в остальных безударных слогах редуцированного [ь].

Произношение редуцированных гласных теснейшим образом связано с чередованием в слове ударных и безударных слогов: *город* — *города́*, *молодость* — *молодо́й*. Усвоение редуцированных гласных требует длительной и упорной тренировки учащихся. Преподаватель значительно облегчит учащимся овладение произношением безударных гласных, систематически и последовательно проводя тренировку на послыхных для понимания учащихся словарных единицах.

Усвоение звука *ы* требует длительной тренировки. Необходимо использовать схему, на которой наглядно будет видно, что в сравнении со звуком *и* язык при произнесении *ы* несколько опускается и отодвигается назад. При звуке *ы* ощутимо мускульное напряжение задней спинки языка. «Помощники» в работе над звуком *ы* будут различные в зависимости от системы звуков родного языка учащихся: для немецких учащихся можно избрать позицию (i) в словах типа *Zimmer*, для чехов в качестве опоры можно взять звук [u] и т. д. Звук *ы* нельзя усваивать изолированно, учащиеся должны почувствовать специфику этого звука при произнесении предшествующего твердого согласного и рассматривать звук *ы* в сопоставлении коррелятивных твердых и мягких согласных.

Отработка звука *ы* успешно идет в сопоставлении корреляционных пар с твердым и мягким согласным, типа: *быт* — *бит*, но подобного рода сочетания гласных *ы* и *и* с твердыми и мягкими согласными в полном объеме можно привлекать лишь после тщательной отработки артикуляции мягких согласных, чтобы не создавать в упражнениях сразу несколько трудностей. Не следует также для работы над звуком *ы* брать вначале такие сочетания и слова, в которых содержится трудный для данной национальности согласный, например слова *пыль*, *рысь* и т. п., в которых кроме трудных звуков (л, р, п, с) есть сочетание твердого и мягкого согласного.

В системе согласных русского языка для большинства иностранных учащихся представляют трудности звуки л, ж, ш, ц, для восточных групп трудными оказываются звуки ч, щ, с, з, р, х. Трудные для усвоения звуки вводятся в строгой последовательности один за другим. Для их автоматизации используются специальные фонетические упражнения: от звука (в его наиболее типичном для речи звуковом окружении) — к слову, затем — к словосочетаниям и к отрезкам живой речи. Предварительно преподаватель раскрывает учащимся специфику образования трудного звука (используя схемы, таблицы), дает практические советы для правильного артикулирования данного звука.

Например, специфику твердого звука л составляет ложкообразное, вогнутое положение языка и напряженное тело языка в задней

его части. Кончик языка упирается в верхние зубы, в самый передний край (не у альвсол!). По для учащихся некоторых национальностей трудность представляет и мягкий л (*мальчик*). При постановке этого звука надо обращать внимание на высокое поднятие средней части языка и смыкание ее со средней частью нёба. Кончик языка свободен, он не упирается в зубы.

Для выработки переднеязычного русского р в самом русском языке могут быть использованы звукосочетания с переднеязычными т, д: *тдр, дтр, три, треть, дремлет, стряпать, тряпка* и т. д. Рекомендуется также использовать звуки ж и з¹⁵. С большим трудом усваивается мягкость русских согласных. В работе над артикулированием мягких согласных особенно важно суметь найти опорные позиции, облегчающие усвоение изучаемого звука. При этом важно учесть не только артикулирование изолированных звуков, но и всю функциональную систему как русского, так и родного языков, так как именно в процессе речевого общения обнаруживается функциональное изменение звуков, позволяющее из всего звукового многообразия отобрать такие позиции, которые облегчали бы усвоение трудного звука. Так, например, артикуляция мягких согласных, которая заключается в дополнительном подъеме средней спинки языка к среднему нёбу, значительно облегчается после отработки звука й [j], который образуется именно подъемом средней части спинки языка к среднему нёбу. «Иотообразная» артикуляция характерна для мягких согласных т, д, н, м и т. д.

В выработке артикуляции мягких согласных большую помощь оказывают упражнения с фонематически противопоставляемыми звуками: *кон — конь, брат — брать*. Пары слов, различающиеся по смыслу, могут даваться и в предложениях: *К нам пришел Дима — Газ горит без дыма*.

Как уже говорилось выше, вначале в упражнения следует включать слова и словосочетания с одной фонетической трудностью: пары слов типа *мыл — мил, пыл — пил* с твердым звуком л для тренировки противопоставления мягких и твердых согласных. Позже вводятся слова, содержащие несколько трудностей: *пыли — пили, рысь — рис, дыня — дыня* и т. п. Следует иметь в виду, что сочетание в одном слове слогов с гласным переднего и непреднего ряда, т. е. наличие в соседних слогах то твердого, то мягкого согласного, составляет особенность русской звуковой системы и очень трудно усваивается учащимися ряда национальностей. Ср., например: *ма-те-ма-ти-ка, мать* и т. п.

Мягкость согласных должна вырабатываться в разных положениях: перед гласными переднего ряда (и, е), в середине слова и на конце, перед гласными а, э, о, у после мягких согласных. Например: *мол — мел, мел — мель, угол — уголь — угольки*. При этом особое внимание должно уделяться противопоставляющимся в произноше-

¹⁵ См. Е. А. Брызгунова. Практическая фонетика и интонация русского языка, стр. 71—72.

нии парам слов с разным значением: *зорко* — *зорька*, *волна* — *вольна* и т. п. В тренировке на различение подобного рода пар слов на слух полезно использовать перевод значения слов на родной язык, что позволит проверить, соответствует ли восприятие звукового комплекса на слух его значению.

После усвоения образования мягких согласных следует вновь вернуться к редукции гласных, но теперь уже в позиции после мягких согласных. В упражнениях полезно использовать пары слов, в которых один и тот же гласный может быть ударным и безударным: *рэки*—*река́*, *зёмли*—*земля́*, *снёг*—*снега́*, *вечер*—*вечера́* и т. п.

Очень трудным для ряда групп учащихся оказывается произношение мягких согласных перед *а*, *о*, *у*. Графические знаки *я*, *е*, *ё*, *ю* в зависимости от положения в слове имеют различное звучание. Это различие следует показать прежде всего на противопоставляющихся парах слов: *живьём* — *живём*, *солюю* — *солю*, *съел* — *сел* и т. д. Подобные соотносительные пары слов следует давать с переводом, что даст возможность специально подчеркнуть смысловозначительную роль мягкости согласных и согласного [j]. В случае, если в родном языке учащихся слабо развита йотация, следует отрабатывать звучание *я*, *е*, *ю* в начале слова: *яма*, *ёлка*, *Юля*, затем после гласных: *моя*, *твоё*, *свою*.

Работа над звонкими и глухими согласными идет от постановки отдельных звуков к сопоставлению соотносительных пар типа: *борт* — *порт*, *дом* — *том*, *злой* — *слой*, *гора* — *кора*, *жар* — *шар*, *вон* — *фон*. На основе усвоенного различения звонких и глухих согласных русского языка можно перейти к изучению законов ассимиляции согласных по глухости и звонкости. Особое внимание при этом должно быть обращено на согласный *в*, который не вызывает озвончения впереди стоящего глухого согласного: *свет*, *Москва*, а также на сонорные, перед которыми глухие тоже не озвончаются: *слава*, *три* и т. д.

Особенности родного языка учащихся могут требовать в ряде случаев расширения привлекаемого для тренировки материала. Например, у лиц, говорящих на языке бенгали, при усвоении русских фонетических норм наблюдается смешение звуков *б* и *в* (в особенности между гласными), звуков *ш* и *с*. В этом случае отработка трудных русских согласных может вестись на звуках, противопоставленных по месту образования: *шутки* — *сутки*, *башня* — *басня*, *был* — *был*, *слава* — *слабо* и т. п.

Законы ассимиляции звуков также должны рассматриваться в функционирующей системе звучащей речи. Знакомя учащихся с звуковыми явлениями в потоке речи, необходимо обратить внимание учащихся на поведение звуков при сочетании разного рода морфем: конечный согласный морфемы сохраняет твердость вне зависимости от качества последующего звука, ср.: *в дом* — *в день*. Гласные переднего ряда после конечного твердого согласного на стыке слов меняют свою артикуляцию, становясь гласными неп-

реднего ряда: *поехал в Италию, приехал из Индии* [вытáл'ију, ызынд'ии].

В связной речи звуковой состав морфем претерпевает закономерные изменения, на которые необходимо обратить внимание учащихся и отвести специальное время на анализ и тренировку следующих явлений: озвончение конечных глухих согласных предлогов и союзов перед звонким согласным следующего слова (*письмо от брата* [п'ис'мó ад бра́ та]), оглушение звонких согласных перед глухими (*чтоб труд был потребностью каждого* [штоп трут...]) и т. п.

В программу-минимум должно быть включено произношение некоторых групп согласных: 1) произнесение глагольных форм на -ться, -тся: *купаться, купается* и повелительной формы: *отметься*; 2) произнесение группы согласных тск, дск, тство, дство: *детский, городской, детство, родство*; 3) произнесение сочетаний сч, зч: *счет, заказчик*; 4) произнесение сочетаний чн, чт: *конечно, но досрочно; что, но почта*; 5) произнесение долгих согласных на месте написания двойных согласных: *вводить — водить, Анна — Аня*; 6) некоторые случаи с непроизносимыми согласными: *солнце, сердце, здравствуйте, пожалуйста, лестница, праздник* и т. п.; 7) произнесение некоторых форм прилагательных, местоимений и числительных: *красного, моего, первого*.

Программа-минимум, включающая перечень указанных выше вопросов, является основой для дальнейшей углубленной работы над произношением. Эта работа должна состоять не столько в том, чтобы сообщить учащимся новые закономерности в системе русского произношения, сколько в том, чтобы закрепить и автоматизировать произносительные навыки в рамках обязательного минимума.

Для лиц, которым приходится много выступать с устными докладами (лекторы, переводчики и т. п.), необходимо в общий объем работы по фонетике включать вопросы культуры речи. При более широких целях обучения в программу работы могут быть включены различные функциональные стили произношения. Допустимы в этих случаях сведения, характеризующие варианты нормы произношения (знакомство со сценическим произношением).

Совершенно ясно, что при подготовке из числа иностранных учащихся преподавателей русского языка объем работы по фонетике значительно расширяется.

§ 5. Результаты работы над произношением учащихся будут действительно ощутимыми при условии длительной и тщательной тренировки учащихся на специально созданных для каждой национальности упражнениях.

Формы таких упражнений должны быть разнообразны, однако необходимо, чтобы все они составляли единую систему упражнений.

Система фонетических упражнений должна строиться на основных методических положениях обучения произношению. 1) В систе-

ме упражнений должна быть отражена системность звукового состава русского языка, а также учет особенностей родного языка учащихся. Учет родного языка важен и при обработке отдельных фонем, а также при работе над слогом, словом и связанными предложениями. Преподаватель строит упражнения на фоне сопоставительного анализа звуковых систем в двух плоскостях: фонологической и функционально-произносительной. 2) Упражнения должны строиться с учетом звуков и звукосочетаний, помогающих усвоению изучаемого явления. 3) Для тренировки необходим отбор слов и словосочетаний с учетом значимой стороны, нужен отобранный минимум лексики, отражающий определенную для представителя данной национальности последовательность в усвоении звуковых явлений. Целесообразно при обработке звуков использовать специально отобранные слова, служащие своего рода эталоном в произнесении того или иного звука. На этих словах-образцах закрепляется и автоматизируется артикулирование. Однако преподаватель должен как можно скорее переходить на практике от отдельного звука, слога и слова к простым фразам, целым речевым группам. 4) Последовательность упражнений должна строиться с учетом перехода от знакомого — к незнакомому, от более легкого — к более трудному. 5) Система фонетических упражнений должна быть согласована с общей работой по развитию речи и по расширению словарного запаса учащихся.

Успех в работе по специально составленным текстовым упражнениям зависит от времени тренировки и количества упражнений. Упражнений должно быть много, на них строится работа в течение всего первого года обучения. На старших курсах к отдельным упражнениям по трудные случаи необходимо возвращаться; при этом эффективной будет работа по специальным фонетическим карточкам, предназначенным для так называемой «фонетической зарядки». На отдельную карточку (типа каталожной) в схематически краткой форме заносятся все основные фонетические закономерности, а также типовые примеры упражнений. В карточки включаются слова-эталон, по которым учащийся сможет восстановить произносительные нормы (примеры таких карточек даны в приложении).

Такие карточки учащиеся имеют у себя на руках. В зависимости от того, что является для учащихся данной группы наиболее трудным, выбирается нужный номер карточки (их может быть до десяти), и учащиеся работают по ней, возобновляя правильные навыки произношения и добиваясь нужной автоматизации. Фонетическая зарядка по карточкам рекомендуется для работы в группах первого и в особенности второго и третьего курсов.

Знакомство с фонетическими закономерностями, а также закрепление произносительных норм может успешно вестись на специальных фонетических таблицах, предназначенных для работы с отдельной национальностью. Таблицы, схемы, рисунки являются необходимыми наглядными средствами, способствующими овладению

русским литературным произношением. Наглядные таблицы¹⁶ дают возможность включить в работу по фонетике визуальные (зрительные) средства воздействия. Цветовые и шрифтовые выделения, красочные схемы помогают запоминанию нужных явлений и развивают ассоциативные связи, необходимые при овладении языком.

Одним из видов фонетических упражнений являются фонетические диктанты. Фонетические диктанты, представляющие собой транскрипционную запись отрезков звучащей речи, на начальном этапе обучения могут включать лишь знакомый, отработанный фонетический материал. Вначале это могут быть отдельные слова, но с течением времени, при создании определенных навыков в слушании и различении на слух изучаемых сочетаний, в фонетические диктанты должны включаться и незнакомые слова и словосочетания.

Фонетические диктанты должны содержать слова и словосочетания, трудные для произношения учащимся данной национальности. На фонетических диктантах у учащихся постепенно вырабатывается умение различать на слух звуковые сочетания, характерные для русского языка, а также понимание звуко-различительной роли разных фонетических факторов: *стал—сталь, дом—том, воз—ввоз*. Особенно полезно включать в диктанты фонологические противопоставления: *ректор—лектор, берет—билет, ударение—удаление* и т. п. Фонетические диктанты должны давать возможность отрабатывать как правильное восприятие звуков речи, так и их воспроизведение.

Фонетические диктанты должны записываться в транскрипции. Если учащиеся знакомы с международной транскрипцией, это может облегчить работу; в случае же если международная транскрипция не известна и учащиеся не пользуются латинскими знаками, целесообразно дать транскрипционные обозначения русскими знаками: редуцированные обозначаются знаками *ъ* и *ь*, знак мягкости — штрихом или запятой с правой стороны обозначаемого знака [л'], долгота звука — двумя точками справа [ш':]. Примеры фонетических диктантов даны в приложениях.

В настоящее время в практике работы с иностранцами все шире используются различные технические средства, помогающие в наиболее эффективной форме вести постановку и выработку правильного русского произношения. Работа с магнитофонами дает возможность усилить тренировку слухового восприятия, активизирует устное воспроизведение речевых отрезков вслед за прослушанным образцом, тренирует внимание учащихся и дает возможность учащимся слушать самих себя и анализировать свои ошибки.

Большое место в системе работы по фонетике должно быть отведено заучиванию наизусть отобранных прозаических отрывков и стихотворений, при этом ставится задача произнести правильное

¹⁶ См.: «Библиография учебной и научно-методической литературы по русскому языку для иностранцев», изд. 4. Изд-во МГУ, 1963, стр. 10.

интонационное членение текста. Значительную помощь в работе над ритмико-интонационным оформлением русской речи оказывает пение, при котором растянутое, замедленное звучание позволяет лучше фиксировать внимание на нормах русского произношения.

Сочетание всех форм работы по фонетике, а также неослабное внимание к постановке правильного произношения у иностранных учащихся на всем протяжении обучения обеспечивают в результате хорошее владение русской литературной речью.

§ 6. Фонетические занятия являются составной частью всего процесса обучения и им следует отводить специальное время. В первом семестре первого года обучения работа по фонетике может занимать целое часовое занятие¹⁷. Впоследствии время для специальных фонетических занятий сокращается, однако работа над произношением учащихся должна оставаться в поле зрения преподавателя в течение всего времени обучения.

Возможны несколько форм организации практической работы по фонетике.

Существует в ряде случаев такая организация работы, при которой на начальном этапе обучения выделяется вводно-фонетический курс, предшествующий элементарному курсу обучения русскому языку. Содержанием таких занятий на протяжении одного-полутора месяцев является лишь звуковая сторона русской речи. Учащиеся тренируются в произнесении звуков и отобранных звуко-сочетаний без осознания их формы и значения. При такой организации снимается вопрос об отборе лексики и фразеологии, а также о связи работы по фонетике с работой по развитию речи. Занятия по фонетике в этом случае ведут специалисты-фонетисты. После прохождения вводно-фонетического курса учащиеся приступают к занятиям по развитию речи.

При иной системе организации вводно-фонетический курс включается в общий объем учебной работы. Он проводится параллельно занятиям по развитию речи, т. е. выделяется специально фонетическое занятие и отдельно занятие, включающее работу по тексту, либо работу над определенными грамматическими явлениями, работу над расширением лексического запаса учащихся и т. д. Такие занятия могут проводиться двумя преподавателями, из которых один — фонетист.

Однако наилучшего результата достигают занятия, которые проводит один и тот же преподаватель. Работа по фонетике при этом идет в тесной связи со всем процессом обучения.

В первом семестре первого курса на каждом из двухчасовых занятий один час отводится специально занятиям фонетикой.

¹⁷ По программе в советских вузах учащиеся на первом году обучения получают от 14 до 10 часов занятий в неделю. На подготовительных факультетах иностранные учащиеся получают гораздо большее количество часов.

Во втором семестре 15—20 минут каждого занятия опять-таки отводятся работе над правильным произношением.

В дальнейшем занятия по фонетике продолжают в течение всех лет обучения, но формы работы, конечно, меняются: после вводно-фонетического курса изученные нормы произношения закрепляются на большом количестве специально подобранных фонетических упражнений. Широко используются заучивание наизусть, пение, работа с магнитофоном. Выполняя указанный объем работы, учащиеся уже к концу первого года обучения в основном владеют нормами русского литературного произношения, хотя в их речи еще могут встречаться ошибки.

На втором курсе по специальным фонетическим карточкам или таблицам повторяются все наиболее трудные для данной национальности случаи русского литературного произношения, проводятся 5—7-минутные фонетические «зарядки». И на третьем году обучения ошибки в произношении не должны оставаться без внимания преподавателя. На старших курсах обучения языку в большом объеме вводятся упражнения по интонации, характерной для предложений различных типов и для разного стиля речи.

Некоторые вопросы лексической системы русского языка и методика работы над лексикой

Круг вопросов, связанных с изучением лексики любого языка, очень широк и включает в себя весьма разнообразные и даже разноплановые проблемы. Сюда относятся как вопросы собственно языковые (о связях, взаимоотношениях и группировках слов внутри самой лексической системы), так и вопросы, выходящие за рамки собственно лингвистического исследования (о взаимоотношениях языка и мышления, слова и понятия).

Для обоснования методики работы по лексике при обучении русскому языку иностранцев необходимо из общего числа вопросов выделить те, которые представляют наибольшую трудность для учащихся-иностранцев и вместе с тем важны при практическом овладении речью.

К числу таких вопросов относятся лексическое значение слова, объединение ряда лексических значений в одном слове, сочетаемость лексем. Именно здесь мы сталкиваемся с наиболее ярким проявлением специфики национального языка в области лексики¹⁸.

Лексическое значение слова в русском языке и в родном языке учащихся часто не совпадает по своему объему. Так, немецкий глагол *lernen* шире по своему значению, чем русский глагол *учить*. По значению глагол *lernen* может быть соотнесен не только с гла-

¹⁸ См. А. И. Смирницкий. Лексикология английского языка. М., Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1956; А. И. Смирницкий и О. С. Ахманова. О лингвистических основах преподавания иностранных языков. «Иностранные языки в школе» (ИЯВШ), 1954, № 3; А. В. Федоров. Введение в теорию перевода. М., Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1958.

голом *учить*, но и с глаголом *выучить* и отчасти с глаголами *учить-ся*, *обучаться* и *заниматься*. Неполное совпадение объема лексического значения слов в русском языке и в родном языке учащихся приводит к большому количеству лексических ошибок в речи иностранцев. Так, зная, что русское слово *задача* переводится на немецкий язык словом *Aufgabe*, учащиеся-немцы предполагают в русском слове тот же объем значения, который характеризует немецкое слово, и употребляют слово *задача* в том значении, которое в русском языке свойственно слову *задание* (*Aufgabe* — задача и задание). Расхождение в объемах значения слов в разных языках затрудняет пользование двуязычным словарем, в котором обычно не предусмотрены все случаи расхождения значений в двух языках.

Специфична также и лексическая сочетаемость слов. В русском языке — *граница проходит*, в немецком — *die Grenze verläuft* (граница пробегает); в русском — *серьезная опасность*, в немецком — *schwere Gefahr* (тяжелая опасность); в русском — *взять слово*, в немецком — *das Wort ergreifen* (схватить слово).

Рассмотрение ряда вопросов, связанных с лексическим значением слова и с его сочетаемостью с другими словами на материале русского языка, поможет обосновать подход к изучению лексики русского языка при работе с иностранцами, выделить тот лексический материал, который представляет наибольшую трудность для учащихся и который должен быть в центре внимания преподавателя, определить основные методы работы при овладении иностранцами лексикой русского языка.

§ 1. Значение того или иного слова следует рассматривать в связи с закономерностями лексической системы в целом. Такой подход к раскрытию значения слова важен и для практики преподавания.

Для лексики любого языка характерно наличие групп слов, близких семантически. Лексическое значение слов, входящих в семантические группы, определяется не только соотносительностью слова с явлением реальной действительности, но и положением слова в данной семантической группе, его соотносительностью с другими словами данной группы.

В этом отношении очень характерной иллюстрацией для русского языка может служить анализ лексического значения глаголов, связанных с понятием движения.

Наличие в русском языке глаголов *идти* и *ехать*, *нести* и *везти*, *вести* и *везти* говорит о той существенной роли, которую играет в формировании лексического значения отдельных слов, обозначающих движение, определенный признак: совершается движение при помощи транспорта или нет. В некоторых языках, например в английском, в румынском, отсутствует дифференциация глаголов

движения по указанному признаку, и тогда учащиеся под влиянием родного языка говорят: *Мы пришли в Москву учиться*.

Наличие в русском языке наряду с глаголом *идти* глагола *ходить*, наряду с глаголом *ехать* глагола *ездить* и т. п. говорит о том, что в основе лексического значения глаголов, обозначающих движение, лежит еще один признак: однонаправленность или разнонаправленность движения. Глаголы *идти*, *ехать*, *нести* обозначают однонаправленное движение, а глаголы *ходить*, *ездить*, *носить* и др. — разнонаправленное. Такое разграничение отсутствует в большинстве языков, поэтому лексическое значение указанных глаголов усваивается учащимися-иностранцами с большим трудом.

Глаголы *идти* и *бежать* сближаются по ряду признаков: и тот и другой глагол передают однонаправленное движение, которое совершается самим движущимся лицом, и расходятся на основе одного признака — темпа движения.

Большинство слов в языке, подобно указанным глаголам, находятся также в разнообразных смысловых отношениях с рядом других слов и образуют с ними те или иные семантические группы, более широкие и более узкие. Общая семантика как бы распределяется между словами, составляющими семантическую группу, в результате чего лексическое значение каждого отдельного слова определяется через отношения с остальными словами данной группы. И часто значение слова может быть правильно раскрыто лишь путем сопоставления его с другим словом или с рядом других слов, с которыми оно связано самой системой языка.

Сопоставление помогает выявить общность и различие лексического значения слов, составляющих семантическую группу, и тем самым достаточно точно определить лексическое значение каждого из этих слов. Поэтому в практике преподавания русского языка иностранцам для преподавателя важен учет семантических связей слов в системе языка и отбор таких групп слов, которые понимаются и усваиваются учащимися легче всего через сопоставление их лексического значения, так как в самой лексической системе языка они связаны. Так, значение слова *также* яснее раскрывается через сопоставление со словом *тоже*, значение глагола *слушать* — через сопоставление с глаголом *слышать*, значение наречия *быстро* — через сопоставление с наречием *скоро* и т. д.

Нередко в состав одной и той же семантической группы в русском языке входит ряд однокоренных слов. Поэтому через сопоставление раскрываются значения таких однокоренных слов, как *учить* и *изучать*, *опуститься* и *спуститься*, *сменить* и *переменить*, *крепить* и *укрепить*, *село* и *поселок*, *вверх* и *наверх* и т. п. Например, именно сопоставление позволяет предупредить смешение в речи иностранцев очень близких по своему значению глаголов *спуститься* и *опуститься*: *Туристы спустились по склону горы* (движение происходит по какой-то поверхности), *Космический корабль опустился в северо-западной части страны* (движение происходит в пространстве).

Сопоставление близких по значению слов в процессе обучения русскому языку иностранцев имеет место уже при введении новых слов. Часто раскрытие лексического значения слова через сопоставление его с другим словом, знакомым учащимся, оказывается наиболее экономным путем объяснения слов. На основе сопоставления слов с семантической общностью строятся специальные лексические упражнения, где учащимся предлагается ряд предложений для того, чтобы они могли сравнить употребление сопоставляемых слов в речи и определить, в чем заключается разница между значением данных слов, а затем употребить сопоставляемые слова. Такие упражнения используются в процессе развития активных речевых навыков.

При отборе слов для сопоставления учитывается значение соответствующих слов в родном языке учащихся. Сопоставление оказывается особенно необходимым тогда, когда в родном языке учащихся лексическое значение у данной семантической группы распределяется между словами, входящими в данную группу, иначе, чем в русском языке.

Большую трудность для учащихся-иностранцев представляют наиболее широкие семантические группы, т. е. те случаи, когда для обозначения одного широкого общего понятия имеются несколько слов, каждое из которых специфично по значению. Так, обычно с трудом усваиваются разнообразные глаголы речи, глаголы, обозначающие звуки, глаголы, связанные с отношением ко времени, к пространству и др. Например, с трудом усваивается употребление слов *находиться*, *быть*, *помещаться*, *быть расположенным* и т. п. Учащиеся делают подобные ошибки: *В университете Дружбы народов находится несколько факультетов.*

В родном языке учащихся широкое общее понятие обычно связывается также с наличием в языке нескольких слов, но объем значений слов русского языка и родного языка учащихся часто не совпадает, как бы переплетается, перекрещивается. Это мы наблюдаем при сопоставлении приведенных выше русских глаголов со значением местоположения: *быть*, *находиться*, *помещаться* и т. д. — с немецкими глаголами *sein*, *sich befinden*, *sich aufhalten*, *gelegen sein* и т. д.

При работе над широкими семантическими группами можно рекомендовать постепенно накапливать отдельные слова, а позднее проводить некоторые обобщения, объединяя уже знакомые учащимся слова в семантическую группу и тренируя учащихся в употреблении этих слов.

Следовательно, вопрос о том, следует ли раскрывать значение слова через сопоставление с другими словами уже при его введении или позднее при обобщении накопленных слов в процессе их закрепления, решается в зависимости от степени сложности данного явления в русском языке и от того, насколько препятствует правильному пониманию значения слова родной язык учащихся.

§ 2. Лексико-семантические связи в языке обуславливают наличие в нем слов-антонимов. Противопоставленность слов-антонимов вызвана тем, что в основе их значения лежит одно, более общее понятие. *Комната светлая, комната темная* — в обоих сочетаниях речь идет об освещенности комнаты. Естественная связь антонимов в языке заставляет вводить их в речь учащихся преимущественно одновременно, парами, что способствует быстрому запоминанию большего количества лексики. Даются параллельно слова: *открыть — закрыть, войти — выйти, надеть — снять, высокий — низкий, богатый — бедный, светлый — темный, присутствовать — отсутствовать* и т. п. Однако парами следует давать лишь четко соотносимые слова-антонимы. При обучении языку работа над антонимами используется не только для расширения словарного запаса учащихся, но и для развития точности словоупотребления. Так, зная, что прилагательное *мягкий* противоположно по значению прилагательному *твердый*, учащиеся нередко воспринимают эти слова как антонимичную во всех значениях пару, и преподаватель, работая с иностранцами, должен предупредить возможные ошибки такого рода: *твердый хлеб, ехал в твердом вагоне* и т. п.

Добиваясь от учащихся точности словоупотребления, преподаватель обращает внимание на то, что, например, в антонимичных словосочетаниях *идти на пользу — идти во вред* употребляются разные предлоги, а в антонимичных словосочетаниях *одержать победу — потерпеть поражение* — разные глаголы. Таким образом, работая над антонимами, необходимо также прибегать к сопоставлениям языковых фактов, но сопоставления в данном случае имеют скорее психологическое обоснование, их цель — предупредить ошибки, вызванные ложной аналогией.

Иное место занимают при обучении языку синонимы. И это имеет свое лингвистическое обоснование. Лексика характеризуется обычно не наличием пар-синонимов, а наличием синонимических рядов слов. Слова синонимического ряда находятся в различных отношениях друг с другом. В одних контекстах возможна замена слова его синонимом, в других контекстах, наоборот, допустимо только одно из слов-синонимов. Например: *куда ты спешишь* (синоним *торопишься*), но *часы спешат* (замена глаголом *торопиться* невозможна).

Абсолютные синонимы в языке крайне редки. Различия между синонимами заключаются в стилистической характеристике слов, в экспрессивности слов, в ограниченной сочетаемости синонимов с другими словами. В составе синонимического ряда обычно может быть выделено основное слово, которое является стилистически нейтральным. Значение же остальных слов, входящих в синонимический ряд, раскрывается через отношение к значению этого основного слова и отличается моментами экспрессивной оценки или стилистической ограниченностью. Так, в синонимическом ряду *идти, шагать, шествовать, ступать* стилистически нейтральное слово *идти*, оно яв-

ляется основным словом синонимического ряда. Слова же *шагать*, *шествовать*, *ступать* заключают в своем лексическом значении экспрессивную оценку и связаны с определенным стилем речи.

Обычно слово, являющееся основным, стилистически нейтральным в синонимическом ряду, характеризуется гораздо большей употребительностью в речи и большей широтой значения, чем остальные слова синонимического ряда. Так, глагол *идти*, по данным частотного словаря современного русского языка, имеет показатель 633, в то время как глагол *шагать* — лишь 16, а глагол *шествовать* не входит в число 2500 наиболее употребительных слов¹⁹.

Поэтому если антонимы, как было указано, во многих случаях вводятся в речь учащихся одновременно, парами, то с синонимами учащиеся-иностранцы должны, напротив, знакомиться постепенно. Сначала учащиеся усваивают лишь основное слово синонимического ряда. Остальные слова вводятся, в зависимости от их употребительности в языке, позднее, часто включаются в пассивный словарный запас учащихся. Часть же синонимов вообще не дается учащимся-иностранцам. Например, если учащийся должен знать глагол *войти*, то ему совсем не нужен глагол *ввалиться*.

При расширении пассивного словарного запаса учащихся синонимы привлекаются для объяснения новых слов. Если учащийся должен только понять слово в определенном контексте, то замена его синонимом, уже знакомым учащимся, обычно оказывается достаточной.

При установке на активное усвоение основное внимание направляется на моменты различия между синонимами.

Отбор слов, входящих в синонимические ряды, при работе с иностранцами определяется в значительной мере тем, какой сферой речи должен овладеть учащийся. Так, например, при работе над газетой в лексический запас учащихся обязательно должны входить слова, стилистически окрашенные, причем учащийся должен понимать их принадлежность к газетно-публицистическому стилю речи (*нанести визит*, *внести предложение*, *выступить с речью* и т. д.). Учащимся-иностранцам обычно дается и некоторый запас слов, нужный им для общения в официальных учреждениях (*обратиться с просьбой к декану*, но *попросить о чем-то товарища*).

При установке на активное овладение языком необходимо в процессе обучения уделять значительное внимание разговорному стилю речи. Иностранцы, изучавшие русский язык на родине по книгам, обычно совершенно недостаточно владеют разговорной лексикой, и их речь носит ярко выраженный книжный оттенок.

Попав в русскую среду и запоминая многие слова в процессе общения с окружающими, учащиеся часто сами не в состоянии заметить стилистическую окраску слова, его принадлежность к разговорному стилю или фамильярный оттенок в значении слова

¹⁹ См. Э. Штейнфельдт. Частотный словарь современного русского литературного языка. Таллин, 1963.

(ср. *здравствуйте* и *привет, до свидания и пока*), и начинают смешивать синонимы, принадлежащие к разным стилям речи.

Поэтому, хотя стилистическая принадлежность слова вообще должна отмечаться при обучении иностранному языку, это особенно важно в работе над синонимами.

§ 3. При работе над лексическим значением слова необходимо учитывать и словообразовательные связи слов²⁰. Возможность опираться при усвоении лексики на знание учащимися слов того же корня значительно облегчает понимание и запоминание большого количества слов. Близость слов одного корня заставляет давать их учащимся часто одновременно. На занятиях с иностранцами проводится подбор и запись однокоренных слов, учащиеся приучаются угадывать значение слова по его корню.

Однако при введении однокоренной лексики необходимо учитывать степень ее употребительности, ведь может оказаться, что часть слов одного словообразовательного гнезда характеризуется большой употребительностью в речи, а часть — употребляется редко. Излишнее увлечение подбором однокоренных слов может в таком случае привести к тому, что словарный запас учащихся будет пополняться не нужными им словами. Например, глаголы *исправить* и *забыть* могут быть введены значительно раньше, чем прилагательные *неисправимый* и *забывчивый*, так как данные глаголы значительно пужнее учащимся, чем прилагательные. Следовательно, обращаясь к однокоренным словам, преподаватель должен прежде всего решить для себя вопрос, какую лексику одного корня он введет параллельно, а какую — на разных этапах. При введении слов знакомого учащимся корня на более позднем этапе опять-таки полезно опираться на известную лексику.

При этом следует предусмотреть возможность ложных ассоциаций у учащихся, когда лишь звуковое сходство принимается за словообразовательную близость. Например, значение глагола *пробасить* учащийся-иностранец понял как «сказать басню», выделив неправильно корень.

В работе с иностранцами необходимо учитывать разнообразные расхождения в лексическом значении слов, входящих в одно словообразовательное гнездо, тем более что эти расхождения в современном языке могут быть довольно значительными. Это мы видим, например, при сравнении глагола *успеть* и существительного *успех*. Это слова с далеко разошедшимся лексическим значением. Однако на основе их словообразовательных связей учащиеся сближают их по значению и употребляют глагол *успеть* в значении *осуществить что-либо успешно*. Резкое расхождение значений наблюдается в однокоренных словах *замысел* — *замыслить* — *за-*

²⁰ Подробнее см. об этом в разделе «Некоторые вопросы словообразовательной системы в русском языке и методика работы по словообразованию».

мысловатый. В существительном *вступление* (вступление к поэме) лексическое значение также отдалается от значения глагола.

Сравнение значения глагола *заметить* и существительного *замечание* показывает, что существительное *замечание* соответствует не основному, а дополнительному значению глагола в выражении *высказать замечание*, в значении же *сделать замечание кому-либо* оно еще дальше отходит от значения глагола и развивает новое значение.

Такие явления передки в языке, и при изучении языка необходимо обращать внимание не только на близость, но и на различия в значении однокоренных слов.

При усвоении лексики русского языка словообразовательные связи слов могут в определенных случаях не только не облегчать учащимся понимание значения тех или иных слов, а, наоборот, создавать дополнительные трудности. В русском языке, как отмечалось уже выше, имеется большое количество семантических групп одного корня. Эти слова часто смешиваются учащимися-иностранцами. Например, такую группу образуют существительные *строительство, построение, строение, стройка, постройка*. Возможность смешения подобной однокоренной лексики должна учитываться преподавателем, который, тщательно отбирая нужные учащимся близкие по значению однокоренные слова, проводит их сопоставление и предлагает учащимся упражнения с этими словами.

Итак, работа над лексическим значением слова предполагает постоянный учет преподавателем связей, существующих между словами в лексической системе языка, связей, проявляющихся в семантических группах, в антонимических парах и в синонимических рядах слов, а также учет словообразовательных связей. Учет этих связей помогает при изучении лексики выявлять закономерности во взаимоотношениях слов различных лексических групп, что способствует запоминанию большого количества лексики, установлению в сознании учащихся правильных связей между словами, усвоению слов в их употреблении.

§ 4. Если, с одной стороны, у значительной части слов современного языка объединение значений основывается на наличии единого смыслового стержня, который скрепляет разные значения слова воедино, то, с другой стороны, имеется немало и таких слов, у которых отдельные значения очень далеко отходят друг от друга, так что порой бывает трудно определить, имеем ли мы дело с разными значениями одного слова или же перед нами слова-омонимы.

Так, например, прилагательное *свободный* принадлежит к первому из указанных типов многозначности слова. Здесь разные значения слова представляют собой как бы варьирование одного и того же основного значения — «не имеющий препятствий»: *свободная страна, народ* (не испытывающие гнета), *свободное обращение, движение, дыхание* (не стесненное), *сегодня я свободен* (нет никаких дел), *место свободно* (никто на нем не сидит) и т. д.

Напротив, глагол *завести* может быть отнесен к многозначности второго из указанных выше типов. Отдельные его значения с точки зрения современного языка не имеют непосредственной связи, они стоят на пути превращения в самостоятельное слово: *завести в лес* (отвести далеко, вглубь), *завести ребят в школу* (отвести по пути куда-нибудь), *завести собаку* (приобрести), *завести мотор* (пустить в ход).

Методика работы над многозначными словами двух названных типов различна. Многозначность слов первого типа более прозрачна и более доступна для понимания. Зная основное значение такого слова, иностранец обычно легко может понять его разнovidности, при этом многозначность подобного рода чаще всего бывает ясна уже из словосочетания и не нуждается в поддержке широкого контекста.

Обычно у иностранцев не возникает особых трудностей при понимании отрезков в значении таких слов, но нередко ошибки в их употреблении. Поэтому работа над такими многозначными словами, у которых отдельные значения близки друг к другу, сводится к работе над их употреблением в речи. Зная, например, основное значение слова *партия* (какая-то группа лиц), учащийся может понять сочетания: *партия геологов*, *реакционная партия*, *партия сторонников кого-либо*, *партия обуви*, *партия в шахматы*, но в употреблении такого слова легко может допустить и ошибку, например говорит: *Мы хотим собрать партию на новый год* (вместо компания).

Многозначность, при которой отдельные значения слова далеко расходятся друг с другом, естественно, вызывает у иностранцев большие трудности уже при понимании нового значения слова. Нередки случаи неточного или даже искаженного понимания слова по ассоциации с другим его значением.

Так, например, прочитав предложение «Этот тяжкий крест ей суждено было нести через всю жизнь», учащиеся поняли значение слова *суждено* как *предсказано окружающими* — «Другие люди говорили, что ей придется...». Здесь, по-видимому, действовала ассоциация с основным значением глагола *судить* (высказывать мнение). Поэтому при работе над такими многозначными словами важно анализировать достаточно широкий контекст, приучать иностранцев опускаться догадку о значении слова на осмыслении широкого контекста, а не на отдельном словосочетании.

Кроме того, различие типов многозначности слова определяет время и последовательность введения разных значений тех или иных слов. В одном случае, когда ясно ощущается связь между отдельными значениями слова, важно усвоить слово в одном, основном значении и целесообразно вскоре вернуться к нему в новом значении, опираясь на усвоенное и расширяя его. При многозначности такого рода целесообразно иногда вводить слово сразу в нескольких значениях. В другом случае, когда отдельные значения слова далеки друг от друга, их связь в современном языке ощущается слабо, работа над разными значениями слова ведется как

бота над разными словами. Время введения слова в словарный запас учащихся определяется в этом случае не связью с ранее введенным значением, а лишь потребностями речевой практики у учащихся. Поэтому разные значения у таких многозначных слов могут быть даны и на разных этапах. В целях прочного усвоения слова проводится завершающее повторение употребления слова в разных его значениях.

Последовательность введения значений многозначных слов может зависеть также от сопоставления с родным языком учащихся.

Чередко в основе объединения разных значений в одном слове разных языках лежат различные связи и ассоциации. Например, глагол *попасть* в русском языке и глагол *treffen* в немецком языке имеют одно и то же основное значение — *попасть в цель*, в остальных же значениях наблюдается значительное расхождение. Так, в русском глаголе отсутствует значение *встречать* или *заставать*, свойственное немецкому, а в немецком — отсутствуют значения, свойственные русскому слову: *попасть в институт, мне подет от...*

Особенно важен учет родного языка в тех случаях, когда многозначность сближается с омонимией, и трудность или легкость усвоения данного слова в разных значениях будет во многом зависеть от влияния родного языка.

§ 5. Вопрос о многозначности слова связан с вопросом о конкретном и абстрактном и о прямом и переносном значении слова.

Одним из наиболее распространенных путей развития многозначности в русском языке является возникновение обобщенного, абстрактного значения на основе исходного конкретного значения. Например, на основе конкретного значения в глаголе *поднять* (*поднять руку, голову*) развивается значение отвлеченное: *поднять производительность труда* и т. п. Как правило, в основе отвлеченного значения сохраняется образ, связанный с исходным конкретным значением, оно может быть мотивировано через это последнее. При обучении русскому языку знакомство со словом в конкретном значении предшествует знакомству с этим же словом в абстрактном значении, если слово в конкретном значении включается в словарный минимум на данном этапе; или дается параллельно, если конкретное значение не должно быть усвоено, а лишь привлекается преподавателем для более наглядного и доступного объяснения значения слова. Например, при объяснении словосочетания *в официальных кругах* можно сослаться на конкретное значение слова *круг*, чтобы было ясно, что речь идет о группе лиц, но закреплять в речи учащихся слово *круг* в конкретном значении, если это не определяется задачами их специальности, не следует.

Следует учитывать, что часто значения слов, ставшие для русского человека привычными и не воспринимающиеся уже в обычном употреблении как метафоричные, образные, иностранец, в язы-

ке которого отсутствуют подобные переносные значения, воспринимает совершенно иначе, они поражают его своей образностью, кажутся неожиданными, нуждаются в специальном объяснении и запоминании. Например, значение прилагательного *глухой* в сочетании *глухая стена* или глагола *отпустить* в сочетании *отпустить волосы* воспринимаются многими учащимися-иностранцами как не мотивированные, не связанные с основным значением слова. Привычную систему образов иностранцы нередко вносят в свою речь на русском языке. Например, говорят: *в книге стоит* (в значении *написано*), *потерять молодость* (в значении *постареть*) и т. п.

§ 6. Важнейшим вопросом, связанным с многозначностью слова, является вопрос о способах разграничения отдельных значений, присущих данному слову, способах, которые являются типичными для данного языка. Этот вопрос имеет существенное значение и для практики преподавания языка как иностранного, так как в нем следует искать обоснование путей изучения многозначной лексики в иностранной аудитории.

Значение слова в любом языке проявляется прежде всего в контексте. Тот или иной контекст, словесное окружение данного слова определяют то значение, в котором употреблено слово в том или ином случае. Однако в языке могут существовать и другие языковые средства разграничения значений слова, которые могут быть специфичными для данного языка.

В русском языке существует несколько способов разграничения значений одного и того же слова. Так, ряд значений в слове в русском языке может быть разграничен грамматически, что способствует осознанию и закреплению в речи этого значения. Например, глагол *верить* в разных значениях характеризуется разным управлением: *верить кому* и *верить во что*; глагол *заслуживать* в одном из своих значений характеризуется отсутствием форм совершенного вида (*заслуживать награды* — *быть достойным награды*). Глагол *следовать* в значении *надо, необходимо* характеризуется только безличным употреблением (*Вам следует знать об этом*); существительное *интерес*, будучи употреблено в единственном числе, имеет одно значение, будучи употреблено во множественном числе, — другое значение (*смотреть с интересом* — *отвечать интересам*). Существительное *пропуск* в значении действия по глаголу *пропускать* (*пропуск занятий*) и то же существительное в значении документ, на основании которого куда-нибудь пропускают (*пропуск на завод*), различаются формой множественного числа (*пропуск* — *пропуски, пропуск* — *пропуска*).

Ограниченность лексического значения грамматическими факторами является широко распространенным в русском языке средством разграничения значений в структуре многозначного слова. Особенно часто наблюдается грамматическое ограничение лексического значения слова у существительных и глаголов. В сфере су-

существительного наиболее распространена связь отдельных значений с употреблением в единственном или множественном числе, в сфере глагола наиболее частое явление — связь определенного значения слова с определенным управлением. Факты грамматической ограниченности различных значений слова должны учитываться при введении новой лексики и особенно при работе над употреблением многозначных слов.

Важным средством разграничения значений в многозначном слове являются связи и отношения слова в определенном значении с другими словами. В русском языке довольно часто слово в разных своих значениях имеет разные синонимы и антонимы. Например, глагол *разрешить* в одном значении входит в синонимический ряд: *позволить, дать разрешение, дать позволение, допустить*, в другом же значении входит в синонимический ряд — *решить, найти решение*.

Наличие в языке разных синонимов к слову в разных его значениях помогает более четко и более обоснованно установить границы разных значений одного слова. Например, выделение разных значений в глаголе *завести* в сочетаниях *завести собаку* и *завести какой-то порядок* поддерживается наличием в языке в первом случае синонима *приобрести*, во втором случае — *установить*. Выделение нового значения данного глагола в сочетании *завести знакомство* поддерживается близостью этого значения к глаголу *завязать*.

Многообразные связи и отношения между словами, существующие в лексической системе, обнаруживаются в наличии у многозначных слов также нескольких антонимов: *свежий воздух — душный воздух, свежая газета — старая газета, свежая мысль — шаблонная мысль* и т. д. Наличие у данного значения слова соответствующего именно ему антонима является ярким средством разграничения разных значений одного слова. В практике преподавания подбор разных антонимов к словам в разных значениях, так же как и подбор синонимов, позволяет убедительнее раскрыть многозначность слова и способствует пониманию учащимися связей между словами в лексической системе русского языка.

Одним из средств разграничения отдельных значений многозначного слова является наличие у слова в разных значениях разных словообразовательных гнезд.

Так, часто глаголу в конкретном значении соответствует одно существительное, а в абстрактном — другое (образованное по другой словообразовательной модели). Сравните: *установить — установка, установление (установка телефона — установление дипломатических отношений)* и т. п.

Различные средства разграничения значений одного слова, существующие объективно в языке, дают возможность преподавателю создать продуманную систему упражнений на многозначность, вести систематическую работу над многозначной лексикой, связывая усвоение отдельных значений слов с их употреблением по определенным грамматическим моделям и в определенных смысловых

отношениях с другими словами. При записи слова в разных значениях, там, где это возможно, необходимо отмечать грамматическую ограниченность данного значения, приводить знакомые синонимы и антонимы, записывать однокоренные слова, если это способствует закреплению употребления слова в данном значении. Как уже было сказано, работу над многозначной лексикой необходимо тесно связывать с усвоением слова в определенном контексте.

§ 7. Лексическое значение слова, проявляющееся в словосочетаниях, в то же время определяет и сочетаемость слова с другими словами. Лексическая сочетаемость специфична всегда для любого языка. Лексическая сочетаемость слов — это едва ли не главный камень преткновения при овладении иностранным языком. Вместе с тем усвоение лексической сочетаемости имеет первостепенное значение при установке на активное владение языком.

Существуют два основных типа лексической сочетаемости слов — свободная и несвободная сочетаемость. При свободной сочетаемости возможность употребить данное слово с другими словами в целом определяется семантикой слова. Так, пить можно любую жидкость, и сочетания глагола *пить* с существительными, обозначающими жидкость, в языке не ограничены. При несвободной сочетаемости возможность употребить данное слово с другими словами является ограниченной и специфичной для данного языка. Например, слово *впечатление* сочетается с самыми разнообразными прилагательными: *большое, хорошее, прекрасное, глубокое, серьезное, исключительное, плохое*, однако в русском языке отсутствуют словосочетания *маленькое впечатление* или *мелкое впечатление*, и вообще сочетаемость слова *впечатление* с прилагательными, передающими положительную оценку, гораздо шире, чем сочетаемость с прилагательными, выражающими отрицательную оценку. Крайне ограничена сочетаемость слова *впечатление* с глаголами. С винительным падежом этого слова сочетаются глаголы *производить, оставлять*, в именительном падеже существительное *впечатление* сочетается с глаголом *остаться*: *У меня осталось хорошее впечатление от концерта*.

Следует учитывать, что даже любая свободная сочетаемость слов в языке относительна. Например, казалось бы, что глагол *варить* обладает свободной сочетаемостью, и его употребление с другими словами непосредственно отражает связь явлений действительности, однако, если можно сказать *сварить кофе*, нельзя — *варить чай*.

При работе как над свободной, так и над несвободной лексической сочетаемостью важно указание на грамматическую модель, по которой происходит сочетание слов. Так, например, отмечая глаголы, сочетающиеся с существительным *кредит* — *давать, получать, предоставлять* и т. д., следует отметить две возможные грамматиче-

ские модели, по которым образуются все словосочетания с данным словом: *давать в кредит и предоставлять кредит*²¹.

Важно учитывать и с лексической, и с грамматической точек зрения не только двучленные, но и многочленные словосочетания. Так, недостаточно сказать, что существительные *задача* и *цель* сочетаются с глаголами *состоять* и *заключаться*, необходимо дать развернутое словосочетание: *цель состоит в том, чтобы...*, обратив внимание на употребление союза *чтобы*, на управление (*в том*), на роль всего словосочетания в предложении.

Давая словосочетания глагола *обратиться* с существительными — *обратиться с просьбой, с предложением, с вопросом* и т. д., необходимо указать на более широкую грамматическую модель, в которой употребляется данное словосочетание (*обратиться с чем к кому + инфинитив*).

Во многих случаях словосочетания, образованные по одной модели и имеющие в своем составе общие лексические компоненты, обнаруживают семантическую общность, указание на которую способствует усвоению данных словосочетаний и образованию аналогичных. Например, словосочетания с глаголом *дать* могут быть объединены в две группы на основе их семантической общности: с одной стороны — *дать урожай, плоды, результаты*, с другой — *дать право, возможность, слово* и т. д. И если в первой группе словосочетаний глагол *дать* сближается с глаголом *принести*, то во второй группе он может быть заменен глаголом *предоставить*.

Сопоставление словосочетаний типа: *иметь право — предоставлять право — получать право, иметь значение — придавать значение — приобретать значение, носить характер — придавать характер — принимать характер* и т. п., убеждает нас в том, что для русского языка характерно существование трех словосочетаний, включающих одно и то же существительное, каждое из которых имеет свойственную ему общую семантику. Одно из них указывает на наличие явления, второе — на его возникновение, третье — на роль активного деятеля в его становлении. Указанные словосочетания могут, таким образом, быть объединены в три группы на основе общности их семантики: 1) *иметь право, иметь значение, носить характер*, 2) *получать право, приобретать значение, принимать характер*, 3) *предоставлять право, придавать значение, придавать характер* и т. п.

Учет общей семантики словосочетаний помогает учащимся-иностранцам точнее понимать читаемый текст, он важен также при работе над употреблением словосочетаний в речи учащихся. Полезно поэтому систематически проводить подбор однотипных словосочетаний, однотипных по грамматической модели и по общей семантике.

Важным для практического преподавания является вопрос о

²¹ Вопрос о типичных для русского языка грамматических моделях словосочетаний рассматривается подробно в разделе «Методика работы над словосочетаниями».

возможности расширения данного словосочетания. Как правило, с лексической точки зрения в словосочетаниях можно выделить устойчивые и подвижные компоненты. Расширение и лексическое наполнение словосочетания происходит за счет его подвижного компонента. Например, в словосочетании *принимать массовый характер* таким подвижным компонентом будет определение к слову *характер*. Он является обязательным в словосочетании, и в то же время за счет него словосочетание получает различное лексическое значение: *принимать массовый характер, принимать затяжной характер, принимать новый характер* и т. д.

В практике преподавания встречается такая методическая ошибка, когда преподаватель, вводя словосочетание, обращает внимание только на те его компоненты, которые являются неизменными в данном словосочетании, и не указывает того компонента, который также входит в структуру словосочетания, хотя это могут быть разные слова. Например, записывается словосочетание *производить впечатление*, но для того, чтобы учащийся-иностранец смог употребить это сочетание в речи, ему необходимо определение: *произвести глубокое впечатление* и т. д. При отсутствии учета подвижного компонента в речи учащихся обычны все-таки ошибки в лексической сочетаемости.

§ 8. Среди несвободных словосочетаний выделяются устойчивые словосочетания, эквивалентные по своей функции слову и представляющие собой единицы лексической системы языка более сложного порядка, чем слова.

Учет того, что в качестве единиц лексической системы выступают как отдельные слова, так и словосочетания, чрезвычайно важен для практики преподавания русского языка иностранцам. Нередко учащийся не может понять смысла услышанного или прочитанного именно потому, что он расчленяет высказывание на отдельные слова, не замечает фразеологических единиц. Трудно, например, не зная значения фразеологических единиц, понять предложения: *Мне пришло в голову, что мы можем помочь ему; Кого мне спросить об этом? Да кого угодно; Нам бросилось в глаза, что он чем-то взволнован.*

В лингвистической литературе дается классификация устойчивых словосочетаний по степени мотивированности и выводимости их значения из значения отдельных составляющих их компонентов. Именно эта выводимость или невыводимость значения устойчивого сочетания из значения входящих в него слов в большинстве случаев определяет, насколько доступно такое словосочетание для понимания учащимся-иностранцам.

Устойчивые словосочетания, семантически неделимые, по терминологии В. В. Виноградова — фразеологические сращения и фразеологические единства, наиболее сложны для понимания, и обычно работа над ними ведется преимущественно в связи с чтением худо-

жественной и научной литературы. Преследуется лишь цель осознания идиоматичности и понимания семантически неделимых устойчивых сочетаний, которые в большинстве случаев включаются в пассивный запас учащихся. В активную речь вводится лишь тщательно отобранный минимум словосочетаний подобного рода. Основным критерием для отбора таких словосочетаний является их употребительность в речи или в одном из речевых стилей. Таковы типичные для разговорной речи фразеологизмы: *так себе, так и быть, то и дело, во что бы то ни стало* и др. Наличие во многих фразеологических единствах и сращениях местоимений *то, оно, что, это*, наречия *так* позволяет учащимся по этим компонентам догадываться, что перед ними идиоматическое выражение: *вот оно что, так-то оно так, как ни в чем не бывало, то-то и оно* и др.

Как правило, на занятиях с иностранцами возникает необходимость раскрывать лексическое значение каждого впервые встреченного идиоматического выражения. В ряде случаев возможен подбор синонимов: *так себе — ничего, не особенно хороший и не особенно плохой, то и дело — очень часто* и т. д. По возможности следует находить адекватный перевод на родной язык учащихся. Большая часть устойчивых словосочетаний подобного рода (фразеологических единств и фразеологических сращений) дается учащимся-иностранцам на более поздних этапах обучения.

Устойчивые словосочетания с наиболее прозрачной мотивировкой лексического значения вводятся в речь учащихся шире и раньше, чем остальные типы словосочетаний.

Среди таких словосочетаний в русском языке распространены сочетания, состоящие из глагола и существительного, в которых глагол утрачивает самостоятельное лексическое значение, и основное лексическое значение словосочетания сосредоточивается в существительном (*оказывать влияние, помощь* и т. д.). Широко распространена в русском языке синонимия подобных словосочетаний и отдельных слов, обычна синонимия словосочетания и отдельного глагола, образованного от того же корня, что и существительное, входящее в словосочетание: *оказывать влияние — влиять, оказывать помощь — помогать, принимать участие — участвовать, задавать вопрос — спрашивать, одержать победу — победить*.

Некоторые глаголы, входящие в подобные словосочетания, вне словосочетания вообще не употребляются. Таковы глаголы в словосочетаниях *оказывать влияние, помощь*, и т. д., *одерживать победу* и некоторые другие.

В методическом отношении, с одной стороны, полезно знакомить учащихся с глаголами, входящими в словосочетания подобного типа, для того чтобы облегчить учащимся понимание речи, так как в целом словосочетание легко может быть понято на основании значения существительного. С другой стороны, следует учитывать, что легкость понимания еще не способствует запоминанию, и глагол, лишенный самостоятельного значения, часто забывается. И, так как в подобных словосочетаниях употребляются различные глаголы,

они легко смешиваются, ведь нередко даже русские говорят *иметь роль и играть значение*. Для развития речевых навыков важно запоминание большого количества подобных фразеологических единиц. Следует тщательно отбирать минимум указанных словосочетаний, необходимых для активной речи учащихся, проверять их закрепление.

Устойчивое словосочетание и близкое ему по значению отдельное слово (*оказывать помощь — помогать*) часто принадлежат к различным стилям речи. Сравните, например, *дать ответ* (в деловой, официальной речи) и *ответить* (нейтральное): *Декан сказал, чтобы я зашел к нему через неделю, тогда он сможет дать ответ на мое заявление; Я до сих пор не ответил на его письмо*. Стилистическое различие наблюдается и между *отдать приказание* и *приказывать, выступить с возражением* и *возразить* и т. д.

Близкие по значению глагол и словосочетание, включающее однокоренное с этим глаголом существительное и «пустой» глагол, могут управлять разными надеждами. Сравните: *одержать победу над кем — победить кого, дать оценку чему — оценить что, представлять интерес для кого — интересоваться кого* и т. д.

В ряде случаев наблюдается расхождение в значении словосочетаний и соответствующих глаголов, что определяется расхождением существительного и глагола одного корня по значению: *сделать замечание, но заметить; слать привет, но приветствовать*.

Учет всех указанных моментов возможного разграничения близких по значению глагола и словосочетания особенно важен и необходим при работе над употреблением слов и словосочетаний в речи, при развитии активных речевых навыков у учащихся.

Итак, важнейшим разделом работы над словом в иностранной аудитории является работа над словосочетаниями. Работа эта проводится как при развитии у учащихся понимания речи, так и при развитии активных речевых навыков. Она базируется на учете всех компонентов грамматической структуры словосочетания и роли каждого из этих компонентов в общей семантике словосочетания. Усвоение пущих для речевой практики словосочетаний проводится параллельно с усвоением лексического значения слова в процессе развития речи учащихся.

* *
*

Суммируя те конкретные методические замечания, которые давались выше по мере рассмотрения лексических явлений русского языка, можно выделить ряд основных методических принципов работы над словом с учащимися-иностранцами, которые вытекают из рассмотренного материала.

1. При обучении русскому языку иностранцев в работе по лексике, так же как и в работе по грамматике, преподаватель должен опираться на объективно существующие в языке важнейшие

элементы лексической системы в их взаимосвязи. Слова должны усваиваться не изолированно, а в их лексических и грамматических связях.

2. Необходим постоянный учет преподавателем в работе по лексике особенностей родного языка учащихся. Необходим отбор на основе учета родного языка учащихся наиболее трудных для представителей данной национальности лексических групп и специальная работа над употреблением их в речи.

3. Необходимо различение в лексике явлений, мотивированных и немотивированных с точки зрения современного языка. Нужен учет этих явлений при работе над пониманием слова и над его закреплением в речи учащихся (особенно при работе над многозначной лексикой и однокоренными словами).

4. Лексическая работа проводится в тесной связи с усвоением грамматической структуры.

Работа над лексикой проводится, конечно, на всем протяжении обучения, а усвоение семантических связей и значений слов является органической частью всего обучения. Эта работа проводится в рамках лексического минимума, отобранного для каждого этапа обучения²² в соответствии с конкретными задачами обучения. Она неразрывно связана с разными видами работ по развитию речи²³. Поэтому различные конкретные формы работы по лексике рассматриваются в нескольких разделах.

Грамматика и ее место в системе обучения русскому языку иностранцев

§ 1. Грамматика представляет собой отражение объективных закономерностей языка как определенной языковой системы. В зависимости от характерных черт этой системы по-разному может строиться и сам процесс обучения.

Русский язык нельзя изучить, не отведя с самого начала значительного места и времени предложно-падежной системе русского языка, так как для русского языка характерно большое разнообразие флективных форм: в имени — формы рода, числа, падежа, разные формы для одушевленных и неодушевленных существительных; в глаголе — формы спряжения глагола, формы наклонения, формы причастий и деепричастий. Вся эта разветвленная система флексий в русском языке требует очень продуманной и стройной методики обучения.

Совершенно иное положение мы видим в системе английского языка, где отсутствуют грамматические признаки деления имен

²² О принципах отбора лексического минимума см. в разделе «Методика работы на начальном этапе обучения».

²³ См. разделы: «Система и формы работы по развитию речи», «Методика работы на начальном этапе обучения», «Учет специальности учащихся при обучении их русскому языку» и др.

существительных по роду (мужской, средний, женский), вместо шести падежей русского языка (плюс еще разные формы в зависимости от типа склонения) в английском языке всего два падежа, одна форма для выражения множественного числа. Отношения между словами, отражающими связи между предметами и явлениями, выражаются с помощью предлогов.

Ясно, что методически обоснованная система обучения, с одной стороны, английскому языку и русскому языку — с другой, будет опираться на разные языковые явления, отражающие специфику грамматического строя русского и английского языков.

Общепризнано, что выбор того или иного метода в качестве основного зависит от конечных целей и требований в изучении иностранного языка²⁴. В условиях обучения иностранцев русскому языку в высших учебных заведениях СССР ставится цель практического овладения русским языком.

Следовательно, задача преподавателя — сделать так, чтобы процесс обучения помогал учащимся проникнуть в существо изучаемого языка, раскрыть его идиоматичность и обеспечить практическое владение речью. В связи с чисто практическими целями обучения русскому языку иностранцев в методике выдвигается конкретное требование: построить систему обучения на основе именно практической грамматики.

Задача практической грамматики состоит в том, чтобы облегчить учащимся понимание языковых закономерностей путем систематизации и классификации материала. Ведь известно, что многие единично представленные языковые явления с трудом входят в речевую практику учащихся, активизация их требует гораздо большего времени в сравнении с явлениями типичными и продуктивными.

Практическая система обучения иностранцев характеризуется отсутствием «чистых» уроков по грамматике с объяснением теоретического материала. Учащимся не дается для заучивания никаких формулировок или правил с целью воспроизведения ими этих формулировок. В группах учащихся, для которых язык не является их специальностью (т. е. для нефилологов), грамматический материал в определенной степени и на определенной ступени может вводиться так, что учащиеся в ряде случаев не осознают, что в основе плана работы преподавателя лежит именно грамматика. Многие грамматические сведения даются в системе разного рода упражнений, которые приводят учащегося к грамматически правильно построенной речи.

Однако в работе самого преподавателя грамматика — это постоянная организующая основа, определяющая план всей работы.

²⁴ См. статьи Л. В. Щербы: «Зависимость методики преподавания иностранных языков от состояния общества и его задач»; «Практическое, общеобразовательное и воспитательное значение изучения иностранных языков». (Л. В. Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики». М., Изд-во АПН РСФСР, 1947).

Грамматической системой языка определяется отбор материала и обоснование этого отбора, грамматической системой языка определяется и последовательность введения материала и формы работы над ним. Грамматика вооружает преподавателя знаниями для разумной и правильной организации практического обучения языку. Иными словами, в практике преподавания русского языка иностранцам работа по грамматике понимается как изучение самих фактов живого языкового материала, отобранного в преподавании на основе учета специфических особенностей языковой системы как русского языка, так и родного языка учащихся. При этом специфика грамматического строя русского языка определяет систему обучения русскому языку иностранцев.

Грамматическая система языка в процессе обучения служит направляющей силой, ведущей к практическому владению языком. Л. В. Щерба писал, что «специально под языком мы разумеем едва ли не в первую голову его грамматику»²⁵. Однако ясно, что в данном случае под изучением грамматики нельзя понимать описание языковой системы или изложение сведений о языке. Нельзя занятия по грамматике сводить и к заучиванию правил и исключений²⁶.

§ 2. В строгой системе языковых соотношений существуют явления, четко ограниченные самой языковой формой. Например, существует определенная закономерность в употреблении инфинитива глаголов несовершенного вида в составном глагольном сказуемом после глаголов со значением начала, продолжения и конца действия (*начал читать, продолжал собираться, кончил работать*). Такого рода языковые факты, имеющие в своей характеристике ярко выраженные формально-языковые признаки, лексические и грамматические, при обучении русскому языку иностранцев непременно должны использоваться преподавателем для облегчения учащимся усвоения необходимого языкового материала.

Гораздо труднее в практике обучения иностранцев русскому языку обнаруживаются закономерности, не выраженные достаточно ярко в самой языковой форме. В этих случаях преподаватель ищет логических оснований в объяснении той или иной закономерности, глубже проникает в сопоставления явлений русского языка и родного языка учащихся (например, разные способы выражения притяжательности в русском и венгерском языках; инфинитивные конструкции в русском и итальянском языках²⁷). В ряде случаев

²⁵ Л. В. Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе, стр. 67.

²⁶ К. Д. Ушинский писал: «Заучивание грамматики есть такая же нелепость, как заучивание логики и арифметики» («Избр. работы», М., Изд-во АНП РСФСР, 1946, стр. 46).

²⁷ См. статью Е. М. Коняевой «Об изучении некоторых способов выражения принадлежности» (сб. «Вопросы методики преподавания русского языка нерусским», 1956, вып. IV и статью Р. П. Арской и Э. К. Виноградовой «Изучение инфинитива и инфинитивных конструкций» (сб. «Русский язык для студентов-иностранцев», М., «Высшая школа», 1962).

для раскрытия специфики того или иного явления в русском языке необходимо прибегнуть к более сложным, многоступенчатым сопоставлениям внутри самого русского языка, например сопоставление вопросительных, утвердительных и отрицательных конструкций: 1) — *У него есть книги? — Да, есть. — Нет, у него нет книг.* 2) — *У кого книги? — Книги у меня. — Книги не у меня.* 3) — *Где книги? — Книги на столе. — Книги не на столе, а в шкафу.*

Наличие в языке явлений, четко маркированных и немаркированных, позволяет в процессе преподавания отбирать языковой материал в строгой последовательности от более легкого к более трудному.

Чтобы обнаружить в системе языка все существенные языковые признаки тех или иных явлений, преподаватель, обучающий русскому языку иностранцев, должен серьезно и глубоко проникать в существо строя русского языка. В отличие от преподавателей, работающих с русскими учащимися, преподавателю, занимающемуся с иностранцами, часто необходимо в грамматической системе русского языка выделять и дифференцировать такие явления, которые для русского учащегося сами собой разумеются. Например, для иностранцев непременно должна быть дана дифференциация употребления наречий *вдаль* и *вдали*, глаголов *стоять* и *ставить*, форм существительных *у врача* и *к врачу* и т. п. Ориентир, дающий возможность иностранцу правильно употреблять эти формы, имеется в самой специфике русского языка, в свойственной русскому языку дифференциации языковыми средствами понятий статичности и динамичности: в разграничении форм, отвечающих на вопрос «где?» и на вопрос «куда?».

где?	куда?
в университете	в университет
у врача	к врачу
стоять впереди	ставить вперед

Такого рода явления должны быть активно усвоены учащимися-иностранцами.

В сложной языковой системе русского языка имеется немало таких явлений, которые недоступны учащимся при имитативно-интуитивном пути усвоения языка.

Остановимся, например, на некоторых особенностях предложений с составным именным сказуемым типа *Мой знакомый — директор театра* и предложений типа *Мой любимый спорт — баскетбол*. Это структуры не однотипные. В предложениях первого типа, характеризующихся наличием отношения тождества между главными членами предложения, находящимися во взаимно обратимой связи, любой из главных членов предложения может играть роль и подлежащего и сказуемого: 1) *Мой знакомый — директор театра; Мой знакомый был директором театра.* 2) *Директор театра — мой знакомый; Директор театра был моим знакомым.* Каждое предложе-

ние в прошедшем времени может иметь обратный порядок слов: *Директором театра был мой знакомый; Моим знакомым был директор театра.* Таким образом, предложения этого типа могут иметь в прошедшем времени четыре варианта в зависимости от того, какое слово употреблено в качестве подлежащего и сказуемого. При этом любое из данных слов, употребленное в роли сказуемого, может стоять в творительном падеже.

В предложениях второго типа: *Мой любимый вид спорта — баскетбол,* в которых нет отношений тождества и между подлежащим и сказуемым установлены отношения логического определения (один из членов предложения выражает индивидуальное, частное, конкретное — это подлежащее, а другой из членов выражает общее значение по отношению к индивидуальному или частному — сказуемое), обратимой связи между подлежащим и сказуемым в прошедшем времени нет, поэтому в творительном падеже не может быть поставлено любое слово, т. е. функции подлежащего и сказуемого закреплены за определенным словом. Вместо четырех вариантов в предложениях этого типа возможны в прошедшем времени лишь два, с прямым и обратным порядком слов: *Баскетбол был моим любимым видом спорта; Моим любимым видом спорта был баскетбол.* Эта же конструкция соответствует и предложению: *Баскетбол — мой любимый вид спорта.*

Указанные разграничения двух типов предложений учащийся не в силах обнаружить самостоятельно, и часто приходится сталкиваться с большим количеством ошибок в предложениях с составным именным сказуемым, например: «Большое событие в нашей жизни было съездом» и т. п. Причину этих ошибок преподаватель должен устранить умелым объяснением специфики приведенных типов предложений²⁸.

Чисто интуитивным путем также не может быть усвоено различие конструкций: *Я болею. Я болен гриппом. У меня грипп. У меня болит голова.* Для правильного употребления этих конструкций учащемуся нужно узнать и понять признаки, которые определяют построение их. В ином случае учащийся будет путать и смешивать эти близкие по значению предложения.

Осознание языковых явлений приучает учащихся в новых фактах видеть закономерности изученного. Поэтому осознание тех или иных конструкций нужно не только для усвоения нового материала на первых порах, но и для дальнейшего обучения. Этап осознанного конструирования форм является основой для овладения следующей порцией нового материала, который воспринимается как родственной чему-то уже изученному. Усвоив, например, основное значение группы глаголов разнонаправленного движения (*ходить, ездить*), учащиеся без труда понимают закономерности употребления этой группы глаголов при обозначении однократ-

²⁸ См. подробный анализ таких предложений в статье Г. И. Рожковой «Составное именное сказуемое». Сб. «Русский язык для студентов-иностранцев». М., «Высшая школа», 1962.

ного действия в прошлом: *Вчера мы ходили в кино*. Новое в употреблении глаголов этой группы в прошедшем времени, по существу, опирается на уже усвоенное свойство глаголов движения типа *ходить* — обозначать движение не в одном направлении. В предложении *Мы ходили в кино* передается движение не в одном направлении, а в двух направлениях: туда и оттуда.

В условиях обучения русскому языку иностранных студентов, аспирантов и стажеров в советских вузах сознательный анализ изучаемого материала не только является необходимым с точки зрения методики обучения русскому языку взрослых, но отвечает, кроме того, живой потребности самих взрослых учащихся, стремящихся к анализу, обобщению и систематизации материала.

В понятие сознательности должен включаться и момент осознания учащимися целесообразности изучения того или иного материала. Обучая взрослых учащихся, преподаватель нередко чувствует в них своих помощников, участников в построении всего процесса обучения. Сами учащиеся часто бывают очень довольны, когда понимают, для чего и с какой целью им предлагается тот или иной языковой материал.

Итак, в основе своей процесс обучения иностранцев русскому языку строится на осознанном восприятии учащимися определенной части изучаемого материала, на осознанном применении ими получаемых знаний. Процесс осознания на определенной ступени обучения требует анализа форм в их употреблении, осознанного конструирования словосочетаний и предложений, понимания законов оформления языкового материала в речи, обобщения и систематизации.

Однако признание опоры на сознательное восприятие и воспроизведение изучаемых языковых явлений не означает необходимости постоянно обращаться к анализу и объяснению употребляемых в речи форм. Осознание нужно главным образом вначале, когда то или иное грамматическое явление впервые вводится для его активного усвоения. Примером может служить введение форм выражения времени и, в частности, даты: *Вчера было десятое августа. Это было десятого августа*. Для того чтобы учащиеся правильно усвоили употребление этих конструкций, необходимо сообщить им знания, помогающие дифференцировать случаи употребления конструкций с именительным и родительным падежами. В течение определенного времени в употреблении этих форм учащиеся опираются на дифференцирующие признаки, помня о том, что именительный или родительный падеж числительного зависит от структуры предложения. После достаточного количества тренировочных упражнений, ответов на вопросы разного типа (*Какое вчера было число? Когда было собрание? Какое число сегодня? Когда ваш день рождения?* и т. п.) вырабатывается навык правильного употребления форм, и необходимость в анализе и осознании явлений отпадает.

Высказанное выше положение об опоре на сознательность не

следует понимать как положение, совсем исключаящее имитативный путь обучения. В овладении речевым материалом имитация в целом ряде случаев играет большую роль. Чем меньше преподаватель загружает свои занятия объяснениями теории, чем полнее насыщаются упражнения необходимым лексико-грамматическим материалом, чем более рационально используются схемы, таблицы и т. п., тем живее, интереснее и продуктивнее проходит овладение спецификой грамматических явлений русского языка. Ряд конструкций, нужных в общении, особенно на раннем этапе обучения, вводится «лексическим путем», без их грамматического осознания, т. е. дается как отдельная лексическая единица. Например: *Сколько вам лет? Мне двадцать лет. Как вы себя чувствуете? С праздником! Счастливого пути!* и т. п.

Совершенно ясно, что понимание и осознание тех или иных грамматических явлений, специфичных для системы языка, а также знание этих явлений не создают еще владения языком. Для того чтобы накапливаемый языковой материал получил свое выражение в активной речи учащихся, необходимо многократное «обращение» языковых фактов в учебно-речевых и истинно речевых упражнениях, т. е. необходима языковая практика: слушание, говорение, чтение, письмо; именно она должна явиться основой владения языком. Чрезмерное увлечение теоретическими сведениями, злоупотребление опорой на сознательность могут принести только вред в изучении языка. Анализ форм, которыми оперирует учащийся, и сознательное конструирование фраз должны присутствовать лишь на определенном этапе обучения и в определенной пропорции. Доля осознанного подхода к материалу в процессе изучения языка постепенно должна сводиться на нет. Путь обучения языку от осознания языковых фактов к бессознательному владению языком означает движение к созданию автоматизированного навыка, что является высшей формой владения языком. На высокой степени развития автоматизированного навыка сознание не фиксирует форму выражения, а направлено в основном только на смысл высказывания, на содержание речи. Важно при этом помнить, что активный речевой навык не является результатом бессознательно повторяемых автоматических действий. Активный речевой навык включает в себя автоматизированные компоненты сознательно выполняемой деятельности.

Итак, основной путь обучения языку взрослых учащихся-иностранцев — это путь от сознательного конструирования и анализа употребляемых в речи форм через большое количество учебно-речевых и истинно речевых упражнений к свободному владению речью, при котором необходимость анализа и конструирования отпадает.

Понимание специфики грамматической системы русского языка с учетом особенностей родного языка учащихся позволяет преподавателю правильно определить именно тот путь, который необходимо использовать для введения того или иного грамматического яв-

ления. Так, выше было показано, что для усвоения предложений с составным именным сказуемым необходимо идти путем осмысления этих конструкций, а для употребления в речи предложений, например, типа: *Мне двадцать лет. Всего хорошего. Как идут ваши дела?* и т. п., сознательный анализ их не обязателен. Учащиеся могут запомнить подобные конструкции на первых порах в лексическом плане. Именно в органическом и умелом сочетании сознательных и интуитивных форм работы над языковым материалом практика обучения иностранцев находит правильное решение вопроса при определении метода обучения русскому языку.

§ 3. Для успешного обучения русскому языку иностранцев большое значение имеет правильное определение объема и содержания работы по грамматике.

Степень важности тех или иных явлений и критерий их отбора необходимо определять по трем направлениям с учетом следующих факторов: первый фактор — это специфика самой системы русского языка, второй фактор — степень сходства или расхождения русского языка с родным языком учащихся, третий фактор — степень методической целесообразности введения данного явления в процессе обучения русскому языку иностранцев.

Несмотря на то что специфика того или иного языка, его идиоматичность может быть в полной мере выявлена лишь в сопоставлении с каким-либо другим языком, в самой системе русского языка можно выделить черты, которые являются определяющими. К таким чертам русского языка следует отнести флективный характер всей системы русского языка и сочетание флективных форм изменения слов с предложными формами, сложнейшую видо-временную систему глагола, не имеющую соответствий в целом ряде языков, специфику словообразовательных связей русского языка, специфику сочетания слов и предложений в русском языке, порядок слов и ритмико-интонационное оформление русских предложений.

Степень сходства или расхождения явлений русского языка и родного языка учащихся является важным моментом в отборе и организации всего процесса обучения, так как на этом основании выделяются, с одной стороны, явления наиболее понятные, легкие, сходные и, с другой — явления более сложные для учащихся, не находящие аналогий в их родном языке. Правильный отбор необходимого для введения в активную речь учащихся материала и его последовательность зависят от умелого учета преподавателем особенностей родного языка учащихся. Если, например, преподаватель ведет занятия с немецкими учащимися, он должен заранее, учитывая структурные расхождения в оформлении сложных предложений в русском и немецком языках, раскрыть порядок слов в русском сложном предложении. В отличие от русского языка, в немецком языке спрягаемая форма глагола всегда ставится в конце придаточного предложения, ср.: *Я знаю, что вы идете сегодня в кино* —

Ich weiß daß sie heute ins Kino gehen. Указав на расхождение в порядке слов, преподаватель тем самым уже «профилактически» предупредил у немецких учащихся ошибку типа «Я знаю, что вы сегодня вечером в кино идете».

Методическая оправданность включения тех или иных явлений в общий процесс обучения иностранному языку и последовательность их изучения определяются целым рядом моментов. Однако самое существенное положение, из которого надо исходить в отборе материала, — это положение о том, что основную единицу речи представляет предложение. Поэтому решающим основанием для отбора тех или иных языковых фактов является возможность использования их для построения элементарного русского предложения. Степень важности различных языковых единиц в построении предложения не одинакова. Например, переходные глаголы обладают большой «конструктивной весомостью», так как позволяют строить трехчленное предложение, которое затем распространяется различного рода обстоятельством: *Я купил газету* (где купил? когда? и т. п.). Именно в силу значительной «конструктивной весомости» глагола в русском предложении в практике преподавания языка иностранцам глаголу уделяется очень большое внимание уже с самого начала обучения. Потенциальная возможность русского глагола составлять структурную основу многих типов предложения раскрывается на практике в сочетании глагольных форм с именем. Практически обучение языку строится на параллельном использовании как форм глагола, так и форм имени в рамках предложения.

На первых порах учащиеся овладевают предложениями, состоящими из подлежащего, сказуемого, обстоятельства места и времени, прямого дополнения. Позже могут вводиться предложения с определениями, обстоятельствами образа действия и т. д.

Последовательность изучения падежей также определяется показателем «конструктивной весомости». На начальном этапе обучения за именительным падежом вводится предложный падеж места, затем винительный направления, винительный объекта. Позже вводится дательный адресата, родительный принадлежности и количества и творительный совместности²⁹.

На том этапе, когда ставится задача научить распространять элементарное предложение, проводится широкая работа над прилагательным, наречием, причастием, частицами. Это не значит, однако, что на начальном этапе названные части речи не используются. В лексическом плане сочетания прилагательных с существительными даются очень рано. Например: *Красная площадь, Московский университет, железная дорога, интересная статья, новый журнал* и т. п. Рано вводятся также и наиболее употребительные наречия для обозначения обстоятельства образа действия: *читает быстро, гово-*

²⁹ Практическое введение предложно-падежных конструкций дано в разделе «Методика работы над предложно-падежной системой русского языка».

рил хорошо, рассказывал интересно. Однако на начальном этапе основное внимание уделяется глаголу в сочетании с именем существительным.

Рассматривая языковые явления с точки зрения методической целесообразности их включения в объем работы по языку, преподаватель непременно должен отбирать материал и устанавливать последовательность его изучения с учетом распространенности тех или иных явлений в языке, их типичности и продуктивности.

Изучение в полном объеме форм, значений и употребления падежей в той последовательности, как это имеет место в традиционной системе обучения по частям речи, при обучении русскому языку иностранцев неприемлемо. Линейное распределение учебного материала находится в противоречии с функционирующей в речи системой языка. Однако вызывает возражение и практика введения падежных форм и их значений одновременно по всем частям речи. Например, дательный адресата а) в имени существительном, б) в прилагательном, в) в местоимении, г) в порядковом числительном и т. п. Такого рода изучение употребления падежей на долгое время оставляет учащихся беспомощными в построении предложения, так как на одном значении падежа с привлечением форм разных частей речи невозможно создать речевое общение даже в самой ограниченной степени. Нельзя также признать правильным стремление изучать в рамках одной части речи значение падежно-предложных форм по всем их объемам сразу. Необходимо выделять наиболее употребительные значения и формы падежей. Например, из различных значений родительного падежа в первую очередь берется обозначение количества и обозначение принадлежности (*три часа, много работы, книга товарища*). Из значений творительного падежа с предлогом наиболее употребительным является значение совместности (*беседовать с товарищем, встретиться с другом*). Творительный падеж со значением места распространения движения (*иду по лем*) оказывается совсем непродуктивным и может по мере необходимости вводиться только в лексическом плане. Для обозначения места распространения движения широко употребляется дательный падеж с предлогом *по* (*идет по улице, ехали по площади, пробежал по коридору*).

Лучше всего сочетается усвоение форм и значений падежей с активной речевой практикой при введении наиболее употребительных языковых форм в предложениях, в конструкциях живой русской речи. Например, винительный падеж со значением направления может быть представлен формами существительного и прилагательного одновременно в предложениях типа: *Я иду в Ленинскую библиотеку. Мы пошли на Красную площадь. Он приехал на Казанский вокзал* и т. п. Предложный падеж при обозначении места одновременно с формами существительного может охватывать и формы местоимения: *Книги лежат на твоём столе. Возьми полотенце в моём шкафу* и т. п. Так как исходным моментом в отборе языкового материала следует считать необходимость той или иной

Ich weiß daß sie heute ins Kino gehen. Указав на расхождение в порядке слов, преподаватель тем самым уже «профилактически» предупредил у немецких учащихся ошибку типа «Я знаю, что вы сегодня вечером в кино идете».

Методическая оправданность включения тех или иных явлений в общий процесс обучения иностранному языку и последовательность их изучения определяются целым рядом моментов. Однако самое существенное положение, из которого надо исходить в отборе материала, — это положение о том, что основную единицу речи представляет предложение. Поэтому решающим основанием для отбора тех или иных языковых фактов является возможность использования их для построения элементарного русского предложения. Степень важности различных языковых единиц в построении предложения не одинакова. Например, переходные глаголы обладают большей «конструктивной весомостью», так как позволяют строить трехчленное предложение, которое затем распространяется различными обстоятельством: *Я купил газету* (где купил? когда? и т. п.). Именно в силу значительной «конструктивной весомости» глагола в русском предложении в практике преподавания языка иностранцам глаголу уделяется очень большое внимание уже с самого начала обучения. Потенциальная возможность русского глагола составлять структурную основу многих типов предложения раскрывается на практике в сочетании глагольных форм с именем. Практически обучение языку строится на параллельном использовании как форм глагола, так и форм имени в рамках предложения.

На первых порах учащиеся овладевают предложениями, состоящими из подлежащего, сказуемого, обстоятельства места и времени, прямого дополнения. Позже могут вводиться предложения с определениями, обстоятельствами образа действия и т. д.

Последовательность изучения падежей также определяется показателем «конструктивной весомости». На начальном этапе обучения за именительным падежом вводится предложный падеж места, затем винительный направления, винительный объекта. Позже вводится дательный адресата, родительный принадлежности и количества и творительный совместности²⁹.

На том этапе, когда ставится задача научить распространять элементарное предложение, проводится широкая работа над прилагательным, наречием, причастием, частицами. Это не значит, однако, что на начальном этапе названные части речи не используются. В лексическом плане сочетания прилагательных с существительными даются очень рано. Например: *Красная площадь, Московский университет, железная дорога, интересная статья, новый журнал* и т. п. Рано вводятся также и наиболее употребительные наречия для обозначения обстоятельства образа действия: *читает быстро, гово-*

²⁹ Практическое введение предложно-падежных конструкций дано в разделе «Методика работы над предложно-падежной системой русского языка».

рил хорошо, рассказывал интересно. Однако на начальном этапе основное внимание уделяется глаголу в сочетании с именем существительным.

Рассматривая языковые явления с точки зрения методической целесообразности их включения в объем работы по языку, преподаватель непременно должен отбирать материал и устанавливать последовательность его изучения с учетом распространенности тех или иных явлений в языке, их типичности и продуктивности.

Изучение в полном объеме форм, значений и употребления падежей в той последовательности, как это имеет место в традиционной системе обучения по частям речи, при обучении русскому языку иностранцев неприемлемо. Линейное распределение учебного материала находится в противоречии с функционирующей в речи системой языка. Однако вызывает возражение и практика введения падежных форм и их значений одновременно по всем частям речи. Например, дательный адресата а) в имени существительном, б) в прилагательном, в) в местоимении, г) в порядковом числительном и т. п. Такого рода изучение употребления падежей на долгое время оставляет учащихся беспомощными в построении предложения, так как на одном значении падежа с привлечением форм разных частей речи невозможно создать речевое общение даже в самой ограниченной степени. Нельзя также признать правильным стремление изучать в рамках одной части речи значение падежно-предложных форм во всем их объеме сразу. Необходимо выделять наиболее употребительные значения и формы падежей. Например, из различных значений родительного падежа в первую очередь берется обозначение количества и обозначение принадлежности (*три часа, много работы, книга товарища*). Из значений творительного падежа с предлогом наиболее употребительным является значение совместности (*беседовать с товарищем, встретиться с другом*). Творительный падеж со значением места распространения движения (*иду по лесу*) оказывается совсем непродуктивным и может по мере необходимости вводиться только в лексическом плане. Для обозначения места распространения движения широко употребляется дательный падеж с предлогом *по* (*идет по улице, ехали по площади, пробежал по коридору*).

Лучше всего сочетается усвоение форм и значений падежей с активной речевой практикой при введении наиболее употребительных языковых форм в предложениях, в конструкциях живой русской речи. Например, винительный падеж со значением направления может быть представлен формами существительного и прилагательного одновременно в предложениях типа: *Я иду в Ленинскую библиотеку. Мы пошли на Красную площадь. Он приехал на Казанский вокзал* и т. п. Предложный падеж при обозначении места одновременно с формами существительного может охватывать и формы местоимения: *Книги лежат на твоём столе. Возьми полотенце в моём шкафу* и т. п. Так как исходным моментом в отборе языкового материала следует считать необходимость той или иной

конструкции для активной речи, особенно большое внимание должно быть обращено на типичные для русского языка синтаксические конструкции. Необходимость в общении людей с первых же шагов обращаться друг к другу с вопросом заставляет вводить в речь учащихся вопросительные предложения типа: *Где находится столовая? Как пройти в библиотеку? Когда вы приехали? Куда ты идешь?* и т. д. Работа над такими предложениями тесно связывается с закреплением в активной речи учащихся соответствующих утвердительных конструкций.

При отборе грамматических явлений, подлежащих активизации в речи, не может не учитываться и лексический материал. Для русского языка характерны сложные лексико-грамматические связи. В языке немало таких грамматических закономерностей, которые могут быть раскрыты только на определенном лексическом материале. Например, лексически ограничена группа глаголов, употребляющихся с творительным падежом для обозначения действия, связанного с положительной эмоциональной оценкой какого-либо явления: *восхищаться, любоваться, изумляться, восторгаться* (чем?)³⁰.

Лексика может в отдельных случаях определять, целесообразно ли то или иное грамматическое явление вводить в обучение на данном этапе. Так, например, разновидность склонения имен существительных мужского рода на *-ий* не дается в грамматическом минимуме первого года обучения, так как лексически группа таких существительных малочисленна и неактивна в речи: *планетарий, гений, санаторий, радий, пролетарий, солярий*. В случае необходимости встретившиеся слова этой группы могут быть введены лексически. Только лексическим путем, без грамматического обобщения и осмысления, даются на начальном этапе обучения некоторые формы существительных среднего рода на *-мя*: *Как ваше имя? Университет имени Ломоносова. Сколько времени?* и т. п.

Следовательно, при обучении русскому языку иностранцев обратятся в первую очередь такие языковые средства, которые в своей взаимосвязи обеспечивают речевое общение и дают возможность развивать у учащихся активные речевые навыки. При этом преподаватель опирается на определенный лексико-грамматический минимум, составленный с учетом всех перечисленных выше факторов (специфики русского языка, особенностей родного языка учащихся, методических целей)³¹.

³⁰ О связи лексической и грамматической характеристики слова см. в разделе «Некоторые вопросы лексической системы русского языка и методика работы над лексикой».

³¹ В последние годы появились работы, содержащие анализ языкового материала на основе статистических данных, характеризующих распространенность различных языковых явлений в речи. Такие данные служат базой для составления лексико-грамматических минимумов и словарей. См., например, Э. А. Штейнфельдт. Частотный словарь современного русского литературного языка.

§ 4. Успешное обучение русскому языку иностранцев зависит не только от умело и продуманно отобранного материала, необходимого для развития речи учащихся, но не в меньшей мере и от правильной организации всего процесса обучения, а также от использования наиболее эффективных форм работы, обеспечивающих достижение поставленных целей.

Практика преподавания русского языка иностранцам на протяжении ряда лет подтвердила правильность организации комплексных занятий, на которых не выделяются уроки по аспектам (урок по грамматике, урок по лексике и т. д.)³². Каждое занятие, характерное четким построением, в котором ясно ощущается главное направление, должно содержать в себе элементы разных сторон работы над языком: и грамматическую, ведущую линию, на основе которой строится система упражнений, и работу по лексике, и работу над текстом, и работу по развитию речи. Причем как раз последняя — работа по развитию речи — определяет удельный вес каждого из названных выше элементов на разных этапах обучения.

Соотношение видов работы по русскому языку на разных этапах обучения меняется. Естественно, что удельный вес материала по грамматике не будет всегда одинаковым. На начальном этапе у учащихся нет еще необходимого лексико-грамматического материала, чтение текстов в широком объеме невозможно. Главная задача в это время — накопить лексико-фразеологический материал (примерно в объеме 2500—3000 слов) и одновременно усвоить основные синтаксические конструкции, что даст возможность читать и понимать несложные тексты. На усвоенном материале широко разворачивается работа по развитию речи. После создания необходимого лексико-грамматического фундамента наступает этап обильного чтения. На более подготовленной ступени обучения внимание учащихся вновь обращается на новые и более сложные грамматические конструкции (сложное предложение, разного рода обособления, приложение и др.), при этом в основном используется знакомая лексика, не затрудняющая усвоение новых конструкций.

Вторым моментом в правильной организации процесса обучения иностранцев является концентрическое расположение учебного материала. Грамматический материал вводится на занятиях не линейно (в традиционной последовательности по частям речи), а небольшими дозами, содержащими в себе нужный для данного этапа обучения и фонетический, и грамматический, и лексический материал. Объем и содержание устанавливаемых концентров зависят от характера группы, ее подготовки, целей и сроков обучения.

Концентрическое введение лексико-грамматического материала

³² Выдающийся советский языковед акад. Л. А. Булаховский в свое время подчеркивал, что для преподавания языка «гораздо важнее осуществить комплексность грамматики, стилистики и орфографии, координирование наблюдения и развития навыков, чем создавать обособленные научно чистые дисциплины». «Путь просвещения», 1923, № 7—8, стр. 214.

ла обеспечивает целый ряд методических требований в построении системы обучения русскому языку иностранцев.

Концентрическое введение материала дает возможность уже на раннем этапе обучения строить русское предложение. Учащиеся-иностранцы, с самого начала усваивая языковой материал в определенных дозах, оказываются в состоянии построить правильное простое предложение типа: *Это университет. Я студент. Сегодня пятое мая. Мы занимаемся в библиотеке. Он вчера ходил на концерт. Профессор читает лекцию по политэкономии* и т. п. Концентры обеспечивают достаточность отобранного лексико-грамматического материала для практического общения на русском языке в границах минимального для данного этапа обучения объема речевого материала.

Концентрическое расположение материала обеспечивает, кроме того, доступность усваиваемого материала, основанного на предыдущем. Процесс расширения знаний при концентрическом расположении материала идет от знакомого к новому с опорой на уже известное.

Концентрическое расположение учебного материала находит свое подтверждение и в том, что оно соответствует психологически обоснованному требованию обучать языку, используя путь развития догадки. На известном учащимся лексико-грамматическом материале, служащем основой текста или устного рассказа преподавателя, вводится ряд необходимых новых лексико-грамматических явлений. Знакомое содержание или знакомое лексико-грамматическое окружение дает возможность учащимся понять новое, опираясь на известное. При этом, конечно, важно иметь в виду то, что развитие догадки должно строиться на продуманно отобранном материале. Лингвистические факторы и в данном случае могут играть определяющую роль. В языке существует немало лексико-грамматических явлений, формально четко обозначенных. При наличии четко выраженных грамматических форм учащийся в состоянии по формальному признаку определить функцию того или иного слова. Определение синтаксической роли неизвестного слова будет способствовать пониманию его смысла, его значения. Например, в предложении *С утра до вечера он сидел на берегу реки и удил рыбу* слово *удил* учащемуся неизвестно. Однако учащийся в состоянии определить, что это личная форма глагола в роли сказуемого при подлежащем *он* и дополнении *рыбу*. Общий смысл этого сообщения помогает учащемуся понять значение сочетания *удил рыбу*³³.

Важным психологическим стимулом является ощущение самими учащимися своих возможностей выразить средствами русского

³³ Вспомним здесь лингвистический анализ предложения, составленного Л. В. Щербой: *«Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка»*, при котором Л. В. Щерба особо подчеркивал роль формальных показателей для понимания функции употребленных в предложении слов (Л. Успенский. Слово о словах. М., «Молодая гвардия», 1957, стр. 314—319).

языка нужное содержание мысли. Умело отобранный и организованный в последовательные концентры материал оказывается для учащегося посильным и доступным для усвоения и активного воспроизведения в речи. У учащегося уже на начальном этапе обучения создается чувство заинтересованности «продуцировать речь» и чувство удовлетворенности от того, что он уже может говорить.

Концентрическое распределение материала, наконец, находится в соответствии с основным требованием методики преподавания русского языка иностранцам — обучать живой речи на синтаксической основе. Концентрическое расположение материала обеспечивает возможность изучать морфологию неразрывно с синтаксисом. Синтаксические явления (согласование, управление, примыкание) вводятся в процессе обучения с самых первых шагов в тесной связи с работой по фонетике, лексике и морфологии. Таким образом, концентрическая система организации учебного материала при обучении русскому языку иностранцев находит свое обоснование как в лингвистических, так и в психологических факторах.

Вместе с тем на определенной ступени обучения иностранцев языку необходимо систематизировать и обобщить накопленные и изученные языковые явления, так как в процессе систематизации и обобщения языковых явлений у учащихся складывается представление о стройной последовательности и системе в языке.

Так, например, представление о системе изменения имени прилагательного в русском языке у учащихся постепенно складывается на первом году обучения из отдельных составных элементов этой системы. В начальном центре учащиеся обычно усваивают некоторые формы прилагательных лексическим путем: *добрый день, доброе утро, всего хорошего, спокойной ночи*. Вводятся сочетания типа: *в Московском университете, в Большом театре, на Красной площади, в химической лаборатории*. Запоминаются предложения типа: *Пошли на комсомольское собрание; Идемте в столовую; Я был у научного руководителя (у зубного врача)* и т. д. На основе лексически накопленных словосочетаний дается обобщение системы изменения форм прилагательных вначале с основой на твердый согласный, затем с основой на *к, г, х*. Несколько позже учащиеся знакомятся с закономерностями изменения прилагательных с основой на мягкий согласный в рамках определенной семантической группы: *летний, зимний, весенний, осенний; вчерашний, сегодняшний; передний, средний, задний* и т. п. В итоге учащиеся составляют таблицу соответствия падежных флексий прилагательных после основы на твердый согласный, на мягкий согласный и на *к, г, х*. Приведем еще пример. На втором году обучения учащимся предлагается обобщить случаи употребления инфинитивных предложений, которые учащиеся постепенно усваивали в предшествующий период. Усвоенные ранее типы инфинитивных предложений обобщаются на основе структурно-семантических признаков по группам: 1) *Как пройти в столовую? Где взять бумаги? Что же мне делать!* 2) *Повысить качество выпускаемой*

продукции! Поднять производительность труда! 3) Не шуметь! Не курить! 4) Мне не сдать сегодня экзамен. Таким образом, для уже от усвоенных примеров, преподаватель обобщает способы выражения вопросов, сомнений, нерешительности; способы выражения призывов, приказаний; способы обозначения действий, объективно невозможных, и т. д.

Для овладения грамматической системой русского языка исключительно большое значение имеет умение устанавливать между языковыми явлениями различного рода ассоциации, проводить аналогии, сопоставления и разграничения.

В работе со взрослыми учащимися-иностранцами часто ощущается потребность и практическая целесообразность вырабатывать при изучении грамматических явлений различные ассоциативные связи по сходству или по контрасту. Эти связи могут быть вскрыты как на материале самого русского языка, так и на сопоставлении явлений русского и родного языков.

Если учащийся, например, усвоил закономерности в употреблении предлогов *в (на)* и *из (с)* при обозначении направления с указанием движения «куда» и «откуда»: *иду в клуб — вернулся из клуба*, то сочетания *иду к врачу — вернулся от врача* учащийся сам в состоянии понять на основании закона аналогии, сделав вывод о том, что при указании направления «куда» для обозначения лица употребляется предлог *к* с дательным падежом, а при указании движения «откуда» для обозначения лица употребляется предлог *от* с родительным падежом. Ассоциации с ранее осознанным и усвоенным явлением помогают учащимся сделать правильный вывод. Сопоставление и анализ явлений: *был в институте — иду в институт; был у врача — иду к врачу*, позволяют сделать вывод о разграничении форм при указании места действия или направления для существительных одушевленных и для существительных неодушевленных.

Роль ассоциативных связей проявляется, например, при изучении словообразования в русском языке. По аналогии, т. е. по сходству, воспринимаются и усваиваются учащимися словообразовательные модели типа *приземлиться — прилуниться, самолет — вертолет, краснеть — бледнеть* и т. д.

Соотношение по контрасту наблюдается, например, в построении утвердительных и отрицательных предложений типа: *У меня есть деньги — У меня нет денег.* По аналогии с соотношением этого типа предложений учащиеся правильно воспринимают соотношение: *Сегодня была лекция — Сегодня не было лекции.*

Важно уметь направлять ассоциативные связи учащихся в соответствии с объективными грамматическими закономерностями в языке. Следует избегать ложных ассоциаций и неверных аналогий. Например, при изучении словообразовательных моделей учащиеся по аналогии со словом *носильщик* образуют несуществующее слово «чемоданщик». При изучении структуры отрицательных предложений типа *Я не читал сегодня газету* учащийся по ложной

аналогии образует неверное предложение «Сегодня не было газеты» и т. п.

Сопоставление и разграничение языковых явлений нужно рассматривать как один из путей овладения грамматической системой языка при обучении русскому языку иностранцев.

Работа по систематизации и обобщению грамматических явлений требует от преподавателя продуманности, тщательной профилактической работы, заключающейся в том, что в зависимости от специфики самого грамматического явления преподаватель выделяет все существенные черты и обращает на них внимание учащихся. Преподаватель это делает либо в виде указаний (коротких и ясных объяснений), либо на основании системы упражнений, соответствующих специфике грамматических явлений.

§ 5. Учет характера той или иной грамматической темы необходим и при определении конкретных форм введения материала, его закрепления и активизации. Сам грамматический материал определяет формы работы над ним. Например, изучению видов глагола должно предшествовать длительное накопление видовых пар. Изучение глаголов движения должно даваться небольшими дозами, но итоговое обобщение особенностей употребления этих глаголов может быть дано уже на первом году обучения. Нельзя с самого начала заниматься словообразованием, так как предварительно нужно накопить сравнительно большой запас слов. Словообразовательные закономерности на основе созданного словарного запаса можно давать учащимся индуктивным путем, идя от примеров. Например, значение суффикса *-тель* учащиеся могут определить самостоятельно из двух групп слов: 1) *двигатель, выключатель, выпрямитель* и 2) *строитель, представитель, руководитель*.

Следовательно, формы работы над тем или иным грамматическим материалом находятся в тесной связи с характером самой грамматической темы.

Характер грамматической темы, ее специфика отражаются и в системе упражнений, связанных с усвоением данного грамматического материала. Именно типичные черты грамматической системы языка определяют рационально построенную систему упражнений. Например, при овладении русским языком — языком флективной системы — большое внимание нужно уделить усвоению форм согласования и управления. В системе упражнений согласованию и управлению с самого начала обучения должно быть отведено большое место.

Система упражнений при усвоении деепричастий в русском языке непременно должна будет включать упражнения на наблюдение соотношений деепричастных оборотов и сложных предложений с разного рода обстоятельственными придаточными. В упражнениях учащиеся должны разграничивать значение деепричастий как вто-

ростепенных членов предложения. Нужны упражнения с заданием составить предложения, заменяя одно из однородных сказуемых деепричастием и т. д. В силу того, что с формальной стороны образование деепричастий не представляет трудностей, так как выбор форм не широк, упражнений на усвоение форм образования деепричастий давать много не следует. Напротив, при изучении причастий большое место должно быть отведено упражнениям на усвоение форм образования и склонения причастий, на закрепление форм согласования.

Различны будут в зависимости от специфики языковых черт типы упражнений для овладения различным лексико-грамматическим материалом. Одного типа упражнения нужны для усвоения и активизации в речи учащихся «маркированных» языковых явлений, имеющих четко выраженную языковую (лексико-грамматическую) характеристику. Другого типа упражнения потребуются для усвоения явлений, не обладающих достаточно яркой степенью языкового выражения в форме³⁴. Например, по-разному оформлены в языке границы употребления в предложении притяжательных местоимений *свой, его, их* и т. п. и определительных местоимений *весь, целый, каждый, любой*. Употребление в русском языке притяжательных местоимений *свой, его, их* связано с различной синтаксической структурой предложений. Языковая характеристика этих местоимений опирается на определенные структурные ориентиры. Эти ориентиры синтаксической структуры и должны быть учтены в системе упражнений на употребление притяжательных местоимений указанного вида. По-иному должны строиться упражнения на употребление определительных местоимений *весь, целый, каждый, любой, всякий*. Основным ориентиром в употреблении этих местоимений будет не синтаксическая структура, а лексическая сочетаемость и семантическая характеристика каждого из этих местоимений.

Говоря о системе упражнений на закрепление и активизацию изучаемых форм в речи, нельзя забывать общее требование вводить в упражнения речевой материал, необходимый учащимся в их практическом общении на русском языке. При этом, конечно, должны учитываться разные сферы человеческой деятельности, характеризующиеся различным языковым материалом, специфичным для той или иной области языкового общения. В упражнениях должен содержаться различный речевой материал, отражающий функционирующую систему языка. Нужно всячески стремиться к тому, чтобы упражнения обеспечивали подготовку учащихся к активной речевой деятельности в разных сферах общения. Так, например, у учащихся-иностранцев наряду с развитием активных навыков жи-

³⁴ Интересно отметить мнение Л. А. Булаховского, который считал, что при обучении русскому языку взрослых следует отбирать грамматический материал: «предлагая его чаще в форме готовой там, где он труден для выведения, и в форме сырой, где обработка его по силам учащимся». «Путь просвещения», 1923, № 7—8, стр. 243.

вой разговорной речи должны вырабатываться навыки понимания языка научной литературы, газет и т. п.

Система упражнений должна дифференцированно отражать языковой материал, необходимый для понимания научной литературы, и материал, активно используемый в речи. В силу разного целевого направления — на активное говорение или на понимание речи — упражнения не могут быть однотипными, так как они должны решать разные методические задачи. Вместе с тем упражнения, конечно, должны непосредственно быть связаны с теми аспектами языка, основная работа над которыми ведется в данный момент.

Нельзя, увлекаясь тренировкой тех или иных речевых норм, забывать о том, что в упражнения необходимо включать на первых порах лишь материал типичный и продуктивный для современного русского языка.

При установке на практическое владение языком учебно-речевые упражнения в максимальной степени должны быть направлены на автоматизацию речевых навыков. Автоматизация создается как на выработке навыков сознательного употребления изучаемых форм в речи, так и на основе многократных повторений типичных речевых образцов. При этом очень эффективны упражнения на создание определенных учебно-речевых ситуаций. Обычно эти ситуации в первую очередь связаны с жизнью и учебой иностранцев. Кроме того, в упражнениях должен отрабатываться материал, необходимый учащимся для выступлений на кафедрах, семинарах, на научных конференциях и т. п.

В обучении русскому языку иностранцев большое место обычно занимают упражнения на наблюдение и анализ готового речевого материала, однако нельзя увлекаться упражнениями на пассивно-созерцательное восприятие материала. Следует избегать злоупотребления упражнениями, в которых дается материал, не обратимый в речь, т. е. упражнениями, содержащими повествование или монологическую речь.

Язык используется в человеческом обществе как средство речевого общения. Именно эта его общественная функция и должна быть постоянно в поле зрения преподавателя при обучении русскому языку иностранцев. Учебно-речевые упражнения должны быть подготовительной ступенью для перехода к истинно речевым ситуациям, должны обеспечивать практически свободное владение языком как средством общения.

Так как вся работа по грамматике подчинена задачам развития активной речи учащихся, то и система упражнений по грамматике теснейшим образом связана с работой по развитию речи³⁵.

³⁵ Конкретная разработка упражнений по развитию речи в связи с изучением грамматики дана в разделе «Система и формы работы по развитию речи».

Некоторые вопросы структуры русского предложения и методика работы над синтаксисом

§ 1. Речь, функционирующая в человеческом коллективе как средство общения, находит свое материальное выражение в предложениях, организованных по определенным речевым нормам, характерным для того или иного языка. Предложение является основной единицей речи. Поэтому в процессе обучения русскому языку иностранцев предложение неизменно является и основной учебной единицей. В речевую практику учащихся с первых же шагов обучения вводятся определенные синтаксические конструкции.

При практическом обучении иностранцев активному владению русской речью важно найти пути, позволяющие в наиболее короткие сроки научить иностранцев строить правильное русское предложение. Для этого преподавателю необходимо выяснить следующие вопросы: 1) каким должен быть принципиальный подход к изучению синтаксиса и какое место в учебном процессе в целом должна занимать работа по синтаксису; 2) какие синтаксические конструкции должны отбираться и по каким признакам; 3) в какой последовательности должна вестись работа над усвоением отобранного материала; 4) опираться ли в процессе обучения на сознательное конструирование учащимися русских предложений или обучение должно вестись путем запоминания учащимися определенных штампов, своего рода «строительных блоков», соединяемых в речи в сложные речевые единицы.

В практике обучения иностранцев русскому языку принято положение акад. Л. В. Щербы о выделении активной грамматики и, в частности, активного синтаксиса. Активный синтаксис, по мнению Л. В. Щербы, должен рассматривать языковые явления в их отношении к функциональному назначению в речи. При синтаксическом анализе, производимом с точки зрения активной грамматики, исходным моментом являются потребности выражаемой мысли. «Пассивная грамматика изучает функции, значения строевых элементов данного языка, исходя из формы, т. е. внешней стороны. Активная грамматика учит употреблению этих форм. В активной грамматике необходимо исходить из потребностей мысли, приказаний, желаний»³⁶.

Рационально используя учение акад. Л. В. Щербы об активной и пассивной грамматике, методика обучения русскому языку иностранцев рассматривает синтаксические категории в их соотношении с высказываемой мыслью. Употребление предлогов и падежей изучается обобщенно в связи с оформлением различных коммуникативных отношений: выражение места, времени, причины действия, цели и т. д. С этой же точки зрения рассматриваются типы предложений: выражение вопроса, отрицания, просьбы, желания, приказания и т. д. В программах по русскому языку для иностран-

³⁶ Л. В. Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики, стр. 84.

цев выделяются разделы: выражение пространственных отношений; выражение временных отношений; выражение причинных отношений; выражение количественных отношений и т. д. Следовательно, в преподавании русского языка иностранцам не выделяются чисто синтаксические темы в школьно-традиционном смысле в связи с тем, что традиционный подход к обучению синтаксису не удовлетворяет запросов практических задач преподавания русского языка как иностранного. В настоящее время накоплен уже значительный опыт работы над синтаксисом, отраженный, в частности, в «Программе по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся в нефилологических вузах»³⁷.

В практике преподавания русского языка иностранцам прочно утвердилось методическое требование изучать морфологические категории в тесной связи с синтаксисом. При этом имеется в виду не механическое соединение или чередование синтаксических и морфологических тем, а тесное взаимодействие этих сторон единой языковой системы в самом процессе обучения. Как известно, в системе языка морфология играет обслуживающую роль, так как морфологические формы приобретают реальное значение лишь в виде определенных синтаксических построений.

Такие основные синтаксические категории, как подлежащее, сказуемое, определение, дополнение, обстоятельства, являются общими для всех языков, но грамматические их связи и морфологическое выражение в разных языках проявляются по-разному. Структура синтаксических единиц, формы синтаксической связи и порядок слов в предложениях для каждого конкретного языка специфичны. Поэтому в поле зрения преподавателя, обучающего русскому языку иностранцев, должны быть в первую очередь такие явления, которые служат специфической частью русского синтаксиса и представляют трудность для учащихся-иностранцев.

Для русского языка характерны следующие языковые средства, определяющие синтаксическую структуру: 1) флективная система; 2) служебные слова; 3) порядок слов; 4) ритмико-интонационные средства. Наряду со структурными признаками предложения учащийся-иностранец должен уметь определить смысловые связи слов в предложении. При этом необходимо учитывать: 1) наличие центра высказывания и его лексико-грамматический характер; 2) наличие обязательных или факультативных синтаксических связей внутри предложения и, как следствие этого, 3) законченность или незаконченность синтаксической структуры с точки зрения смысла высказывания.

Так как для практики обучения иностранцев русскому языку очень важен подход к предложению как к отрезку живой связной речи, то предметом анализа и практического усвоения для уча-

³⁷ «Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся в нефилологических вузах». М., «Высшая школа», 1964.

щихся является и сочетаемость слов друг с другом, и местоположение тех или иных синтаксических элементов по отношению друг к другу, и ритмико-интонационное оформление определенных синтаксических сцеплений. Синтаксический анализ непременно должен включать и характеристику лексических единиц, составляющих единое синтаксическое целое. Предложение как единица речи обладает признаками как структурного, так и смыслового единства. Между этими сторонами предложения не существует разрыва. В работе над структурой предложения преподаватель, обучающий русскому языку иностранцев, обычно опирается на тесную связь структуры предложения с выражением в нем смысловых отношений.

Очень важным для практики обучения языку иностранцев является разграничение в предложении двух центров: «данного» и «нового», в соответствии со смысловой нагрузкой членов предложения в каждом конкретном случае. Конкретный смысл того или иного предложения вскрывается путем выделения «основы высказывания» и «ядра высказывания». Некоторые лингвисты такой анализ предложения называют «актуальным членением»³⁸.

Поскольку подлежащее в предложении обычно является «данным», а сказуемое и обстоятельство образа действия преимущественно выражают «новое» (дополнение же может выступать в равной мере и как данное и как новое), то в работе с иностранцами в первую очередь надо выделять члены предложения, несущие большую смысловую нагрузку, т. е. слова, выражающие «новое».

Содержание высказывания в предложении определяется взаимосвязью данного и нового, поэтому учащиеся должны уметь обнаружить и смысловые и структурные связи между данным и новым в предложении.

Так как оба центра в предложении (данное и новое) четко определяются интонационно при синтагматическом членении высказывания, у учащихся необходимо развивать навыки правильного интонационного членения предложения и вырабатывать активное умение правильно членить предложение. При этом тренировка должна охватывать как понимание речи, так и само говорение.

В работе над предложением следует опираться на смысловую связь слов в предложении. Учащимся необходимо показать, как одно слово в предложении связано по смыслу с другими словами. При этом нужно использовать вопросы от определяемого слова к определяющему: *Вчера он сдавал экзамен по политэкономии — Что сдавал? — Когда сдавал? — Какой экзамен сдавал?* Различные связи слов в предложении позволяют выделить предикативные, объектные, атрибутивные и обстоятельственные отношения. Ко-

³⁸ См. напр., И. П. Распопов. Актуальное членение. Уфа, 1961, а также «Грамматика русского языка», т. II, часть первая. М., Изд-во АН СССР, 1954, стр. 89—93.

торые выражаются при помощи грамматических форм и слов и различных типов связи (согласование, управление, примыкание).

Связи между словами внутри предложения могут быть обязательными и факультативными. Например, предложение, предикативным центром которого является переходный глагол, характеризуется наличием обязательной связи: *Он определял...* (что?) — а) *размер площади*, б) *какой размер имеет площадь*. То же самое и в случае сильного глагольного управления: *Он участвовал...* (в чем?) — *в обсуждении*.

В случае если в предложении не реализована эта обязательная связь, все предложение носит незаконченный характер. Сравните: *Они обсуждают статью — они обсуждают* (конструкция не завершена); *Он стремится к знаниям — он стремится...*

Момент завершенности той или иной синтаксической конструкции очень важен. Не все грамматические категории обладают способностью создать завершенную конструкцию. Отдельные разряды слов характеризуются своего рода «недостаточностью». Например, глаголы неполной предикации типа *надеюсь* и т. п., прилагательные *похож*, *достойн* и др.³⁹, незавершенность характерна для причастного оборота, что наглядно выражается в сопоставлении таких, например, конструкций: 1) *Мастер выполнил свою норму*; 2) *Мастер, выполнивший свою норму, помогает другим*; 3) *Выполнивший свою норму мастер*; 4) *Мастер, выполнивший свою норму*.

Факультативная сочетаемость дает возможность строить конструкции без обязательного члена. Сравните: *Он поет эту арию хорошо — Он поет хорошо*; *Исследование космоса расширяется — Исследование расширяется*.

В процессе преподавания должны быть выделены структуры с наличием обязательных связей и структуры с факультативными связями.

Тот объективный факт, что в языке тесно переплетаются два ряда представлений (смысловые и формальные), заставляет в методике учитывать эти два ряда представлений и при обучении русскому языку иностранцев иметь в поле зрения как смысловое содержание высказывания в речи, так и внешнее оформление этого содержания в соответствии с грамматическими нормами языка. Иностранца необходимо учить находить связи между этими сторонами языка и активно пользоваться этими связями в практической речи. Необходимо систематически работать над структурной и смысловой завершенностью предложений.

Следовательно, учитывая, что слова в предложении находятся в определенных связях между собой, которые выражаются формами слов, служебными словами, словорасположением и интонацией, преподаватель в процессе обучения иностранцев вырабаты-

³⁹ См. В. Г. Адмони. Введение в синтаксис современного немецкого языка. М., Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1955, стр. 18.

вает у учащихся умение находить в предложении центр высказывания, зависимые единицы, факультативные и обязательные связи, а также способность различать законченные и незаконченные конструкции.

§ 2. Для практического опыта преподавания русского языка иностранцам исключительно большое значение имеет вопрос о возможностях сведения множества структурных явлений в строе языка к обозримому количеству основных синтаксических структур.

В решении вопроса о том, какие синтаксические конструкции должны быть предметом работы при обучении русскому языку иностранцев, преподаватели исходят из основного требования — обучить их практическому владению языком в целях общения на русском языке. Следовательно, практические цели, а не цели научно-теоретического познания, определяют отбор и последовательность нужных синтаксических конструкций. Практическими целями определяется и необходимость выделять основные конструктивные типы предложений, нужные для оформления мыслей и для общения с людьми в различных сферах человеческой деятельности. Естественно, что в данном пособии не ставится задача полного описания всех синтаксических конструкций, необходимых в практическом употреблении. Здесь берутся лишь некоторые разделы простого и сложного предложения, на которых и делается попытка показать практическое решение основных вопросов при обучении синтаксису русского языка иностранцев.

Наиболее типичным для русского языка является двусоставное предложение. Важно отметить, что двусоставность предложения отражает саму сущность коммуникативного акта, при котором в одном компоненте содержится предмет мысли, т. е. то, о чем сообщается и что определяется, а в другом — то, что сообщается и чем определяется первый компонент. Двусоставное предложение по самой своей природе тесно связано с актом мысли.

Двусоставное предложение характеризуется наличием двух главных членов предложения: подлежащего и сказуемого, образующих структурную основу двусоставного предложения и тесно связанных по смыслу. Каждый из этих главных членов имеет присущие ему морфологические средства выражения.

Двусоставное предложение в логико-грамматическом отношении прозрачнее и доступнее учащимся-иностранцам, чем какой-либо другой вид предложения. С двусоставного предложения и следует начинать обучение иностранца русскому языку.

Обычно двусоставное предложение с личной формой глагола-сказуемого вводится в речь учащихся с первых шагов. При этом предложения типа: *Студент читал книгу; Книга лежала на столе; Декан ушел*, в которых употребляется форма прошедшего времени, даются раньше предложений с использованием разных личных форм глагола, характеризующихся большим разнообразием флек-

сий (*Он идет; Я читаю; Ты пишешь; Мы работаем; Они строят* и т. д.).

В двусоставном предложении большие трудности представляют предложения с именным составным сказуемым, так как, в отличие от многих языков, в русском языке широко распространены безглагольные конструкции типа: *Это университет; Мой брат — врач; Она больна* и т. п.

На первых порах такие конструкции вводятся в лексическом плане, т. е. даются для запоминания анализа их состава. Позже, в процессе обучения, целый ряд вопросов, связанных с данной конструкцией, должен быть предметом специального изучения, анализа и закрепления в активном употреблении.

Наиболее важные из этого ряда вопросов следующие: 1) Разграничение конструкций с именительным и творительным предикативным, это предложения типа *Мой друг — мастер спорта*, и предложения типа *Моя цель — знания* с глагольной связкой в прошедшем времени. 2) Разграничение употребления прилагательных полной и краткой формы и сопоставление роли прилагательных в составном именном сказуемом с определением: *Эти вопросы очень важны; Это очень важно; Мы решали важные вопросы; Эти вопросы важные; Эти вопросы важны для народного хозяйства*. 3) Разграничение конструкций с местоимением *это* в его различных функциях как члена предложения: *Это новое здание; Это здание новое; Это был стадион; Это было для меня новостью*, а также конструкций типа: *Это первый вариант, требующий проверки—Этот первый вариант требует проверки*⁴⁰.

В результате работы над структурой двусоставного предложения у учащегося-иностранца должны закрепиться следующие признаки двусоставного предложения: 1) наличие двух центров предложения (состав подлежащего и состав сказуемого); 2) наличие логической и грамматической связи между словами в предложении; 3) смысловая и формальная законченность предложения, которая находит свое выражение и в интонации, и в порядке слов.

Широко распространены в системе русского языка односоставные предложения, в которых присутствует состав подлежащего или состав сказуемого. К односоставным предложениям в русском языке относят номинативные, неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные и инфинитивные предложения.

Обычно изучаемые в среде русских учащихся номинативные предложения в процессе преподавания русского языка иностранцам не занимают большого места, так как этот тип предложения характерен в основном для речи монологической или для описания. Такого рода предложения являются средством письменного сооб-

⁴⁰ Конкретную разработку этих трудных для иностранных учащихся вопросов см. в отдельных работах, указанных в библиографии: «Библиография учебной и научно-методической литературы по русскому языку для иностранцев», изд. 4. Изд-во МГУ, 1963; а также дополнение к четвертому изданию указанной «Библиографии». Изд-во МГУ, 1964.

щения (ср. названия печатных органов, издательств, вывески и т. п.). Знакомство с предложениями этого типа в группах иностранцев может проходить пассивно, потому что в активной разговорной речи они неупотребительны.

Учитывая чисто практические цели изучения русского языка иностранцами, следует особое внимание уделить усвоению неопределенно-личных предложений. Неопределенно-личные предложения широко распространены как в научной, в общественно-политической литературе, так и в разговорной речи. Предложения этого типа обычно усваиваются учащимися-иностранцами без особых затруднений. Однако следует обратить внимание учащихся на то, что в неопределенно-личных предложениях подлежащее сознательно устранено, чтобы представить субъект как нечто неопределенное или неизвестное. Учащиеся легко запоминают общую норму употребления неопределенно-личных предложений при указании на само действие, в то время как производитель действия или же количество действующих лиц не указываются, так как на это не обращается внимания.

Можно указать на три типичных случая употребления неопределенно-личных предложений: 1) когда для существа дела не имеет значения конкретное обозначение действующего лица (*Последние известия передают в семь утра*), 2) когда действующее лицо неизвестно (*Стучат*), 3) когда действующие лица не называются, так как их много (*Лекции читают ежедневно*).

Широко употребляющиеся в разговорной речи неопределенно-личные предложения в случае, когда речь идет об одном или нескольких действующих лицах (*Вас ждут; Вам звонили*), усваиваются учащимися обычно лексически.

Морфологические формы сказуемого в неопределенно-личных предложениях немногочисленны и они легко усваиваются, однако специально в речь учащихся необходимо вводить синтаксические конструкции типа: *говорят, что ...; считают, что ...; требуют, чтобы ...* и т. п.

Обобщенно-личные предложения целесообразно также вводить как лексические единицы, используя при этом подходящие ситуации. Иногда преподаватели, увлекаясь изучением форм сказуемого, выделяют конструкции обобщенно-личных предложений отдельно. Однако этого делать не следует, так как в системе русского языка обобщенно-личные предложения занимают ограниченное место, употребляясь главным образом в пословицах и поговорках. Обобщающий характер сказуемого дает возможность отнести действие к каждому, кто находится в соответствующей ситуации: *На чужую работу глядя, сыт не будешь; Век живи, век учишь; Пели, пели, да есть захотели*. Несмотря на то что обобщенно-личные предложения в практике работы с иностранцами занимают ограниченное место, целесообразно отвести время на сопоставление общей семантики обобщенно-личных предложений и неопределенно-личных на том основании, что в первых предложениях содер-

жится указание на обобщенный характер действующего лица (группы лиц), а семантика неопределенно-личных предложений не позволяет отнести действие к какой-либо группе лиц или приписать действующее лицо (ср., например: *За этого студента просят*).

Гораздо большее внимание должно быть уделено изучению безличных предложений. Как по семантическим, так и по грамматическим признакам безличные предложения могут быть очень разнообразны. В обучении русскому языку иностранцев дают положительные результаты классификации, основанные на смысловом разграничении значений безличных предложений. При этом непременно принимаются во внимание и грамматические средства выражения.

Ниже дается пример классификации безличных предложений с учетом семантико-грамматических признаков.

1. Безличные предложения, обозначающие стихийные явления, состояние природы и окружающей среды:

а) *Здесь жарко. В комнате светло. Кругом было тихо.* — В сказуемом наречие и глагольная связка.

б) *Вечерело. Морозило.* — В сказуемом ограниченная группа безличных глаголов.

в) *В комнате пахнет краской. Зимой быстро темнеет.* — В сказуемом личный глагол в безличном значении.

г) *Аэродром занесло снегом. Волной перевернуло лодку.* — В сказуемом личный глагол в безличной форме и творительный падеж логического субъекта.

2. Безличные предложения, обозначающие физическое и психическое состояние человека:

а) *Мне стало грустно. Больному хуже.* — В сказуемом наречие и глагольная связка. Логический субъект выражен в дательном падеже.

б) *Жаль расставаться. Скучно сидеть одной.* — В сказуемом предикативное наречие, связка и неопределенная форма глагола. Логический субъект может быть в дательном падеже.

в) *Ему жилось легко. Матери не спится.* — В сказуемом безличный глагол на -ся с оттенком легкости или затрудненности какого-либо действия. Логический субъект выражается дательным падежом.

г) *Девочку тошнит. Его лихорадило.* — В сказуемом ограниченная группа безличных глаголов. Логический субъект выражается винительным падежом.

д) *В голове шумит. У него ломит кости.* — В сказуемом ограниченная группа глаголов. Логический субъект выражается родительным падежом с предлогом у. Обстоятельство места стоит в предложном падеже.

3. Безличные предложения, обозначающие недостаток или отсутствие чего-либо. Выражение отрицания:

а) *У него нет времени. У нас не было сомнений.* — В сказуемом

глагольная связка с отрицанием. Логический субъект выражается родительным падежом с предлогом *у*.

б) *В голосе не чувствовалось волнения. Лодки уже не было видно.* — В сказуемом личный глагол в безличном значении с отрицанием или краткая форма причастия и прилагательного со связкой.

в) *Мне нечего читать. Нам некуда пойти.* — В сказуемом неопределенная форма глагола со связкой, отрицательное местоимение или наречие. Логический субъект выражается дательным падежом.

г) *Ему недостает смелости. Мне не хватило времени.* — В сказуемом единичные формы безличных глаголов с отрицанием. Логический субъект выражается родительным падежом.

Примечание. Некоторые безличные глаголы без отрицания выражают достаточность или увеличение чего-либо. Логический субъект выражается родительным падежом (*Хлеба хватило на всех. Воды заметно прибыло*).

4. Безличные предложения со значением возможности, желательности, неизбежности, необходимости или обусловленности действия:

а) *Мне необходимо добиться разрешения. Ему надо много заниматься.* — В сказуемом лексически ограниченная группа предикативных наречий и неопределенная форма глагола совершенного или несовершенного вида.

Примечание. После предикативного наречия с отрицанием употребляется инфинитив несовершенного вида (ср. *надо выехать — не надо выезжать*).

б) *Сюда нельзя войти. Сюда нельзя входить. К строительству не подойти. Не подходить!* — В сказуемом неопределенная форма глагола с отрицанием.

Примечания: а) При указании на отсутствие объективной возможности инфинитив употребляется в совершенном виде; б) при указании на запрещение инфинитив употребляется в несовершенном виде.

в) *Сегодня тебе убирать. Вам не понять этого.* — В сказуемом неопределенная форма глагола: а) без отрицания в несовершенном виде со значением обязанности или необходимости; б) с отрицанием в совершенном виде со значением невозможности действия.

г) *Позвать его! Встать! Повисить качество учебы.* — В сказуемом неопределенная форма глагола совершенного вида с дополнением или обстоятельством. Общее значение сближается с императивом.

д) *Мне удалось достать эту книгу. Вам придется подождать.* — В сказуемом лексически ограниченная группа глаголов и неопределенная форма глагола совершенного вида, логический субъект в дательном падеже.

5. Безличные предложения при выражении вопроса:

Как проехать к Большому театру? Где можно купить билеты?

Куда пойти в выходной день? Как же быть? — В сказуемом неопределенная форма глагола, вопросительные местоимения и наречия, предикативные наречия и связка.

Совершенно ясно, что на практике изучение разновидностей безличного предложения не проводится в точном соответствии с приведенной классификацией. Такого рода обобщающий обзор видов безличных предложений возможен лишь как завершающий этап постепенного и последовательного овладения отдельными видами безличных предложений.

Из перечисленных выше видов безличного предложения в практике работы с иностранцами наибольшее внимание уже на первом году обучения отводится предложениям типа: *Здесь жарко; Мне было трудно заниматься; Нам надо сдать три экзамена; Ему нельзя много заниматься.* Очень большое внимание должно быть уделено выражению отрицания в русском языке: *Нет времени; Не было собрания; Не будет декана.* Этого рода конструкции усваиваются и активизируются в постоянном сопоставлении с утвердительной конструкцией личного предложения (*Есть время; Было собрание; Декан был в кабинете*). На первом же году обучения учащиеся знакомятся в лексическом плане с некоторыми видами безличных предложений: *Как проехать на Ленинские горы? Ему удалось достать билеты. Мне не хватило времени.*

К отбору материала на первом году обучения следует подойти особенно осторожно. Нельзя перегружать учебный процесс разного рода частными явлениями, конструкциями, не продуктивными для современного русского языка (*быть бычку на веревочке, понаехало гостей*). Только при наличии достаточной подготовки учащимся может быть предложена работа по сопоставлению и активному усвоению предложений с отрицательными местоимениями и наречиями типа *Мне nowhere пойти — Я nowhere не пошел*, а также предложения типа *Мне не сдать экзамен — Я не могу сдать экзамен; Тебе работать, а мне отдыхать.*

§ 3. В грамматиках и учебниках русского языка обычно различают предложения — по модальности: утвердительные и отрицательные; по цели высказывания: повествовательные, вопросительные, побудительные, а в зависимости от эмоциональной окраски речи различают восклицательные и невосклицательные предложения. Однако такое деление в практике преподавания русского языка иностранцам недостаточно.

В учебно-методической литературе обычно не проводится разграничения между утвердительным предложением и предложением — ответом на вопрос. На наш взгляд, следовало бы выделить в повествовательных предложениях: 1) повествовательно-утвердительные предложения: *Вчера он был в театре* и 2) повествовательно-отрицательные предложения: *Вчера он не был в театре*. Наряду с вопросительными предложениями следовало бы выделять: 1) от-

ветно-утвердительные предложения (— *Был он вчера в театре?* — *Да, был*) и 2) ответно-отрицательные (— *Нет, не был*).

В связи с тем или иным коммуникативным содержанием предложения меняется структурно-интонационное оформление его. Поэтому повествовательно-утвердительное предложение и ответно-утвердительное предложение должны четко разграничиваться. Сравните предложения: 1) *Здесь продаются билеты в цирк* и 2) *Билеты в цирк продаются здесь*. Смысловая нагрузка в этих предложениях разная. В первом предложении сообщается определенный факт. Это сообщение не является непосредственным ответом на вопрос. Второе предложение по своей структуре — ответ на вопрос *Где продаются билеты?* Конечно, в широком смысле слова и повествовательно-утвердительные предложения, поскольку в них сообщается нечто новое, содержат ответ на предполагаемый у читающего или у слушающего вопрос, относящийся к любой стороне окружающей действительности (*Что здесь продается?*). Но для обучения русскому языку иностранцев разграничение структур предложений, содержащих сообщение, и структур предложений, являющихся ответом на заданный вопрос, имеет очень большое значение.

Учащихся-иностранцев необходимо учить понимать и улавливать в каждом предложении сообщаемое, новое, и в соответствии с коммуникативным заданием правильно оформлять предложения. Тщательное и четкое разграничение повествовательно-утвердительных предложений и ответно-утвердительных предложений позволяет предупредить ошибки учащихся в структуре предложения. Например, в предложении *Портрет висел на стене* содержится ответ на вопрос *Где висел портрет?*, а повествовательно-утвердительное предложение должно иметь такой вид: *На стене висел портрет*, поскольку описывается комната, а не портрет. Ответ на вопрос *Кто идет в театр?* должен иметь такой порядок слов: *В театр идет Оля* (или просто—*Оля*), а на вопрос *Куда идет Оля?* ответ будет: *Оля идет в театр* (или просто — *В театр*).

На начальном этапе обучения необходимо строго отобрать типы вопросительного предложения и установить характерные особенности того или иного типа предложения, на которых должно быть остановлено внимание.

Из вопросительных предложений на самом начальном этапе должны быть взяты предложения с вопросительным словом типа: *Кто это? Что это?* и ответы типа: *Это лаборант. Это лаборатория.*

Работая над вопросно-ответной конструкцией этого типа, следует иметь в виду определенные структурно-грамматические свойства подобных предложений.

1) Порядок слов в вопросе и ответе. На первое место в ответе ставится указательное местоимение: — *Что это?* — *Это магнитофон.*

2) Неизменяемость числа и рода вопросительных местоимений при изменении рода и числа существительных: — *Кто это?* — *Это студент.* — *Это студентка.* — *Это новые студенты.* — *Что это?* — *Это старые журналы.*

3) Отсутствие связки-сказуемого в настоящем времени и в вопросе, и в ответе: — *Кто это?* — *Это наш преподаватель.*

4) Согласование формы сказуемого в вопросе с вопросительным местоимением для одушевленных лиц по мужскому роду и в форме среднего рода для неодушевленных предметов. В ответе сказуемое всегда согласуется с подлежащим: — *Кто был там?* — *Там была наша преподавательница.* — *Что было вчера?* — *Вчера был концерт (было собрание).*

5) Вопросительные предложения могут иметь и обратный порядок слов. Сравните: — *Кто это?* или — *Это кто?* — *Что это?* — *Это что?*

Отдельно должны быть введены конструкции типа *Кто там? Что там? (Кто здесь? Что здесь?)*.

На ранней стадии обучения подобные конструкции могут быть даны без глагола-сказуемого, однако нужно отметить, что такого рода вопросы не очень распространены в русском языке. В речь учащихся проследовательно можно вводить вопросы: — *Кто сидит в зале?* — *Что стоит в аудитории?* при этом в речь учащихся одновременно вводятся формы 3-го лица единственного числа глаголов *стоит, лежит, висит* и т. п.

Ответы на эти вопросы должны быть предварительно подготовлены с учетом структурно-грамматических моментов.

1) Ответ на вопрос, в котором указывается место действия, начинается со слов, обозначающих место: — *Кто в зале?* — *В зале студенты.*

2) Глагол-сказуемое в ответе согласуется с именем существительным:

— *Что стоит в аудитории?* — *В аудитории стоят столы.*

— *Что висело в аудитории?* — *В аудитории висела доска.*

3) Употребление глаголов типа *лежать, стоять, висеть* должно быть строго определено и отграничено от употребления глаголов, обозначающих динамическое действие: *Тетрадь лежит на столе.* — *Где лежит тетрадь?* — *Куда ты положил тетрадь?* — *Я положил тетрадь на стол.*

От вопросительных конструкций, в которых для ответа дан почти весь «строительный» материал, следует переходить к предложениям, в которых два компонента конструкции требуют замены, т. е. иного лексического наполнения. Таков тип вопроса *Что он делает?* Чтобы правильно ответить на этот вопрос, нужно знать, что глагол *делает* требует замены конкретным глаголом, обозначающим действие. Важно также обратить внимание учащихся на разный порядок слов в вопросе типа *Что он делает?* и в вопросе типа *Что делает Борис?* В том случае, когда в вопросительном предложении в роли подлежащего употреблено имя собственное или нарицательное, оно ставится на последнее место. В ответе же и в том и в другом случае сохраняется прямой порядок слов: — *Что делают рабочие?* — *Рабочие строят новый клуб.* — *Что делает Сергей?* — *Сергей занимается в библиотеке.* — *Что он делает?* — *Он читает.*

Вопросы, для ответа на которые требуется изменить форму сказуемого и подлежащего, даются, конечно, позже, после активного усвоения конструкции с 3-м лицом единственного числа настоящего времени: — *Что ты делаешь?* — *Я готовлю домашнее задание.* — *Что они делают?* — *Они готовят уроки.*

Предложения с вопросительными словами *где, куда, откуда* требуют предварительного введения соответствующих падежных форм. При закреплении вопросов и ответов типа — *Где был ваш товарищ?* — *Мой товарищ был в лаборатории (на концерте, в клубе)* внимание должно быть обращено и на порядок слов. Закрепление навыков употребления названных конструкций целесообразно вести в сопоставлении вопросов и ответов: — *Где был ваш сосед?* — *Куда ходил ваш сосед?* — *Откуда вернулся ваш сосед?* и т. д.

Работа над вопросительными предложениями без вопросительных слов составляет, конечно, более поздний этап. Этот тип предложений требует тщательной отработки вопросительной интонации, так как именно интонация является здесь основным коммуникативным средством.

Вопросительные предложения с частицей *ли* не характерны для устно-разговорной речи, вряд ли поэтому следует в тренировочных упражнениях увлекаться подбором всех теоретически возможных конструкций: — *Кто принес газету?* — *Ты принес газету?* — *Ты ли принес газету?* — *Не ты ли принес газету?* Однако в работе над косвенным вопросом в сложном предложении конструкции с частицей *ли* должны занять определенное место, так как в структуре косвенного вопроса *Я спросил, не принес ли он газету?* частица *ли* является обязательным структурно-грамматическим элементом.

В отрицательных предложениях следовало бы также разграничивать предложения: 1) повествовательно-отрицательные: *Дождя не было*, и 2) ответно-отрицательные: — *Дождь был вчера?* — *Нет, не было.* Эти разновидности отрицательного предложения обладают определенными структурными признаками и ритмико-интонационным оформлением.

Важными структурными признаками повествовательно-отрицательных предложений являются: 1) наличие отрицания *не*, *нет* в предложении, 2) местоположение отрицания, 3) ритмико-интонационное членение отрицательных предложений.

В практике обучения иностранцев большое место занимает работа над отрицательными предложениями типа: *Газет нет; Газет не было; Газет не будет* (в сопоставлении с утвердительным предложением: *Газеты есть* и т. д.).

Для отрицательной формы русского повествовательного предложения характерно наличие отрицательной частицы *не* перед сказуемым: *Он не пришел на лекцию.*

В отличие от ряда языков, в русском языке распространены конструкции с двойным отрицанием: *Он никуда не пошел; Он ни с кем не встретился.* Подобные конструкции представляют значительные

трудности для иностранцев, усвоение их требует большого количества упражнений и специального времени для тренировки. Однако нужно предупредить от увлечения формальными упражнениями в замене конструкций типа: *Он ни с кем не советовался — Ему не с кем было советоваться — Не было никого, с кем он мог бы советоваться*, так как часто при таком сопоставлении принимается во внимание лишь формально возможная модель, не отражающая реальных речевых факторов, и не учитывается то, что такие параллели не всегда возможны с одной и той же лексикой.

В отрицательных предложениях следует показать учащимся зависимость места расположения отрицательной частицы от смыслового содержания предложений: *Вчера он не был в театре — Вчера он был не в театре — Он был в театре не вчера.*

На начальном этапе обучения приходится обращать внимание учащихся на те предложения, в которых отрицание относится к переходному глаголу, и сопоставлять эти предложения с теми, в которых отрицание не относится к переходному глаголу. *Он не читал этой статьи — Он читал не эту статью; Он не испытал ни страха, ни растерянности — Он испытал не страх, а растерянность.*

С более подготовленными учащимися проводится работа над конструкциями предложений, в которых при наличии формального отрицания содержится либо утверждение: *Я не могу не отметить еще один факт*, либо выражение нерешительности при склонности к какому-либо действию, либо сомнение с допущением утвердительного ответа: *Не пойти ли и мне с вами? Не время ли выходить?* Употребляется частица *не*, кроме того, при вежливой форме вопроса: *Не знаете ли Вы, сколько времени?* или при высказывании предложения: *Не хотите ли Вы посмотреть этот фильм?*

В предложениях, представляющих собой отрицательные ответы на вопросы (т. е. в ответно-отрицательных предложениях), кроме частицы *не* употребляется еще отрицание *нет*. В устно-разговорной речи отрицательный ответ на вопрос часто выражается только одним словом *нет*: — *Студенты приехали? — Нет.*

Трудной для иностранцев оказывается конструкция ответа на вопрос, в котором содержится отрицание. На вопрос *Вы не были у врача?* возможны два ответа: 1) ответ, подтверждающий отрицание в вопросе: — *Нет, не был*, и 2) утвердительный ответ на вопрос, содержащий отрицание: — *Нет, я был у врача.* И в том и другом случае предложения-ответы начинаются с отрицания *нет*.

В работе над усвоением учащимися отрицательных ответов на вопросы большое место должно быть отведено ритмико-интонационному оформлению этих предложений ⁴¹.

⁴¹ О работе над интонацией в вопросно-ответных предложениях см.: Е. А. Брызгунова. Практическая фонетика и интонация русского языка.

§ 4. В практике преподавания русского языка иностранцам к изучению сложного предложения выработался также особый подход⁴².

Традиционная классификация сложноподчиненного предложения в зависимости от типов придаточных предложений не помогает в полной мере понять смысловые отношения между частями сложного предложения и членение сложного предложения на части, не отводит должного внимания средствам связи, семантике союзов, порядку следования частей в сложном предложении. Кроме того, она не позволяет видеть и сопоставлять аналогичные структуры, например: *Не верю, чтобы он ошибался; Не допускаю мысли, чтобы он ошибался; Невозможно, чтобы он ошибался.*

В работе над сложным предложением у учащихся-иностранцев должно вырабатываться умение схватывать смысл сложного предложения как единой и цельной конструкции. Излишнее увлечение анализом отдельных частей сложного целого часто приводит к механическому и формальному разрыву единого высказывания.

Необходимо выделять в сложном предложении состав данного и состав нового (подобно тому, как это имеет место в работе над простым предложением), и в каждом из этих составов выделять свой центр.

Так же, как и в работе над простым предложением, преподаватель, вводя сложное предложение в речь учащихся, особое внимание обращает на закрепление следующих признаков сложного предложения: во-первых, сложное предложение имеет единую, цельную, замкнутую конструкцию; во-вторых, сложное предложение характеризуется как формальной, так и смысловой законченностью; в-третьих, в сложном предложении существует тесная грамматическая и логико-семантическая связь между частями предложения.

В работе над сложным предложением необходимо учитывать два типа отношений между его частями.

В сложное предложение могут объединяться предложения, из которых главное может существовать и самостоятельно, например сложноподчиненное предложение с придаточным времени: *Он вернулся, когда все уже разошлись.* Такого рода сложные предложения объединены односторонней связью: придаточная часть предложения находится в зависимости от главной части, которая имеет смысловую и структурную самостоятельность. Это так называемые двучленные предложения: в них нет слитности главной и придаточной частей. В главной части предложения нет лексически неполноценных слов и по своему составу главная часть предложения не предполагает обязательного продолжения в придаточной части.

Иной тип отношений характеризует сложные предложения с взаимной, двусторонней связью. В таких предложениях и главная

⁴² В настоящее время укрепляется классификация сложноподчиненных предложений на основе структурно-семантических признаков, характеризующих соотношение между главной и придаточной частями сложного целого.

и придаточная части взаимно связаны: из одного вытекает другое, или одни явления обуславливают другие, как, например, в предложениях типа: *Не успел прозвенеть звонок, как все ребята выбежали во двор.* Это так называемые одночленные сложные предложения. В них связь главной и придаточной частей более тесная: придаточная часть предложения является необходимой частью главного.

В сложных предложениях с взаимной, или двусторонней, связью следует выделять:

во-первых, структуры лексически ограниченные. Это те предложения, в главной части которых употребляются, например, переходные глаголы, глаголы речи, требующие обязательного дополнения: *Наконец, мы решили, когда поедем на практику. Он сказал, что лекции не будет* и т. п.;

во-вторых, выделяются предложения конструктивно обусловленные. Это предложения с соотносительными союзами типа: *едва..., как...; до тех пор..., пока не...;*

в-третьих, выделяются структуры с соотносительно местоименными словами. Части в таких структурах тесно спаяны между собой: *там — где, те — кто, туда — куда, такие — какие.*

Разные виды сложного предложения, так же как и простого, имеют строго определенное строение. В практической работе с учащимися-иностранцами преподаватель сообщает эти конструктивные признаки, характерные для структуры определенного типа предложений. В поле зрения преподавателя, обучающего русскому языку иностранцев, непременно должны находиться: 1) структурное строение сложного предложения; 2) средства связи частей предложения — интонация, союзы, союзные слова; 3) порядок следования частей сложного предложения; 4) характер связи между частями сложного предложения (сочинение, подчинение, соподчинение); 5) семантика союзов и союзных слов; 6) соотносительные слова, обязательные и факультативные; 7) соотносительность модально-временных планов в частях сложного предложения; 8) интонационное оформление сложного предложения в целом. Все эти факторы необходимо учитывать и изучать в их совокупности⁴³.

В работе над сложным предложением у учащегося должен выработаться навык определять структуру сложного предложения, находить, с чем связана подчиненная (придаточная) часть предложения: относится ли она к какому-нибудь одному члену или же ко всей главной части предложения в целом. Различение одночленной или двучленной структуры сложного предложения способствует пониманию семантических отношений, выражаемых единым сложным предложением.

Важным структурным моментом в построении сложного предложения является порядок следования частей сложного предло-

⁴³ См. о структуре сложного предложения статьи В. А. Белошапковой (в частности, «Строение сложного предложения в современном русском языке». Сб. «Русский язык для студентов-иностранцев». Изд-во МГУ, 1960).

ния. Выработать внимательное отношение и сознательный подход к порядку частей предложения можно, выделив в самом начале предложения со строго определенным порядком следования частей, не допускающим изменения. Например, предложения с союзом *потому что*, в которых выражаются причинные отношения, начинаются всегда с основной части предложения, констатирующей какой-либо определенный факт; вторая же часть предложения начинается с союза *потому что*: *Ему пришлось несколько раз прочитать конспекты, потому что материал лекций был очень трудный.* Такова же структура предложения с союзом *ибо*, но предложения с союзом *так как* могут занимать место и перед главной частью: *Так как времени оставалось очень мало, пришлось торопиться.*

Сложное предложение в устной речи получает свою завершающую оформленность с помощью интонации определенного типа. Интонационная характеристика является в сложном предложении средством связи его частей и, кроме того, средством, определяющим логико-грамматические отношения между частями сложного предложения. В особенности большую роль играет интонация при бессоюзном соединении частей сложного предложения: *Выучу этот материал — поедем на каток; Спешить было бесполезно: поезд уже ушел.*

Большую трудность представляет активное усвоение значительного разнообразия союзов, союзных слов и их семантики.

В практической работе обязательно производится выбор и ограничение таких средств связи в сложном предложении, которые необходимы учащимся-иностранцам для активного усвоения, и таких, которые необходимы для выработки навыков понимания конструкций научной речи.

Безусловно, в отборе материала для активного использования его в речи преподаватель учитывает продуктивность тех или иных конструкций в речи и частотность их употребления. Тем самым в учебном материале разграничивается материал для рецептивного восприятия и продуктивного воспроизведения. Например, из союзов, присоединяющих в сложном предложении придаточную часть со значением причины, в активное использование должен быть введен союз *потому что*, позднее союз *так как*, а союз *ибо* не должен включаться в материал, подлежащий активному усвоению, так как он употребляется в узкоограниченной сфере речи с определенной стилистической окраской. Из союзов *чем и неужели*, конечно, должен быть взят первый.

В работе над активным усвоением союзов и союзных слов должна учитываться и структура союзов: простые, непронизводные, союзы *а, но, что* и составные, или производные союзы *для того чтобы, по мере того как*. В работе с иностранцами следует вводить вначале отдельные составные союзы, которые обычно выражают один конкретный вид отношений между частями предложения. Составные союзы часто однозначны, они более определены по смыслу. Простые же союзы выражают целый ряд отношений, они более

многозначны и потому более трудны для усвоения (ср. значения, вносимые союзами *a, no* с одной стороны, и союзы *потому что; для того, чтобы* и т. д. — с другой). Составные союзы могут вводиться на раннем этапе обучения в виде отдельных словарных единиц с определенным лексическим значением.

Для усвоения смысловых отношений между частями сложного предложения большое значение имеет также установление семантики союзов и союзных слов. Семантика союзов, соединяющих части сложного предложения, ярко проявляется в сопоставлении разных типов предложения с различными союзами. Например: *если и когда, что и чтобы, то — то и не то — не то* и т. д.⁴⁴.

Очень важно суметь связать работу над раскрытием семантики, вносимой тем или иным союзом, с раскрытием общего смыслового содержания предложения: ведь семантические рамки употребления того или иного союза находятся в связи с общим содержанием предложения; кроме того, основное значение того или иного союза помогает определить соотношение частей предложений разных типов, например общая семантика союза *чтобы* со значением цели прослеживается и в других предложениях: *Я пришел к вам, чтобы посоветоваться; Я хочу, чтобы вы мне посоветовали, что читать; Я выберу себе такую тему, чтобы использовать конкретный материал из истории моей страны.* От общего «целевого» значения союза *чтобы* учащимся яснее воспринимается переход к другим смысловым отношениям: к выражению желания, намерения, просьбы, надежды, совета, требования, сомнения, невозможности.

Пониманию общего значения сложного предложения способствует усвоение различной роли союзов и союзных слов в сложном предложении. На сопоставлении предложений, содержащих одну и ту же форму в разном ее значении, учащиеся должны усвоить употребление союза и союзного слова *что*: *Я помню, что ты мне сказал; Я помню, что ты мне сказал об этом. Он сообщил мне, чем вы вчера занимались; Лучше работать в читальном зале, чем заниматься в комнате в общежитии.*

Предупреждая возможные ошибки учащихся типа: «Я знаю, что чем он интересуется», следует указать на то, что для связи двух частей в предложении употребляется только один союз или союзное слово.

Необходимо показать в предложении роль соотносительных слов, т. е. раскрыть учащимся значение употребляемых в сложном предложении указательных местоимений (*тот* и т. д.). Особенно важно показать случаи, когда употребление местоимений в основной части сложного предложения обязательно.

Роль указательного местоимения в главной части предложения может быть раскрыта учащимся на сопоставлении таких примеров: *Он думал, что ты просил меня сделать это — Он думал о том, что*

⁴⁴ См. различные статьи, указанные в библиографии: «Библиография учебной и научно-методической литературы по русскому языку для иностранцев», изд. 4. Изд-во МГУ, 1963; а также дополнение к ней (Изд-во МГУ, 1964).

ты просил сделать вечером. В первом предложении союз *что* может быть опущен (*Он думал, ты просил его сделать это*), употребление относительного местоимения в этом случае не нужно. Во втором предложении употребление относительного местоимения подчеркивает конкретность предмета мысли: о чем он думал; во второй части предложения местоимение *что* выступает в роли союзного слова, опустить его нельзя. Есть случаи, когда соотносительное местоимение вносит семантическое уточнение (например, ср.: *Бери, что тебе дают — Бери то, что тебе дают*). Указательные местоимения обязательны при словах с сильным управлением: — *Чем ценна эта работа? — Она ценна тем, что...; — О чем свидетельствует этот факт? — Этот факт свидетельствует о том, что...*

Работа над сложными предложениями как с сочинительной, так и с подчинительной связью должна включать и анализ функций видо-временных форм глаголов-сказуемых в частях сложного предложения. Понимание закономерностей в соотношении видо-временных форм глагола способствует правильному пониманию значения всего предложения в целом.

§ 5. Так как в речи проявляются две стороны деятельности человеческого мозга -- память и творчество, в обучении языку должны непременно учитываться оба эти фактора. Учитывать иностранца необходимо и готовым формулам, опираясь на память, и законам соединения слов, вырабатывая навык самостоятельно строить речь на иностранном языке. Таким образом, определенное место (особенно на ранних этапах обучения) должно быть отведено заучиванию структурных типов предложений и словосочетаний, но в то же время не меньшее внимание должно быть уделено конструированию предложений, усвоению самой техники образования типов предложений. При этом в самостоятельном построении предложения иностранец использует накопленные знания для сознательного применения новых предложений, а также опирается на уже запечатленные в памяти языковые модели.

Сложность научить иностранцев в короткие сроки свободно строить правильное русское предложение для выражения той или иной мысли связана с тем, что в акте говорения, т. е. во время построения предложений, постепенно совершается языковое творчество. Говорящий далеко не всегда имеет в своем активе готовые предложения, которые он должен взять и употребить в своей речи. В своем высказывании. В процессе речи говорящий создает в громадном большинстве случаев такие предложения, которые впервые им формируются в данный речевой момент. Морфологические же формы не создаются говорящим, они лишь воспроизводятся им в строго определенном оформлении, раз и навсегда данном в самой системе языка. Иностранец может заучить определенное, ограниченное языковой системой количество морфологических форм, употребляемых в речи на данном языке, однако невозможно за-

учить все виды предложений, необходимых для выражения мыслей, вызванных теми или иными условиями.

В практике обучения русскому языку иностранцев очень важно выделять типовые структуры, которые подлежат заучиванию, с одной стороны, и, с другой, важно заметить в обучении те пути, которые обеспечивают правильное построение русского предложения.

На начальном этапе обучения в обиходе преподавателя и учащихся должны быть определенные речевые стандарты, употребляемые в учебном процессе: *садитесь; включите магнитофоны; сейчас мы будем слушать рассказ о ...; читайте предложение; запишите на доске; ответьте на вопросы; что вы читали? скажите, какое было домашнее задание?* и т. п. Круг таких учебных стандартов, повторяющихся от занятия к занятию, конечно, может быть разнообразным в зависимости от того, какова специализация учащихся, каков их уровень подготовки и какова цель обучения. Очень важно, чтобы на первых порах преподаватель тщательно отбирал синтаксические конструкции, это будет способствовать запоминанию учащимися нужных речевых стандартов и облегчит им понимание звучащей речи. Обычно на занятиях звучат предложения: *Добрый день! Какое сегодня число? Вы сделали упражнение? Что вы будете делать сегодня вечером?* Учащиеся запоминают, а затем на занятиях и в общении друг с другом активно используют те или иные речевые стандарты.

У учащихся необходимо вырабатывать умение пользоваться готовыми речевыми стандартами в подходящих учебных и жизненных ситуациях, например: *Добрый день! Что нового? Приходите к нам, Поздравляю вас с праздником, Желаю всего хорошего* и т. п.

Как правило, речевые стандарты должны представлять собой типовые образцы конструкций, дающие учащимся возможность при многократном повторении активизировать употребление аналогичных форм: *Какое сегодня число? — Сегодня пятое марта (двадцатое апреля); Желаю успехов (счастья, здоровья, радости, удачи)*. Однако в речь учащихся могут вводиться и единичные конструкции, характерные для живого общения людей: *Ну, как дела? Счастливого пути* и т. п.

Систематическая работа по запоминанию и воспроизведению определенных речевых стандартов приводит учащихся к умению схватывать и понимать синтаксические конструкции в целом, т. е. способствует выработке необходимых речевых навыков.

Так как учащиеся должны обладать определенным запасом языкового материала для построения предложений, в их речь нужно вводить заранее отобранные продуктивные словосочетания, необходимые для активизации речи⁴⁵. Могут подбираться словосочетания с определенными грамматическими признаками, объединенные каким-либо тематическим содержанием. Например, по теме

⁴⁵ См. раздел «Методика работы над словосочетаниями».

«Семинарское занятие» подбираются словосочетания: а) определяемое существительное и согласованное определение: *первое занятие, интересная тема, важное положение, серьезный вывод*; б) определяемое существительное и несогласованное определение или дополнение: *студент первого курса, руководитель семинара, тема семинара, литература для доклада, семинар по политэкономии*.

На занятиях необходимо использовать и определенные «лексико-синтаксические блоки» типа *принимать во внимание, обратить внимание, дело в том, что...* Эти лексико-синтаксические блоки, являющиеся «строительным материалом» предложения, следует вводить в речь учащихся путем запоминания и тренировки в употреблении сначала по данным образцам, в дальнейшем же в форме заданий, требующих все большей самостоятельности от учащихся.

Пути обучения иностранцев конструированию предложения разнообразны, однако в целом процесс работы над построением предложения основан на анализе способов взаимодействия слов и смысловых связей в предложении. Этот анализ предполагает разумное использование разбора по членам предложения, а также использование приема комментирования. Но при обучении русскому языку иностранцев совершенно недостаточно пассивно толковать и комментировать состав предложения. Наиболее важен анализ двух центров высказывания (данного и нового) и их взаимосвязи.

Очень полезна при обучении иностранцев работа, которая помогает учащимся понимать и осознавать, каким членом предложения является данное слово. Для определения членов предложения вспомогательную роль играет постановка вопросов к разным членам предложения. Для того чтобы у учащихся выработался навык сознательного и активного вычленения слов в предложении в зависимости от смысловой нагрузки и формы выражения, полезно использовать сходные по форме вопросы, относящиеся к разным членам предложения. Например, вопросы к подлежащему и дополнению: *Что лежит на столе? Что читает Хуан?* Так как у учащихся не сразу вырабатывается понимание грамматической роли порядка слов в русском языке, следует в работе над разными членами предложения использовать однотипные модели одного лексического наполнения, но с измененным порядком слов, а также конструкции, помогающие понять синтаксическую роль слова в зависимости от его флективной оформленности. Например: *Брат встретил товарища — Товарища встретил брат — Товарищ встретил брата — Брата встретил товарищ*. Или: *Мы слушали его с интересом — Его интересно было слушать — Ему интересно было слушать*.

У учащихся-иностранцев необходимо вырабатывать умение определять смысловое содержание предложений, не опираясь механически на совпадение каких-либо формальных элементов. Да-

леко не всегда в сходных формах может быть выражено и сходное значение. Понимание связи слов, а не механическое соотношение форм обеспечивает активное употребление нужных конструкций, а следовательно, и активное владение речью (ср., например, разное значение сходных форм в предложениях: *Они установили печь на новом заводе* и *Они установили печь на твердом топливе*). Учащиеся должны осознать, что совпадение форм не означает совпадения значений этих форм⁴⁶.

Формальные элементы могут быть в языке многозначны, и учащихся следует приучить правильно определять содержащиеся в них значения. Одна и та же форма творительного падежа существительных *ехал городом, ехал поездом, ехал руководителем* служит для выражения разных значений и разных отношений между словами. Механическая тренировка употребления конструкции *ехал поездом, автобусом, трамваем* не обеспечит учащемуся навык различивать это значение и значение сочетания *ехал городом*. Необходимо вести сознательный анализ функционально-семантической и грамматической роли слов в предложении.

Следует отметить, что пониманию смысла того или иного предложения помогает, конечно, осознание синтаксической роли данного слова в предложении. Но анализ по членам предложения не учит активно строить нужные для выражения определенных мыслей предложения. Для того чтобы у учащихся развились активные навыки построения предложения, необходимо учить иностранцев самостоятельно строить предложения по данным моделям.

Под моделью в практике обучения иностранцев понимается конкретный речевой образец, характеризующийся постоянной структурой и способностью наполняться в рамках этой структуры различным лексическим содержанием.

Использование в обучении иностранцев русскому языку определенных, строго отобранных речевых моделей позволяет вырабатывать у учащихся понимание языковых закономерностей и создает представление о системе языка в целом. Опираясь на данную модель, учащийся-иностранец сможет самостоятельно выражать свои мысли, оформляя их в соответствии с законами русского языка. При этом речевая практика учащегося содержит элемент творчества и развивает мышление на изучаемом языке.

Однако практически при обучении иностранцев по моделям встречаются еще очень большие трудности, так как в настоящее время существует очень много нерешенных вопросов. Например: 1) по какому принципу должны отбираться лексико-грамматические модели: по принципу частотности их употребления или же по принципу продуктивности; 2) из чего исходить при введении речевых моделей: из структурной основы или же из цели высказывания; 3) каковы соотношения структуры речевых моделей и ком-

⁴⁶ См. Т. П. Ломтсев. О некоторых вопросах структуры предложения. «Научные доклады высшей школы», филолог. науки, 1959, № 4.

муникативных сфер речи; 4) какие лексико-грамматические явления русского языка не могут быть раскрыты с помощью структурной модели и др.

Для русского языка в работе по речевым моделям существенным оказывается тот факт, что далеко не все лексико-грамматические закономерности можно представить с помощью тех или иных структурных моделей. Так, например, разграничение значений совершенного и несовершенного вида глагола нельзя дать через речевую модель (ср. одноструктурные предложения *Он решил задачу* и *Он решил задачу*, выражающие разное значение).

В работе с речевыми моделями важно учитывать степень совпадения и расхождения структуры и лексико-грамматического наполнения моделей русского языка и родного языка учащихся. При этом нужно иметь в виду возможные случаи: полное совпадение, полное несовпадение и частичное несовпадение языковых явлений. Примером частичного несовпадения языковых фактов может служить расхождение в глагольном управлении в простом предложении русского и немецкого языков. Например: *Он благодарит Вас* — винительный падеж и *Er dankt Ihnen* — дательный падеж; несовпадение форм при выражении действительного и страдательного оборота в немецком языке: *Er lobt den Schüler — der Schüler wird von ihm gelobt* и только действительного оборота в русском языке: *Он хвалит ученика*.

Одним из видов работ над построением предложения является распространение нераспространенных предложений с определенным заданием: двучленное предложение последовательно расширяется в трех-, четырех- и пятичленные предложения, которые затем используются в качестве основы сложного предложения.

В работе над распространением предложений учащимся нужно давать в начале обучения опоры, помогающие строить правильное предложение. Хорошими помощниками в этом отношении являются смысловые вопросы к членам предложения. Например: *...состоялась демонстрация... — Когда? Где? Какая демонстрация? — Вчера в Бирмингеме состоялась большая демонстрация протеста против зверств расистов*.

Позже упражнения на распространение предложения могут включать лексико-грамматические задания: ввести, например, в данный текст определения (согласованные или несогласованные), обстоятельства места, времени, причины и т. п.⁴⁷.

Вопрос о том, какие синтаксические единицы подлежат заучиванию, а какие должны быть усвоены путем анализа и осознания, преподаватель должен решать с учетом этапа обучения, с одной стороны, а с другой — с учетом языковой характеристики самого вводимого материала. Выделяемый для запоминания и затем вос-

⁴⁷ Работая над распространением нераспространенных предложений, не следует увлекаться формальным определением члена предложения и требовать от учащихся определения сложных случаев, например разграничения дополнения или определения, типа «вершина горы» и т. п.

произведения речевой материал служит в дальнейшем основой для развития у учащихся навыков самостоятельного конструирования предложений.

На той ступени обучения, когда преследуется задача накопить определенный речевой материал, дать его для запоминания и отработать автоматизированное употребление, необходимо до минимума свести вводимые в учебный материал языковые факты. Лишь после того как у учащихся будет создан определенный лексико-грамматический фундамент простого предложения, можно переходить к работе над конструированием предложения самими учащимися. Причем вначале учащимся должны непременно даваться модели, т. е. образцы предложений нужной структуры. При этом, однако, следует иметь в виду, что учащиеся нельзя долго задерживать на заученных речевых образцах и моделях. Необходимо вводить задания, помогающие учащимся оторваться от заученных конструкций, ставить вопросы, требующие изменения синтаксической структуры заученных ранее предложений. Учащиеся должны уметь видоизменять и комбинировать изученный материал. Например, введенное как целая речевая единица предложение *Здесь холодно* в процессе работы может расширяться и видоизменяться: *Зимой здесь холодно; Здесь холодно и зимой и летом; Зимой в Москве было очень холодно; Мне не холодно; У нас в комнате тепло; У нас на родине всегда тепло, и зимой и летом.*

В дальнейшем система тренировочных упражнений должна обеспечить свободное воспроизведение нужных речевых единиц и выработку прочных навыков активного владения русской речью.

Работа над сознательным построением предложения по определенным моделям вызывает у учащихся необходимость глубоко проникнуть в самую грамматическую абстракцию, полнее использовать возможности, заложенные в грамматических формах, для активного использования их в речи. Однако важно еще раз подчеркнуть, что этап самостоятельного конструирования предложений органически связан с предыдущим этапом накопления речевых конструкций и наблюдения за их употреблением. Этот этап качественно отличается от предыдущего, на котором учащиеся необходимо приучить исходить из понимания предложения в целом, из восприятия его как структурного и смыслового целого.

Практическая работа над построением предложений отражает в существе своем методическое требование тесной связи синтаксиса и морфологии, так как при построении предложения учащиеся постоянно имеют в поле зрения грамматические формы слова. Правильность употребления нужных морфологических форм обеспечивает и правильность оформления синтаксических конструкций.

Активному усвоению иностранными учащимися необходимых синтаксических конструкций значительно способствует работа над близкими по структуре предложениями и упражнениями по замене одной параллельной конструкции другой. В синонимических конструкциях различие выражается средствами грамматической

связи между словами (формы слов, предлоги, союзы), а также структурой предложения: простое предложение, сложное, с союзами или без союзов. Например: — *Когда вы приехали? — Давно ли вы приехали? — Как вы себя чувствуете? — Как ваше самочувствие? — Мне нездоровится — Я чувствую себя неважно — Я нездоров. Он пришел повидать вас — Он пришел, чтобы повидаться с вами. Я не смог кончить работу из-за гостей. — Я не смог кончить работу, потому что пришли гости — Я не смог кончить работу: пришли гости.*

Синтаксические синонимы, выражающие однородные отношения связи между явлениями действительности, представляют собой разнородные по структуре образования. Эта сторона синонимичных конструкций требует в практике обучения языку иностранцев длительной тренировки, во время которой у учащихся вырабатываются прочные навыки в соединении определенных морфологических форм с соответствующими им синтаксическими структурами. Например: *Я просил его показать новые материалы; Я просил его, чтобы он показал новые материалы.*

В работе с более подготовленными учащимися привлекается для рассмотрения синонимика простое предложение, сложносочиненного, сложноподчиненного и предложения с деепричастным оборотом: *Из-за незнания языка он не смог принять участие в обсуждении работы; Он не знал языка, поэтому он не смог принять участие в обсуждении; Так как он не знал языка, он не смог принять участие в обсуждении; Не зная языка, он не смог принять участие в обсуждении.* Упражнения на такого рода конструкции помогают выяснить как структурные отличия этих предложений, так и различные оттенки в значении, выражаемые каждым типом предложения в отдельности. В то же время эта работа способствует решению основной задачи в обучении русскому языку иностранцев — научить их активно владеть языком.

Однако очень решительно нужно подчеркнуть требование не вводить в речь учащихся синонимичных конструкций на начальном этапе обучения. Синонимичные структуры в это время не нужны, так как в основу обучения кладется строго отобранный минимум структур, наиболее важных для общения в первое время.

Следует также заметить, что увлечение упражнениями на синонимичные конструкции на любом этапе без учета их продуктивности в системе русского языка и частотности серьезно снижает эффект работы по развитию речи учащихся. Излишнее увлечение этой работой может привести к смещению учащимися синонимичных и несинонимичных конструкций.

Обучение иностранцев правильно строить русское предложение должно включать систематическую работу по анализу и продуцированию таких предложений, структура которых при выражении сходного значения различается в связи с различной функцией в предложении той или иной морфологической формы. Например, должно быть понято и усвоено различие в структуре и значении

предложений: *Он написал работу хорошо — Он написал хорошую работу.*

Очень важно дать разграничение в употреблении личных и безличных конструкций типа: *Он может бегать — Ему можно бегать; Он должен пойти — Ему нужно пойти; Ему нужна книга — Ему нужно купить книгу.*

Работа над конструкциями, близкими по значению, но разными оформленными в языке, позволяет вырабатывать у учащихся внимание к структурной стороне предложений и одновременно к содержанию, способствует выработке активных речевых навыков.

Анализ синтаксических конструкций раскрывает тесную связь многих из них с определенным кругом лексики и с определенными грамматическими формами. Например, в предложениях разной синтаксической конструкции возможно употребление слов *трудно* и *с трудом*. Слово *трудно* в роли предиката употребляется лишь в безличных предложениях. Форма *с трудом* может выступать в роли обстоятельства образа действия в предложении личной конструкции (ср.: а) *Трудно поверить этому — Всем было трудно в эти годы*; б) *Он с трудом верил в это*). В иных случаях ясно можно видеть, как та или иная грамматическая оформленность слов может переплетаться с лексическим значением. Например, нормы употребления форм слов *интересно* и *с интересом* уже не могут быть определены только конструкцией предложения (ср.: а) *Интересно слушать вас*; б) *Вы интересно рассказываете*; в) *Мы с интересом слушали вас*). При разграничении употребления этих форм требуется указание не только на конструкцию предложения, но и на лексический объем слова *интересно*, в котором сочетается качественная характеристика самого активного действия и в то же время восприятия этого действия.

Усвоение различия в значении тех или иных синонимичных конструкций вызывает необходимость работать над дифференцированием конструкций лексически ограниченных, т. е. конструкций, связанных с определенным лексическим наполнением.

Например, конструкции *У меня грипп — У меня болит горло* структурно оформляются по-разному в силу того, что слова *грипп* (*ангина, скарлатина, диабет* и т. п.) и слова *горло* (*голова, ноги, кости, живот* и т. п.) входят в разные лексико-семантические группы. Краткое прилагательное *болею* или личная форма глагола *болею* сочетаются в личном предложении с творительным падежом объекта, выражаемом словами первой группы. Слова второй группы (*горло* и т. п.) являются в предложении подлежащими и сочетаются только с формой глагола *болит, болел*.

Лексико-грамматическими факторами отграничиваются структуры *Он остался один* (согласуемая форма числительного) и *Он остался одиноким* (творительный или именительный падеж прилагательного).

Лексико-грамматическая обусловленность синтаксических структур ярко проявляется при сопоставлении предложений такого

типа: *Несомненно, что он сделает все в срок — Сомнительно, чтобы он сделал все в срок; Возможно, что он опоздает — Нельзя, чтобы он опоздал* и т. п. Такого рода сопоставления приучают учащихся внимательно относиться к лексико-грамматическим связям в предложении и способствуют активному усвоению речевых конструкций, характеризующихся свободным лексическим наполнением (*несомненно, что — сомнительно, чтобы*).

Таким образом, в практике обучения иностранцев очень важно установление лексико-грамматических границ, обуславливающих определенную структуру оформления.

Практически пути работы над сложным предложением на разных этапах обучения русскому языку учащихся-иностранцев будут различны.

Знакомство со сложным предложением у учащихся-иностранцев начинается довольно рано. На начальной ступени обучения учащиеся встречаются в речи и в текстах сложные конструкции, которые они учатся вычленять и расчленять. Например: *Приближается сессия* (один факт). *Все студенты в это время очень много занимаются* (другой факт). *Декан сказал* (что он сказал?), *что экзамены начнутся через неделю*.

Ряд сложных предложений преподаватель вводит в речь учащихся в нерасчлененном виде, например предложения со словами *потому что, когда, что*: *Я не был на занятии, потому что был болен; Он спросил, когда будет декан* и т. п. Однако на втором году обучения наступает этап специального изучения сложного предложения. Вплотную подходить к изучению сложного предложения целесообразно после того, как учащимися будет усвоена роль второстепенных членов простого предложения, поняты пути распространения простого предложения, усвоены обязательные и факультативные связи главных членов предложения, практически усвоено значение и употребление некоторых союзов. При этом в работе над простым и сложным предложением не должно быть какой-то резкой грани. Практическое овладение структурой простого и сложного предложения в ряде случаев протекает одновременно.

Работая над сложным предложением, нужно приучать учащихся проводить сопоставление языковых норм в простом и сложном предложении. Например, учащиеся должны уметь разграничить структурные моменты в простых и сложных предложениях, объясняющие нормы употребления местоимений *свой* и *его*: *Он показал мне свою работу* и *Он сказал мне, что его работа закончена*.

Вводить в речь учащихся сложное предложение нужно, используя предложения типа: *Скажите, что вы сегодня читали? Скажите, когда у вас начнутся экзамены? Покажите, пожалуйста, где находится кафедра русского языка. Расскажите, откуда вы приехали*. Учащиеся обычно запоминают такие конструкции как образцы для построения предложений по моделям типа: *Вы знаете, что было задано на дом? Вы знаете, когда будет семинар? Вы знаете, где продается этот словарь?* и т. п.

Переходя к заданиям составить сложное предложение того или иного типа, преподаватель вначале дает весь «строительный материал» для облегчения выполнения задания. Например, учащиеся должны из двух простых предложений составлять сложное, в котором выражались бы различные отношения между его частями: *Я принес тебе книгу. Эту книгу я тебе обещал вчера — Я принес тебе книгу, которую обещал тебе вчера.* Или: *Заниматься было невозможно. В комнате стоял страшный шум; Я пришел на консультацию. Я хочу задать профессору несколько вопросов.* Активизируются навыки построения сложного предложения и в заданиях заменить определенную часть простого предложения сложным. Например: *Мы узнали из газет о возвращении делегации. Мы узнали о том, что делегация возвратилась (возвращается).*

Помогает практическому овладению сложным предложением выделение таких оборотов, которые служат структурной основой в предложениях определенного типа, например: *речь идет о том, чтобы..., вопрос в том, что...* и т. п.

В тренировочных упражнениях на употребление сложных предложений большое место должно быть отведено усвоению согласования и управления в придаточной части предложения: *Он рассказывал, кого он встретил вчера;... что он видел; ... с кем встретился вчера; ...о чем спорили вчера; ...за кого голосовали на собрании.*

Таким образом, работа над предложениями с придаточным дополнительным проходит в тесной связи с усвоением и повторением глагольного управления: *Он надеется на то, что...; Я сомневаюсь в том, что...; Мы верим в то, что...; Он удивился тому, что...;* На раннем этапе, т. е. на первом году обучения, учащиеся должны усвоить структуру косвенного вопроса с вопросительными словами: *Он спросил меня, куда я иду (когда я вернусь, зачем я ходил, почему я не пришел и т. п.).*

Для закрепления структуры сложного предложения с придаточным дополнительным очень полезны упражнения на дописывание сложного предложения с данным союзом или союзным словом. Например:

1. Он сказал, что...; Он сказал, чтобы...; Он сказал, где...; Он сказал, куда...; Он сказал, откуда...; Он сказал, когда...; Он сказал, сколько...; Он сказал, будто...

2. Я не мог догадаться, что...; — кто...; — где...; зачем...; — почему... и т. д.

Большое место должно быть отведено способам передачи чужой речи, особенно косвенной, при этом преподаватель обращает внимание: 1) на интонационное оформление предложений; 2) на употребление союза *что* или вопросительных слов; 3) на порядок расположения частей сложного предложения; 4) на употребление форм времени глагола

Вслед за усвоением косвенного вопроса с союзом *что* преподаватель вводит структуру дополнительного предложения с союзом *чтобы* указывая на семантически ограниченные группы глаголов,

требующих после себя союза *чтобы* (предложения со значением просьбы, побуждения, совета, требования, желательности и т. п., например: *Он просил, чтобы мы не забыли принести словарь*).

Косвенный вопрос с частицей *ли* также должен быть прочно введен в речевую практику. Работа над усвоением конструкций косвенной речи активизируется через рассказ самого преподавателя, через пересказ, через замену синонимичных конструкций в прямой речи.

В целом путь выработки практических навыков в употреблении учащимися сложных предложений в речи также идет от наблюдения и анализа готовых форм в речи, от заучивания определенных конструкций, от использования этих готовых конструкций в качестве модели или образца к сознательному и самостоятельному конструированию сложных предложений.

Последовательность введения простых и сложных синтаксических структур определяется методической целесообразностью, научными интересами учащегося, а также сроками его обучения. В выборе конкретного материала, необходимого для усвоения, существенное значение будет иметь степень сходства и различия в синтаксических структурах русского и родного языков.

Итак, как было отмечено выше, работа над построением предложений (т. е. активным продуцированием речи) в учебном процессе включает: а) анализ готовых речевых конструкций; б) конструирование предложений определенного типа по образцам; в) свободное построение предложений на стадии активного владения языком. Указанные формы работы в обучении русскому языку иностранцев существуют не изолированно, в процессе работы они могут одновременно совмещаться в той или иной степени, а также дополняться целым рядом других учебных приемов, способствующих наиболее быстрому и активному овладению иностранцами русской речью.

§ 6. В работе по отбору наиболее типичных синтаксических конструкций преподаватель непременно должен учитывать различный характер оформления предложений в устной и письменной речи⁴⁸.

При пользовании письменной речью общение пишущего и читающего происходит опосредованно, через письменный текст. Слушающий собеседник при этом отсутствует. Именно поэтому письменная речь характеризуется максимальной полнотой оформления языковых средств. В письменном общении не должно быть незаконченных предложений, которые могли бы вызвать непонимание той или иной мысли. Письменная речь, в основе своей фиксированная.

⁴⁸ В работах Л. В. Щербы содержится противопоставление грамматики письменного языка (служебное значение грамматики) и грамматики живого языка (самостоятельное значение грамматики). См. Л. В. Щ е р б а. Избр. работы по русскому языку («О служебном и самостоятельном значении грамматики как учебного предмета»). М., Учпедгиз, 1957. Следует, однако, отметить, что в практике обучения русскому языку иностранцев не может быть разрыва между изучением устного и письменного языка.

строящаяся на отборе конструкций и лексики, опирается на традицию, строится с использованием сложных синтаксических конструкций.

Учащихся-иностранцев, в особенности тех, кто прибывает в Советский Союз на длительный срок обучения (3—5 лет), необходимо обучать нормам живой разговорной речи. Разговорная речь не совпадает по объему понятия и содержанию с устной речью. Устная речь — это устная форма выражения речи, функционирующей в разных стилевых разновидностях; разговорная же речь — это проявление языковой системы в узкой, бытовой сфере общения. Разговорная речь может выражаться как в устной, так и в письменной форме.

Устная речь вследствие ее характера и темпа не может строиться на обдуманном выборе языковых средств. Устная речь (или ее более узкая разновидность — разговорная речь) характеризуется определенными готовыми конструкциями. В этом смысле можно говорить о том, что построение синтаксических структур в устно-разговорной речи носит более обязательный характер, чем в письменной.

Разговорная речь характеризуется определенным автоматизмом, в ней очень большую роль играют речевой опыт самого говорящего и ситуация. Иностранец в течение долгого времени этим речевым опытом в достаточной мере еще не обладает, поэтому часто, хорошо разбираясь в нормах языка и довольно свободно излагая свои мысли письменно, учащийся-иностранец испытывает очень большие затруднения в свободном ведении разговора на разные темы, в особенности если речь ярко эмоционально окрашена. Разговорная речь очень богата различными средствами субъективно-модального выражения, и иностранцу очень трудно бывает усвоить эти разнообразные средства.

Для синтаксических построений разговорной речи характерны эллиптичность, обрывистость речи, преобладание сочинения над подчинением. Кроме этих наиболее ощутимых черт для разговорной речи характерны еще типичные черты структуры, проявляющиеся в специфике синтагматического членения и расположения синтагм⁴⁹. Изучение синтаксических конструкций, характерных для разговорной речи, невозможно без анализа и учета их интонационного оформления⁵⁰.

Например, для разговорной речи характерно употребление в роли сказуемого двух глаголов в одной и той же форме: *Пойдем поговорим спокойно*. Встречается также сочетание в сказуемом

⁴⁹ К сожалению, материал, необходимый для активного усвоения в этой сфере речи, недостаточно еще изучен, не разработана также и сама методика обучения иностранцев живой разговорной речи. Поэтому в данном случае нам приходится ограничиваться лишь общими соображениями, которые могут способствовать правильному отбору материала и его введению в речевую практику учащихся; в то же время очень ценны работы Н. Ю. Шведовой.

⁵⁰ См. Н. Ю. Шведова. Синтаксис русской разговорной речи М., Изд-во АН СССР, 1960.

неопределенной формы того же глагола с отрицательной частицей **не**: *Видать я его не видала, а слыхала о нем*⁵¹. Однако если первая из названных конструкций довольно широко употребляема в разговорной речи, то вторая встречается реже, и дать ее учащимся можно лишь в рамках рецептивного материала.

Синтаксические построения, характерные для разговорной речи, тесно связаны с наполняющей эти конструкции лексикой. Поэтому в практической работе с иностранцами очень большое значение имеет отбор лексики, связанной с той или иной синтаксической конструкцией разговорной речи. Распространено, например, для разговорной речи диалогическое единство, в котором вторая часть лексически и синтаксически ограничена повторением одного и того же слова: — *Он сам виноват в этом — Что верно, то верно*. Лексически эта конструкция ограничена словами одного ряда *верно, правда, так*: — *Что так, то так* и т. п.

Как известно, разговорная речь существует в двух функциональных видах: монологическая речь и диалогическая. Исходя из коммуникативной функции языка, диалогическая речь признается основной.

Диалогическая речь строится по особым, присущим ей закономерностям. Важно обращать внимание иностранцев на синтаксическую зависимость второй реплики в сцеплении: — *Скоро ли он вернется? — Через час*. Смысловое значение формы *Через час* может быть воспринято только в связи с первой частью диалогического сцепления (т. е. он вернется через час).

Очень трудны для понимания реплики, в которых вторая часть строится на лексическом повторении части первой реплики: — *Ты кончил читать? — Кончил, как же!* Трудность состоит в том, что формально утвердительное сообщение по существу означает отрицательный ответ (— Не кончил, не смог кончить!).

Довольно часто обязательным компонентом такого рода конструкций с повторами являются частицы, выражающие различные модальные значения:

- 1) — *Посмотри, плохо получилось!*
— *Вот так плохо!* (т. е. наоборот, хорошо!).
- 2) — *Делегатов я встретил.*
— *Ну и встретил!* (т. е. плохо встретил).
- 3) — *Ты сам это сделал?*
— *Где там сам!* (не сам, сам не смог сделать).

Преподавателю приходится постоянно иметь в виду, что малейшее изменение состава реплик или словорасположения в них меняет смысловое содержание реплик, например: — *Ты видно, все сделал?*

- а) — *Сделать-го сделал...*
- б) — *Какое там сделал!*
- в) — *Да что там сделал!...*

⁵¹ Некоторые упражнения на анализ и употребление такого рода синтаксических построений содержатся в «Практическом пособии по синтаксису русского языка для студентов-иностранцев». М., «Высшая школа», 1966.

В особенности важно обращать внимание на интонацию и порядок слов. Сравните: — *Ты брал мою книгу?*

1) — *Да, она была мне нужна.*

2) — *Да, нужна мне твоя книга!*

Тот факт, что разговорная речь в определенной своей мере характеризуется несвободным наполнением конструкций и замкнутостью своих структурных форм, заставляет в методике обучения иностранцев русскому языку особо выделять синтаксические штампы разговорной речи и вводить их в активную речь учащихся путем строгого отбора и анализа.

Работа над специфическими синтаксическими конструкциями разговорной речи приобретает особое значение при чтении произведений художественной литературы. Без предварительной и подготовительной работы учащийся-иностранец даже на очень высокой степени владения русским языком окажется бессильным понять, например, реплики: — *Вот тебе и диплом с отличием!* (С. Антонов, «Первая должность»); — *Буду я с ним разговаривать! Пусть сам сообщает, что делает!* (В. Розов, «Твой путь»).

Строгие нормы построения и четкое структурное оформление имеют и другие характерные для разговорной речи конструкции. Например, для разговорной речи характерны безглагольные конструкции⁵².

Не всегда сразу понятны иностранцу некоторые безглагольные конструкции, которые не содержат названия самого действия, а лишь называют признаки, которым это действие должно удовлетворять: *Воды! Тише! По местам! Спокойно! Вперед!* Значение такого рода конструкций раскрывается по лексическому значению обстоятельственных слов, по интонации и по конкретной ситуации. На все эти три момента следует обращать внимание в практике обучения иностранцев. Особое значение должно быть придано интонации, имеющей в этих случаях императивный оттенок. Структуры безглагольных повелительных конструкций должны быть в поле зрения преподавателя при работе над газетой. Для языка газет характерны заголовки типа: *Руки прочь от...; Интервью, вон из...*

Так как объективные условия диалогического общения, порождающие и языковые особенности диалога, предполагают наличие у говорящих общности предшествующего речевого и неречевого опыта, то при обучении разговорному русскому языку, при обучении умению вести диалоги в учебной обстановке огромную роль играет умелое создание общности тем, ситуаций, опыта, позволяющих вести диалог в рамках, приближающих его к живому и естественному ведению разговора с собеседником⁵³.

⁵² См. Ю. В. Ваников. Безглагольные повелительные конструкции в русском языке. М., Университет Дружбы народов (УДН), 1962.

⁵³ См. об этом в разделе «Система и формы работы по развитию речи».

§ 7. В силу той объективной роли, которую играют в речи синтаксические построения, формирующие и создающие реальные возможности для взаимного понимания и общения людей, говорящих на том или ином языке, работа над синтаксисом при обучении русскому языку иностранцев занимает фактически весь период обучения. Иногда работу над синтаксисом видят лишь в изучении типов простого и сложного предложения. Однако в обучении русскому языку иностранцев синтаксисом преподаватель занимается, по существу, с первых же шагов, вводя в речь учащихся согласование в роде, числе и падеже, накапливая определенные словосочетания, организованные по определенному типу связи, вводя нужные глагольно-именные конструкции.

Работа по синтаксису в системе обучения русскому языку иностранцев проводится, следовательно, концентрически. Тем самым обеспечивается постоянное и систематическое использование в обучении отрезков живой русской речи.

В целом в объем работы над синтаксисом русского предложения включаются следующие вопросы.

1. Рассмотрение способов выражения предикативных отношений в предложении (предложения с глагольным и именным сказуемым) и так называемое «актуальное членение».

2. Рассмотрение предложений по наличию главных и второстепенных членов предложения; типы связи слов внутри предложения.

3. Рассмотрение предложений с точки зрения конкретных коммуникативных целей: повествовательные, вопросительные, утвердительные, отрицательные (повествовательно-утвердительные, повествовательно-отрицательные, ответно-отрицательные, ответно-утвердительные) и повелительные предложения.

4. Рассмотрение предложений с различным модальным содержанием (с различной модальной характеристикой).

Практика обучения иностранцев убеждает нас в том, что при выработке активных навыков в употреблении синтаксических конструкций, характерных для современного русского языка, необходимо помнить следующее.

Изучение конкретных отношений в языке должно вестись на основании смысла, выражаемого в языке (с учетом функционально-семантической сферы использования синтаксических конструкций в языке).

Смысловые отношения в языке должны характеризоваться с точки зрения формы их выражения.

Для определения значения тех или иных отношений между словами существенную роль играет контекст или ситуация.

Определение значения выражаемых отношений и соответствующих форм должно вестись путем установления корреляций с другими конструкциями в данном языке.

Для определения характера отношений и связей между словами, а также для определения форм связей и отношений *большое*

значение имеет установление межязыковых соответствий русского языка и родного языка учащихся⁵⁴.

Методика работы над словосочетаниями

§ 1. При обучении иностранцев русскому языку основной учебной единицей является предложение. Но так как предложение строится на основе словосочетаний, овладение наиболее употребительными моделями словосочетаний является необходимым условием создания навыков построения предложения. Поэтому работа над синтаксической структурой словосочетаний представляет очень важную часть общего процесса обучения иностранцев русскому языку.

Раскрыть значение слова и научить иностранцев правильно употреблять его в речи невозможно без указания лексической сочетаемости слова⁵⁵ и его синтаксических связей с другими словами, т. е. синтаксической сочетаемости. Поэтому языковой материал, изучающийся в иностранной аудитории, группируется не только по основным моделям предложений, но и по основным моделям словосочетаний, на базе которых строится предложение⁵⁶.

Для понимания текста и речи на русском языке иностранец должен уметь выделить связанные между собой слова. При чтении текста процесс выделения взаимосвязанных слов облегчается тем, что читающий сам регулирует темп чтения, при восприятии же потока речи выделение этих групп слов должно происходить очень быстро. Поэтому у учащихся-иностранцев необходимо вырабатывать автоматизированный навык узнавания взаимосвязанных слов.

Взаимосвязанные слова выступают как в структуре предложения, так и в структуре словосочетания, причем взаимная связь слов в пределах словосочетания является наиболее тесной, так как характерным признаком словосочетаний является наличие главного и зависимого слова⁵⁷. Чтобы развить у учащихся-иностранцев навык определения главного и зависимого слова, необходимо проводить синтаксический анализ предложения. Этот анализ в иностранной аудитории не направлен на точное определение члена предложения⁵⁸, главная его цель — определить взаимосвязанные слова, характер их связей и значение, которое выражается при помощи этих связей. Так как словосочетания «являются распространениями слов как лексико-грамматических единиц определенными формами

⁵⁴ См. Л. В. Щерба. Избр. работы по языкознанию и фонетике. Изд-во ЛГУ, 1958.

⁵⁵ См. раздел «Некоторые вопросы лексической системы русского языка и методика работы над лексикой».

⁵⁶ См. программы по русскому языку для иностранцев.

⁵⁷ «Грамматика русского языка», ч. II. М., Изд-во АН СССР, 1952.

⁵⁸ См. раздел «Некоторые вопросы структуры русского предложения и методика работы над синтаксисом».

других слов»⁵⁹, учащиеся-иностранцы должны усвоить основные правила распространения слов в русском языке, т. е. основные модели словосочетаний. Способность слова распространяться другими словами определяется прежде всего его принадлежностью к определенной части речи, и поэтому при группировке словосочетаний по признакам главного слова выделяют глагольные, именные и наречные словосочетания.

Наиболее распространенным типом словосочетаний в русском языке являются глагольные, поэтому при синтаксическом анализе предложения после определения главных членов следует определить синтаксические связи глагола, найти слова, зависимые от него. Из этого типа словосочетаний наиболее трудными для иностранцев учащиеся являются глагольно-именные в силу разнообразия оформления зависимой части (*бояться грозы, мешать соседу, надеяться на успех*).

При анализе глагольных словосочетаний важно учесть, что глагол в спрягаемой форме выступает только в роли главного слова словосочетания, в то время как инфинитив может быть и главным, и зависимым словом (*начал решать задачу, желание уйти*).

Из именных словосочетаний наиболее распространенными являются сочетания существительного с зависимым прилагательным (*широкая дорога*) и с зависимым существительным (*анализ вещества*), причем последние по своей структуре гораздо труднее для учащихся-иностранцев, так как форма зависимой части не поддается такому обобщению, как в словосочетаниях существительного с прилагательным. Из именных словосочетаний наименее распространены в русском языке являются местоименные (*что-то интересное, никто из них*); соответственно они занимают меньшее место в общей системе работы над словосочетаниями.

Наречные словосочетания (*очень хорошо, вполне достаточно*) чаще всего имеют в качестве зависимого компонента также наречие и не представляют больших трудностей для учащихся-иностранцев с точки зрения синтаксической структуры.

Развитие у учащихся умения обнаруживать связи слов в словосочетаниях особенно важно для понимания и различения сложных словосочетаний и цепочек словосочетаний. В сложном словосочетании при одном главном слове выступают несколько зависимых, в цепочке словосочетаний зависимое слово первого словосочетания является главным словом второго и т. д. Например, в предложении *Ожидание встречи с другом наполнило его сердце радостью* в первой части выступает цепочка словосочетаний (*ожидание встречи и встречи с другом*), глагол является главным словом сложного словосочетания с двумя зависимыми членами (*сердце и радостью*), в котором существительное *сердце*, в свою очередь, является главным словом словосочетания *его сердце*.

⁵⁹ В. А. Белошапкова. О типах сочетаний слов в русском языке. Материалы IV Международного методического семинара преподавателей русского языка. Изд-во МГУ, 1964, стр. 56.

Следовательно, для выделения словосочетаний в предложении необходим учет синтаксической валентности слова, т. е. его способности вступать в словосочетания с другими словами, а также анализ зависимой части словосочетания.

§ 2. Анализ формы зависимой части, в которой выражается синтаксическая структура словосочетания, еще больше необходим для правильного употребления словосочетаний в речи.

В иностранной аудитории виды грамматических связей в словосочетании (согласование, управление, примыкание) рассматриваются в тесной связи с факторами, определяющими структуру словосочетания (грамматическим, семантическим, словообразовательным).

Под грамматическим фактором имеется в виду принадлежность как главного, так и зависимого слова к той или иной грамматической категории. Действие грамматического фактора проявляется в словосочетаниях, оформляемых по способу согласования и примыкания: принадлежность зависимого слова к категории прилагательных обуславливает его согласование с главным словом, принадлежность же зависимого слова к категории наречия или инфинитива определяет его примыкание к главному слову. Структура грамматически обусловленных словосочетаний является наиболее обобщенной. Для правильного употребления таких словосочетаний в речи учащиеся-иностранцы должны хорошо усвоить падежные формы прилагательных и слов, имеющих формальные признаки прилагательных. У учащихся должны сложиться прочные навыки согласования падежных форм существительных и прилагательных. Вопрос о форме зависимого слова, выраженного наречием и инфинитивом, вообще не возникает в силу неизменяемости этих частей речи. Таким образом, структура грамматически обусловленных словосочетаний является наиболее простой для усвоения иностранцами учащимися. Трудным для иностранных учащихся является сочетание различных лексем. Поэтому центр тяжести в работе над этими словосочетаниями может и должен быть перенесен в область лексической сочетаемости главного и зависимого слова.

В русском языке есть группа грамматически обусловленных словосочетаний, оформляемых по способу управления. Это словосочетания с переходным глаголом в роли главного слова, в которых зависимое слово всегда выступает в форме винительного падежа. Однако при работе в иностранной аудитории необходимо учитывать, что само определение переходности или непереходности глагола может затруднять учащихся, так как переходные глаголы не имеют в русском языке четких формальных признаков⁶⁰. Даже в том случае, когда в родном языке учащихся раз-

⁶⁰ Таким формальным признаком иногда считают возможность образования от переходных глаголов страдательных причастий. Этот признак не может быть использован при изучении русского языка как иностранного, так как учащиеся самостоятельно не могут определить эту возможность.

личия глаголов выражены по признаку переходности — непереходности, характеристика глаголов по этому признаку в русском и родном языках может различаться (например, русским глаголам *руководить, управлять, нападать* в немецком языке соответствуют переходные глаголы).

Поэтому по степени трудности синтаксической структуры с точки зрения иностранца словосочетания с переходными глаголами представляют промежуточную группу между грамматически обусловленными и семантически обусловленными словосочетаниями.

§ 3. Структура семантически обусловленных словосочетаний определяется значением главного слова словосочетания. Основным типом связи слов в таких словосочетаниях является управление. Этот тип словосочетаний гораздо труднее для иностранных учащихся, чем грамматически обусловленные, так как конкретные способы их синтаксического оформления очень разнообразны.

Семантически обусловленные словосочетания можно разделить на две группы. Словосочетания первого типа составляют группы, объединенные общим значением главного слова и одинаковой синтаксической структурой. Например, глаголы с общим значением противодействия вступают в сочетание с именной формой в дательном падеже (*мешать, препятствовать, противодействовать, сопротивляться, возражать*); глаголы с общим значением воздействия сочетаются с именной формой в винительном падеже с предлогом *на* (*действовать, воздействовать, влиять, давить*). Глаголы речи и мысли вступают в сочетание с именной формой в предложном падеже с предлогом *о* (*говорить, думать, вспоминать, рассказывать, мечтать* и др.).

Словосочетания второго типа являются непродуктивными, они не объединяются в группы, и способ их оформления характерен для каждого отдельного слова (*верить во что? нуждаться в чем?*).

Семантически обусловленные словосочетания требуют иных методов работы в иностранной аудитории, чем грамматически обусловленные. Если последние позволяют сразу сделать обобщение их синтаксической модели, то семантически обусловленные словосочетания иностранные учащиеся часто должны усваивать без обобщений, запоминая в каждом отдельном случае форму зависимого слова. В тех случаях, когда возможно обобщение структуры словосочетания, его следует делать в связи с поступлением в словарный запас учащихся слов данной семантической группы. Нецелесообразно ради обобщения структуры словосочетания вводить слова, активизация которых на данном этапе обучения является преждевременной. Например, из приведенной выше группы глаголов с общим значением противодействия на первых порах в словарный запас учащихся вводится глагол *мешать*. Синтаксическая структура словосочетания с этим глаголом усваи-

вается учащимися как свойственная отдельному слову. И только когда в словарный запас учащихся поступают другие глаголы, имеющие значение противодействия, данная синтаксическая структура обобщается для группы слов, объединенных общим семантическим признаком. Некоторые слова этой группы могут вводиться позднее обобщения синтаксической структуры словосочетания (например, глагол *противодействовать*), в этом случае делается ссылка на уже установленную закономерность.

Таким образом, работа над синтаксической структурой семантически обусловленных словосочетаний проводится в тесном взаимодействии с работой над лексикой. Выделение групп слов, близких по значению и вступающих в словосочетания одинаковой структуры, связано с характеристикой различных оттенков значения и различий в лексической сочетаемости слов. Например, глаголы *восхищаться, любоваться, наслаждаться* объединяются общим значением эмоционального отношения к объекту и вступают в словосочетания одинаковой структуры. По для того, чтобы учащиеся-иностранцы научились правильно употреблять слово сочетания с этими глаголами, необходимо вскрыть различия в значении этих слов. А глаголы *руководить, управлять, заведовать, командовать* объединены общим значением руководства. Для правильного употребления словосочетаний с ними необходимо знать различия в лексической сочетаемости этих глаголов.

§ 4. Особого внимания при работе в иностранной аудитории требуют группы словосочетаний, в синтаксической структуре которых отражаются словообразовательные связи главных слов. Однокоренные слова в большинстве случаев вступают в словосочетания одинаковой синтаксической структуры (*овладеть техникой — овладение техникой; лишиться прав — лишение прав; готовиться к экзамену — подготовка к экзамену — готов к экзамену*). Однако в русском языке довольно много отклонений от этой нормы, которые часто являются источником ошибок иностранных учащихся в построении словосочетаний. Прежде всего влияние словообразовательных связей слов на структуру словосочетания нарушается действием грамматического фактора. В силу того что существительное в русском языке не вступает в сочетание с именной формой в винительном падеже, различаются по своей структуре глагольные словосочетания с переходным глаголом и именные словосочетания с отглагольным существительным, образованным от переходного глагола. В глагольных словосочетаниях в этом случае зависимое слово выступает в форме винительного падежа, а в именных словосочетаниях обычно в форме родительного падежа (*измерять глубину — измерение глубины; открыть закон — открытие закона*).

Распространение этой закономерности на большую группу словосочетаний позволяет дать учащимся модель преобразования

синтаксической структуры словосочетаний с переходным глаголом и отглагольным существительным в роли главного слова.

В некоторых случаях влияние словообразовательных связей нарушается действием семантического фактора. Примером этого могут служить словосочетания, где главным словом являются существительные с общим значением отношения (отношение, интерес, любовь, симпатия, ненависть, презрение). Зависимое слово в этих словосочетаниях употребляется в дательном падеже с предлогом *к*, хотя по своему образованию эти существительные связаны с глаголами, входящими в словосочетания различной структуры (*относиться к кому? интересоваться чем? любить кого? что? симпатизировать кому? ненавидеть кого? презирать кого?*).

Различия в структуре словосочетаний с однокоренными словами в роли главных членов особенно важно учитывать, когда глаголу синонимично глагольно-именное словосочетание с существительным того же корня, что и глагол. Например, *победить кого? — одержать победу над кем?*

В отдельных случаях целесообразно учитывать различия в синтаксической структуре словосочетаний и сочетаний слов, выступающих в структуре предложения, если они образованы однокоренными словами. Например, сочетание краткой формы страдательного причастия с творительным падежом логического субъекта — это связь слов, выступающая в структуре предложения. Однако эти сочетания необходимо сопоставлять со словосочетаниями, например в таких случаях: *обрадоваться чему? рад чему? но: обрадован чем?* или: *удивляться чему? — удивлен чем?* Иногда целесообразно вводить подобные сочетания слов лексическим путем, без сравнения их с действительным оборотом (*обрадован, удивлен чем?*), т. е. работать над ними так же, как над словосочетаниями.

§ 5. В работе над словосочетаниями в иностранной аудитории необходимо разграничивать обязательную и факультативную сочетаемость слова. В случае обязательной сочетаемости употребление главного слова без зависимого создает синтаксически незавершенную конструкцию, которая не может нормально функционировать в речи (*он убрал*). В случае же факультативной сочетаемости употребление главного слова без зависимого не нарушает завершенности конструкции (*он читал*).

Наиболее тесная связь между компонентами словосочетания наблюдается в тех случаях, когда главное слово нуждается в распространении зависимым словом и последнее употребляется в строго определенной форме. Эта связь известна под названием сильного управления (*изучать физику, сочувствовать другу, заботиться о детях, участвовать в концерте*). Словосочетания этого типа вводятся и активизируются как синтаксические единства, в которых лексическое наполнение зависимой части может быть

различным в пределах определенного значения, по употреблению зависимого члена в соответствующей форме строго обязательно.

Многие речевые ошибки иностранных учащихся обусловлены незнанием норм обязательной сочетаемости слов. Для предупреждения таких ошибок целесообразно сопоставлять случаи употребления лексем с обязательной сочетаемостью и близких им по значению лексем с факультативной сочетаемостью. Например, глагол *покупать* вступает в обязательную связь с существительным в винительном падеже (*В магазине я покупал пальто*); словосочетание *делать покупки* не требует обязательного распространения зависимым членом. То же самое относится к таким глаголам и глагольно-именным словосочетаниям, как *открыть* и *сделать открытие*, *решить* и *принять решение*, *вычислять* и *производить вычисления* (*открыть радий — сделать важное открытие*; *решить уехать — принять окончательное решение*; *вычислять опору моста — производить сложные вычисления*). Такие сопоставления позволяют учащимся выбрать нужное средство выражения мысли: глагол — если нужно уточнить направленность действия на объект, или словосочетание — если нужно только назвать действие.

Необходимо учитывать обязательную и факультативную сочетаемость при работе над употреблением видов переходных глаголов, когда глагол несовершенного вида может обозначать действие без указания его направленности на объект (*писать, читать, рисовать, есть, пить* и т. д.). Употребление же глагола совершенного вида невозможно без объекта (*написать письмо, прочитать книгу, нарисовать дерево, съесть суп, выпить молоко*).

В работе с иностранными учащимися необходимо учитывать, что обязательная сочетаемость наблюдается не только в словосочетаниях, слова в которых связаны по способу управления. Она отмечается и в словосочетаниях, образованных примыканием зависимого слова к главному. Например, глагол *поступить* в значении «совершить поступок» требует обязательного распространения наречием или сравнительным оборотом (*поступил справедливо, по-дружески* и т. д.). Обязательного употребления наречий требуют также глаголы *вести себя, выразиться* в значении «говорить» (*выразиться точно*), *держаться* в значении «находиться в каком-либо положении» (*держаться прямо*) и т. д.

Такого рода сочетаемость нельзя полностью приравнять к случаям сильного управления, так как примыкающие слова не изменяются и, следовательно, отпадает вопрос об употреблении слова в определенной форме. Словосочетания, образованные по способу управления, требуют максимального внимания к их форме; словосочетания же, образованные примыканием зависимого компонента, не представляют для иностранца трудностей с точки зрения их синтаксической структуры. Однако вводить те и другие следует как синтаксические единства, добиваясь от учащихся осознания необходимой связи их компонентов.

Среди словосочетаний с обязательной связью компонентов вы-

деляются словосочетания с глаголами, характеризующимися сильным управлением, которые могут распространяться не только именной конструкцией, но и инфинитивом. Например: *привык к климату — привык опаздывать, попросил книгу — попросил прийти*. Поэтому в работе над глаголами сильного управления необходимо учитывать возможность вступления их в сочетание с инфинитивом и в зависимости от распространенности того или другого вида словосочетания решать вопрос о последовательности или одновременности их активизации.

Необходимо также учитывать, что в живой разговорной речи слова с обязательной сочетаемостью могут употребляться без зависимого слова. Например, в диалогической речи зависимое слово может опускаться, если оно легко восстанавливается из контекста (*Вы уже приступили к работе? — Приступил*).

§ 6. Среди словосочетаний с факультативной связью компонентов при работе в иностранной аудитории важно различать две группы.

1. Словосочетания, главное слово которых может употребляться без зависимого, но если последнее употребляется, то оно выступает в одной определенной форме. Примером такой сочетаемости могут служить некоторые переходные глаголы (*читать книгу, писать письмо, шить платье*) или глаголы, обозначающие взаимное действие (*спорить, ссориться, ругаться, здороваться, дружить*). Подобные глаголы могут употребляться и без зависимого слова, если они обозначают действие вообще, не уточняя его направленность на объект. В некоторых именных словосочетаниях главное слово также характеризуется факультативной связью с зависимым (ср.: *Спор с оппонентами продолжался два часа — Я не слышал начала спора. Растворение вещества протекало медленно — Процесс растворения замедлился*).

2. Словосочетания с факультативной связью компонентов, в которых зависимое слово может выступать в различных формах. Форма зависимого слова в таких словосочетаниях лишь в самом общем плане определяется лексико-грамматическими признаками главного слова. Например, в сочетании с глаголом *лежать* возможны различные предложно-именные формы (в шкафу, на шкафу, под шкафом, за шкафом, у шкафа и т. д.). Семантика глагола определяет только самое общее значение зависимой части словосочетания: значение местоположения. Конкретная же форма зависимой части в каждом случае определяется тем конкретным значением, которое она должна выразить. Если в случаях обязательной сочетаемости главного слова определить значение зависимой части словосочетания вне связи с главным словом обычно невозможно, то при факультативной связи второго типа анализ формы и лексического наполнения зависимой части позволяет определить ее значение и вне связи с главным словом (ср.: *сердиться на брата — работать на заводе*).

Факультативная связь может ослабевать до такой степени, что словосочетание приближается к простому соединению слов. Это проявляется, например, в словосочетаниях, где зависимая часть выражает различные обстоятельственные отношения, в частности временные. Например, в предложении: *Он приехал в Москву в прошлом году* — связь глагола с обстоятельством места *в Москву* является более обязательной, чем с обстоятельством времени *в прошлом году*, так как употребление обстоятельства места обусловлено семантикой глагола *приехать*, а обстоятельство времени более самостоятельно по отношению к этому глаголу. Чем свободнее связь слов в словосочетании, тем более самостоятельно значение зависимой части. Форма зависимой части может определяться и вне ее связи с главным словом, она может зависеть от лексического наполнения зависимой части (ср.: *в среду, в январе, за обедом*).

Методы работы над словосочетаниями с факультативной связью компонентов различаются в зависимости от степени необходимости употребления зависимого слова и от возможности варьирования его формы. Над словосочетаниями первого типа, т. е. такими, в которых зависимое слово выступает всегда в одной форме, работают так же, как над словосочетаниями с обязательной связью компонентов, т. е. вводят их как синтаксические единства, указывают семантическую группу слов, выступающих в качестве зависимых, устанавливают связь формы зависимой части с лексико-грамматическими признаками главного слова. Иногда бывает целесообразно сопоставить близкие по значению слова с обязательной и факультативной сочетаемостью. Такие сопоставления облегчают учащимся выбор нужного слова. Например, глаголы *учиться, заниматься, изучать* различаются по своему значению и лексической сочетаемости; словосочетания с этими глаголами имеют различную синтаксическую структуру. Из них глагол *изучать* обязательно сочетается с прямым объектом. Знание этого облегчает учащимся правильное употребление данной группы глаголов (ср.: *Он занимается — Он не работает, а учится — Он изучает физику*).

Факультативная и обязательная связь компонентов часто выступает в сложных словосочетаниях. Наблюдаются случаи, когда главное слово характеризуется обязательной сочетаемостью с двумя зависимыми (*дал книгу товарищу*), это вызывает необходимость вводить сразу сложное словосочетание, и, следовательно, возможность активизации слова зависит от того, владеют ли учащиеся формами обоих компонентов. Это, конечно, не исключает возможности введения отдельных сложных словосочетаний лексическим путем без полного анализа форм зависимых слов.

Но имеются и такие сложные словосочетания, в которых один зависимый компонент является обязательным, а второй необязательным. Например, *измерить напряжение вольтметром* — первый компонент обязателен, второй факультативен. В подобных случаях

можно вводить и активизировать словосочетания частями, сначала только с обязательным компонентом, а затем с факультативным в зависимости от последовательности введения падежных форм.

§ 7. Характеризуя сочетаемость слова, необходимо учитывать возможность вступления его в словосочетания с различными частями речи и, кроме того, возможность присоединения к этому слову придаточного предложения. Например, глагол *просить* вступает в словосочетания следующей структуры: *просить у кого? что?*; *просить кого?* + инфинитив; *просить кого? о чем?* К нему может присоединяться придаточное предложение с союзом *чтобы*. Для активизации на начальном этапе важно выбрать наиболее употребительные и наиболее универсальные структуры. Из приведенных выше сразу отпадет структура *просить кого? о чём?* как очень малоупотребительная (*просить о помощи, о поддержке*). Из оставшихся наиболее универсальной является структура *просить кого?* + инфинитив, так как к ней могут быть сведены в большинстве случаев две остальные (*Просил у него книгу — Просил, чтобы он дал мне книгу — Просил его дать мне книгу*). Поэтому на первых порах достаточно добиться активизации одной этой конструкции.

§ 8. Работа над синтаксической сочетаемостью слова всегда ведется в тесной связи с анализом значения слова. Словосочетание представляет собой такое языковое явление, в котором очень тесно переплетаются лексика и грамматика. С одной стороны, лексическое наполнение зависимой части словосочетания влияет на его оформление (*ехать в университет — ехать на факультет*). С другой стороны, одна и та же синтаксическая конструкция может выражать различные значения в зависимости от лексического наполнения словосочетания (*зависеть от температуры — отойти от окна*).

При обучении русскому языку иностранцев необходимо иметь в виду не только возможность обобщения структуры словосочетаний по семантическим признакам главного слова, но и возможность вступления очень близких по значению слов в словосочетания разной синтаксической структуры. Очень важно своевременно характеризовать различия в сочетаемости слов, близких по значению, так как учащиеся могут механически перенести способы сочетаемости известного им слова на его синоним. Например, для обозначения начала действия употребляются словосочетания с глаголами *начать, приняться, приступить*, из которых первые два сочетаются с инфинитивом и с именной конструкцией в разных формах (*начал, принялся работать — начал работу, принялся за работу*). Глагол *приступить* сочетается только с именной конструкцией, по форме отличающейся от тех, с которыми сочетаются первые два глагола (*приступил к работе*).

Из группы глаголов *кончить, перестать, прервать, прекратить* глаголы *кончить* и *прекратить* сочетаются с инфинитивом и с прямым объектом, *перестать* — только с инфинитивом, *прервать* — только с прямым объектом.

Приведенные примеры показывают, что при сравнении способов выражения начала и конца действия необходимо уточнять условия употребления словосочетаний с инфинитивом или с существительным в качестве зависимого члена.

Тесная связь синтаксической сочетаемости слова и его значения проявляется в том, что различные значения слова могут отражаться в словосочетаниях различной синтаксической структуры. Например, глагол *поступить* в значении «начать учиться или работать» сочетается с именной конструкцией, имеющей пространственное значение (*поступить в институт, на завод*), в значении «совершить поступок» этот глагол сочетается обычно с наречием (*поступил по-дружески*).

Иногда слова совпадают в одном из своих значений, являются частичными синонимами, и в этом значении совпадает их сочетаемость. Например, глаголы *пытаться* и *пробовать* сочетаются с инфинитивом; в этом сочетании отражается их общее значение «делать попытку». Но, кроме этого, глагол *пробовать* сочетается с прямым объектом (*пробовать суп, пробовать новый прибор*). В этом словосочетании проявляется уже другое значение глагола *пробовать*, которым не обладает глагол *пытаться*. В этом случае он близок по значению к глаголу *испытывать* (*испытывать мотор*), который также сочетается с прямым объектом. Последний глагол не имеет значения, общего с глаголом *пытаться*, и не сочетается с инфинитивом.

Указание синтаксической сочетаемости частичных синонимов помогает иностранному учащемуся лучше усвоить различия в их значении.

Особенности сочетаемости, свойственные различным значениям слова, в большинстве случаев не поддаются обобщениям, и овладение ими требует работы над каждым отдельным словом⁶¹. Однако в некоторых случаях такие обобщения возможны. Примером этого могут быть глагольные словосочетания, в которых одно значение глагола выражается в сочетании с именной конструкцией, а второе — в сочетании с инфинитивом. Например, глагол *думать* в значении «намереваться» вступает в сочетание с инфинитивом, а в значении «мыслить» он сочетается с именной конструкцией (*думаю поехать, думаю купить что-либо — думаю о будущем*). Глагол *решить* в значении «принять решение» сочетается с инфинитивом, в значении «выполнить» — с именной конструкцией (*решил уйти — решил задачу*). *Разрешить* в значении «позволить» сочетается с инфинитивом, в значении «решить» — с прямым объектом

⁶¹ См. раздел «Некоторые вопросы лексической системы русского языка и методика работы над лексикой».

(разрешил войти — разрешил проблему). Собирается в значении «намерсваться» сочетается с инфинитивом, в значении «сходитьсь» употребляется обычно без зависимого члена, в значении «готовиться» — с именной конструкцией, имеющей пространственное значение (*собираюсь уехать — все собрались — собираюсь в театр*).

Приведенные примеры показывают, что словосочетания с инфинитивом обычно соответствуют тому значению глагола, которое имеет модальный оттенок.

Возможны также более узкие обобщения связей структуры словосочетания с различными значениями слов. Например, существительные *руководство, управление, командование*, обозначая процесс, сочетаются с существительным в творительном падеже (*Руководство конструкторской группой поручили молодому инженеру*); обозначая группу людей, возглавляющих что-либо, они вступают в сочетание с существительным в родительном падеже (*Руководство завода обсудило годовой план.*) Учащимся-иностранцам целесообразно сообщать более конкретные сведения о связи структуры словосочетаний с различными значениями слова. Например, учащиеся могут легко осознать связь структуры словосочетаний с различными значениями слов *руководство, управление, командование*, в то время как понятие модальности, используемое для разграничения приведенных выше глагольно-инфинитивных и глагольно-именных словосочетаний, сложно для большинства учащихся. Возможность такого рода обобщений должна учитываться преподавателем, но сообщать их учащимся не всегда бывает необходимо и целесообразно.

§ 9. В системе работы над синтаксической структурой словосочетаний на продвинутом этапе значительное место занимает анализ различных способов выражения одинаковых или сходных отношений. В связи с этим большое значение приобретает работа над синтаксическими синонимами, т. е. такими конструкциями, которые «обозначая однородные или однопорядковые отношения, различаются прежде всего средствами или показателями грамматической связи между словами»⁶². Например: *идти лесом — идти по лесу; смотреть удивленно — смотреть с удивлением* и т. д.

На основе синтаксической синонимии строится большое количество трансформационных упражнений, используемых на занятиях по русскому языку. При работе над синтаксическими синонимами необходимо учитывать, что взаимозаменяемость конструкций может ограничиваться их лексическим наполнением. Например, глагольные словосочетания с инфинитивом и с именной формой отглагольного существительного представляют собой синтаксиче-

⁶² В. П. Сухотин. Синтаксическая синонимика в современном русском литературном языке. М., Изд-во АН СССР, 1960, стр. 22.

ские синонимы, если глагол в них обозначает начало, конец или длительность действия (*начал убирать — начал уборку; продолжал убирать — продолжал уборку*). Если же глагол — главное слово словосочетания — имеет модальное значение, то между словосочетанием с инфинитивом и с отглагольным существительным нет соответствия в значении, так как в них выражаются разные отношения. Например: *люблю петь — люблю пение*. В первом словосочетании выражается отношение субъекта к своему собственному действию, во втором — к действию другого лица. Или, например: *надеюсь помочь (вам) — надеюсь на (вашу) помощь; привык опаздывать — привык к опозданиям (студентов)*. В словосочетаниях с инфинитивом главное и зависимое слова обозначают действия одного лица, в сочетаниях же с существительным они обозначают действия разных лиц. Естественно, что взаимная замена таких словосочетаний обычно приводит к искажению смысла высказывания. Поэтому, выявляя синонимичные синтаксические структуры, необходимо учитывать границы синонимии. В приведенных выше примерах синонимия ограничивается семантикой главного слова: глагол, обозначающий начало, конец или длительность действия, — конструкции синонимичны; глагол с модальным значением — конструкции не синонимичны.

Примером ограниченности синтаксической синонимии семантикой зависимого слова является употребление именных словосочетаний с зависимым прилагательным и с зависимым существительным в родительном падеже. Говорить о полной синонимии таких словосочетаний можно только в том случае, когда в них выражается значение личной принадлежности, а зависимое слово представляет собой собственное имя или прилагательное, образованное от него. Например: *книга Пети — Петина книга*. Если же в словосочетании зависимое слово обозначает лицо, но не является собственным именем, то словосочетания с зависимым существительным выражают принадлежность, а словосочетания с прилагательным — качественную характеристику предмета (ср. *тетрадь школьника — школьная тетрадь*). В этом случае взаимная замена словосочетаний приводит к неточному выражению содержания высказывания, т. е. вместо принадлежности предмета выражается его качество, или наоборот.

В некоторых случаях взаимная замена кажется возможной, однако словосочетания с зависимым существительным и с прилагательным не являются абсолютно тождественными, так как признак выражается существительным более конкретно, а прилагательное подчеркивает обобщенность признака (ср.: *окраины города — городские окраины*). В ряде случаев значение словосочетаний с прилагательным шире. Например, *громовые раскаты* и *раскаты грома*: первое словосочетание означает не только раскаты грома, но и вообще громкие раскаты (громовые раскаты орудий). Иногда значения словосочетаний совершенно расходятся. Например: *сигнал тревоги* и *тревожный сигнал*. Сигнал тревоги — сиг-

нал, объявляющий тревогу, тревожный сигнал — сигнал, внушающий чувство тревоги.

Словосочетания с родительным падежом, имеющим определенное значение, являются в современном русском языке очень продуктивным типом словосочетаний. Примененной родительный выступает во многих словосочетаниях, не имеющих параллельных словосочетаний с прилагательным. Например, такие словосочетания, как *передовик производства, герой труда, мастер спорта* невозможно сопоставить со словосочетаниями с зависимыми прилагательными, так как прилагательные *производственный, спортивный, трудовой* не употребляются с главным словом приведенных словосочетаний.

Следовательно, упражнения, построенные на основе синтаксической синонимии словосочетаний, должны быть очень конкретными, так как распространение синонимии на целый тип словосочетаний без учета их лексического наполнения может привести к ошибкам.

* *
*

§ 10. В основе работы над синтаксической структурой словосочетаний на всех этапах обучения лежит методически оправданный отбор моделей словосочетаний, которыми учащиеся должны активно владеть. Отбор этих моделей должен производиться таким образом, чтобы обеспечить возможность построения необходимых для речевой практики учащихся предложений. Модели словосочетаний вводятся таким образом, чтобы обеспечить последовательное расширение основных структурных моделей предложения. Например, модель предложения *Это преподаватель* может быть расширена путем введения словосочетания с согласованным определением: *Это наш преподаватель*. Или модель предложения *Он пишет* может быть расширена введенным словосочетанием с прямым объектом: *Он пишет письмо*⁶³.

Словосочетание представляет собой единство синтаксических, морфологических и лексических средств, и поэтому активное овладение моделью словосочетания предполагает работу над лексикой, типичной для данной модели, и над морфологическими формами слов, образующих словосочетание. Следовательно, отбор моделей словосочетаний тесно связан с отбором лексики и морфологического материала.

При отборе моделей словосочетаний необходимо учитывать и цели обучения. Если одной из них является создание навыков чтения специальной литературы, то необходимо уделить достаточное внимание работе над моделями именных словосочетаний, так как одной из особенностей языка научной литературы является насы-

⁶³ Подробнее см. в разделе «Некоторые вопросы структуры русского предложения и методика работы над синтаксисом».

шенность его именными словосочетаниями (*реакция соединения, опыт по получению..., способность растворяться* и т. д.). Кроме того, в этом случае необходим отбор отдельных моделей словосочетаний с учетом их лексического наполнения (*работать на сжатие, на растяжение*).

В работе над словосочетаниями существенен вопрос об их классификации. Уже на начальном этапе следует стремиться к тому, чтобы группировать вводимые модели словосочетаний по выражаемым ими значениям, так как подобная группировка наилучшим образом обеспечивает учащимся нахождение нужного способа выражения мысли. Это значит, что учащиеся должны усвоить, какими языковыми средствами выражаются в русском языке, например, пространственные, временные, причинные и другие отношения. Анализ различных значений одной модели словосочетания (*приехать из Москвы, узнать из газет, убежать из страха, сделать из дерева* и др.) с точки зрения преподавания русского языка иностранцам психологически не оправдан.

Еще большее значение классификация моделей словосочетаний приобретает на продвинутом этапе обучения, так как количество моделей словосочетаний, которыми учащиеся овладевают в этот период, значительно увеличивается, и для реализации их в речи особенно большое значение имеет продуманная классификация.

При классификации словосочетаний по выражаемым ими значениям облегчается сопоставление их с родным языком учащихся, так как, изучая иностранный язык, учащиеся сравнивают не значения форм в русском и родном языках, а средства выражения в этих языках определенных смысловых категорий.

На основе отобранного минимума моделей словосочетаний проводят различные упражнения, рассчитанные на активизацию словосочетаний и введение их в речь в составе предложений. Эти упражнения должны быть обязательно лексико-грамматическими, так как синтаксическая сочетаемость слова тесно связана с его семантическими признаками.

Методика работы над предложно-падежной системой русского языка

§ 1. Среди словосочетаний в русском языке наиболее разнообразными по своей структуре и наиболее трудными для учащихся-иностранцев являются словосочетания, образованные по способу управления. Зависимая часть в них выражена падежной формой или предложно-падежной конструкцией. Для того чтобы правильно строить такие словосочетания, учащиеся-иностранцы должны овладеть сложной предложно-падежной системой русского языка.

Трудность этой задачи заключается, во-первых, в том, что флексивные формы имен в русском языке чрезвычайно многообразны. Один и тот же падеж существительного может оформляться различными флексиями в зависимости от принадлежности существ-

винительного к типу склонения (ср.: дательный падеж — *брату, сестре, тетради*; творительный падеж — *братом, сестрой, тетрадью* и т. д.). Если учесть, что в систему флективных форм входят кроме существительных прилагательные, местоимения и порядковые числительные, то станет ясно, что создание навыков правильного построения словосочетания и предложения требует запоминания большого количества флективных форм. Вторая трудность усвоения русской предложно-падежной системы состоит в том, что предлог в русском языке сочетается с определенной падежной формой. Некоторые предлоги употребляются с двумя и даже с тремя падежами (например, предлог *с* употребляется с родительным, винительным и творительным падежами). Поэтому для правильного употребления предложно-падежных конструкций необходимо знать, с каким падежом может сочетаться данный предлог.

Но самая большая трудность, возникающая при овладении русской предложно-падежной системой, связана с многообразием синтаксических функций падежей. Любая падежная форма и почти любая предложно-падежная конструкция могут нести в предложении различные функции, выражать различные отношения между словами. Например, наименее многозначная форма винительного падежа выражает три вида отношений: отношение прямого объекта (*читать книгу*), временные отношения (*работать год*), пространственные отношения (*проехать пять километров*), количественные отношения (*весить два килограмма, стоить десять рублей*). Или, например, конструкция предлог *под* + винительный падеж выражает пространственные отношения (*упасть под стол*), временные (*заснуть под утро*), отношения способа действия (*идти под музыку*).

Отражением богатой предложно-падежной системы и многофункциональности падежных форм и предложно-падежных конструкций является возможность тонко разграничивать выражение различных, порой очень близких значений. Например, сочетания предлогов, имеющих пространственное значение (*в, на, под, за*), с различными падежами (*в, на* — с винительным и предложным, *за, под* — с винительным и творительным) выражают различные оттенки пространственного значения: значение местонахождения и направления действия. Предлоги *до* и *перед*, употребляясь для обозначения времени, выражают очень тонкие оттенки временного значения (ср.: *до войны* и *перед войной*).

При овладении русской предложно-падежной системой возникают значительные трудности как у учащихся, в родном языке которых отсутствует предложно-падежная система, так и у учащихся, в родном языке которых она развита в такой же степени, как в русском языке. Предложно-падежная система в каждом языке имеет свои специфические особенности. В различных языках имеется различное количество падежей, различно количество флексий каждого падежа, различны связи предлогов с падежными формами, различны, наконец, функции падежей.

В польском языке, например, имеется столь же развитая, как в русском языке, падежная система, причем целый ряд падежных окончаний в польском и в русском языках совпадают. Это затрудняет усвоение польскими учащимися различающихся окончаний. Например, твердая разновидность склонения существительных женского рода в дательном и предложном падежах единственного числа имеет в польском и в русском языках одинаковые окончания (*na ścianie* — *na ścianie*), а мягкая разновидность в польском языке имеет окончание *-i* (*-y*) (*na wieży*). Это частичное расхождение является источником очень распространенной ошибки польских учащихся в образовании форм дательного и предложного падежей от существительных женского рода.

В различных языках неодинаково количество падежей. В немецком языке только четыре падежа. Отношения, выражаемые в русском языке творительным падежом без предлога, в немецком языке, например, выражаются формами других падежей или предложными конструкциями.

В разных языках наблюдаются неодинаковые возможности сочетания предлогов и падежей. Например, в немецком языке каждый косвенный падеж употребляется с предлогами и без предлогов. В русском языке предложный падеж употребляется только с предлогами, остальные косвенные падежи — как с предлогами, так и без них. А в арабском языке все предлоги сочетаются с одним падежом, остальные падежи употребляются только без предлога.

Наконец, очень различны значения падежных форм и предложно-падежных конструкций в разных языках. Наибольшие трудности при употреблении падежей у иностранных учащихся возникают вследствие того, что объем значений формы или конструкции в одном языке обычно лишь частично совпадает с объемом значения соответствующей ей падежной формы или предложно-падежной конструкции в другом языке. Например, совпадает функция выражения цели русского предлога *для* и немецкого предлога *für*, но временная функция предлога *für* уже не находит соответствия в значениях русского предлога *для*. В этом случае в русском языке употребляется предлог *на* (ср.: *Er kam für zwei Tage* — *Он приехал на два дня*).

Нередко в русском языке по-разному оформляются такие значения, для выражения которых в другом языке используется одна форма. Например, в русском языке различными способами выражается значение орудия действия и значение совместности (*Он толкнул меня чемоданом*; *Он шел с чемоданом в руке*). Во многих языках выражение этих значений формально не дифференцировано.

В других случаях русская конструкция объединяет значения, которые в родном языке учащихся выражаются различными средствами. Например, сочетание предлога *над* с творительным падежом, употребляясь в пространственном значении, обозначает и

местонахождение, и направление действия (*Картина висит над столом; Я повесил картину над столом.* Ср. в немецком языке: *Das Bild hängt über dem Tisch. Ich habe das Bild über den Tisch gehangen*).

Следовательно, для успешной работы над предложно-падежной системой при обучении русскому языку иностранцев необходимо учитывать явления сходства и различия между русским языком и родным языком учащихся как в оформлении, так и в употреблении надежных форм и предложно-падежных конструкций.

§ 2. При работе в группах любой национальности следует всегда иметь в виду, что языковые факторы, обуславливающие употребление той или иной предложно-падежной конструкции, разнообразны. Это разнообразие необходимо учитывать, чтобы при введении и закреплении предложно-падежной конструкции использовать наиболее эффективные способы подачи материала, дать нужные сопоставления, отметить взаимосвязь различных явлений в языке, добиться закрепления не только данной конструкции, но и сопровождающих ее языковых явлений.

Так как падежная форма или предложно-падежная конструкция часто входит в состав словосочетания, то ее оформление может быть мотивировано лексико-грамматическими признаками главного слова (принадлежность главного слова к определенной части речи, к определенной семантической группе, словообразовательные связи главного слова). Основные случаи такой зависимости были рассмотрены в предыдущем разделе (см. стр. 102—104). Кроме того, употребление той или иной падежной формы с предлогом или без предлога может быть связано с лексико-грамматическими признаками существительного, употребляющегося в этой конструкции. Эта связь чаще всего проявляется в тех случаях, когда предложно-падежная конструкция входит в словосочетание со слабой связью компонентов или же не входит в словосочетание, а является составной частью структуры предложения. Ее можно наблюдать во временных конструкциях, многие из которых оформляются по-разному в зависимости от того, к какой тематической группе принадлежат существительные, входящие в их состав. Например, существительные, обозначающие дни недели, употребляются с предлогом *в* в винительном падеже (*в понедельник*), а существительные, обозначающие названия месяцев — с предлогом *в* в предложном падеже (*в январе*). Предлог *через* сочетается только с существительными, обозначающими единицы измерения времени (*через пять минут, через неделю, через два года*). Небольшой группой существительных ограничено употребление конструкции за + творительный падеж (*за завтраком, за обедом, за ужином, за чаем, за едой*). Существительные, обозначающие исторические периоды, сочетаются с предлогом *при* (*при крепостном праве, при капитализме, при социализме*).

Тематическая группа слов, связанная с определенной временной конструкцией, может быть более или менее однородной, т. е. включающей слова с аналогичным значением (названия месяцев или дней недели); она может быть и менее однородной, как, например, группа существительных, которая употребляется во временной конструкции в винительном падеже с предлогом *под* (*под утро, под вечер, под праздник, под воскресенье, под новый год*). С большей или меньшей однородностью семантической группы связаны различные пути усвоения ее синтаксического оформления.

В некоторых случаях выражения объектных отношений проявляется зависимость употребления падежной формы от более общего семантического признака существительного — абстрактности или конкретности его значения. Например, с глаголами *просить, требовать, искать* существительные с конкретным значением употребляются в винительном падеже (*просить тетрадь, требовать книгу, искать карандаш*), существительные с абстрактным значением — в родительном падеже (*просить помощи, требовать ответа, искать совета*).

В отдельных случаях употребление предложно-падежной конструкции связано с различиями существительных по признаку одушевленности — неодушевленности. Прежде всего это проявляется в сочетаниях с глаголами, обозначающими направленное действие. Например: *идти в деканат — идти к декану; ехать в министерство — ехать к министру; послать в деканат — послать к декану; сообщить в деканат — сообщить декану*.

Подобные различия наблюдаются и при обозначении местонахождения: *жил в деревне — жил у брата; был на кафедре — был у профессора*.

§ 3. Кроме лексико-грамматических признаков существительного, входящего в предложно-именную конструкцию, ее оформление зависит от ее состава. Некоторые предложно-именные конструкции в русском языке возможны только при наличии определения при существительном.

Например, существительные *эпоха, период, время, момент, минута, секунда, употребляясь* в конструкции в + винительный падеж, всегда имеют при себе согласованное или несогласованное определение (*в эпоху колониализма, в первый момент, в эту минуту* и т. д.). В случае отсутствия определения эта конструкция или невозможна, или приобретает другое значение — значение срока действия (ср.: *В минуту все собрались*).

Употребление некоторых предложно-падежных конструкций зависит не только от наличия определения при существительном, но и от значения определения (ср.: *в 1960 году, в прошлом году, в этом году, но: в тот год, в год окончания института. Или: в XIX веке, в прошлом веке, но: в век атома, в век великих географических открытий*).

Как показывают примеры, предложный падеж существительных *век* и *год* во временной конструкции с предлогом в употребляется в том случае, если определение обозначает порядковое место года или века в системе летоисчисления. При другом значении определения употребляется винительный падеж.

Только при наличии определения возможна конструкция — предлог с+творительный падеж, употребляющаяся для обозначения средства передвижения (*с первым самолетом, с последней электричкой, с попутной машиной*).

В определительной конструкции, выраженной родительным падежом, как правило, употребляется существительное с прилагательным (*юноша высокого роста, человек большого ума, газ голубого цвета, вещества разного веса* и т. д.).

До известной степени состав именной группы определяет употребление предложной и беспредложной конструкций творительного в значении образа действия. В беспредложной конструкции обычно при существительном имеется определение, которое выражает основное семантическое содержание конструкции (*говорить громким голосом — говорить громко, писать красивым почерком — писать красиво*). Если же существительное употребляется без определения, то в его значении обычно содержится качественная характеристика действия (*петь басом, говорить шепотом*).

§ 4. Таким образом, оформление предложно-падежной конструкции может быть обусловлено характером главного слова словосочетания, т. е. внешним по отношению к самой конструкции фактором, и внутренним фактором — значением слова или группы слов, входящих в конструкцию, и их составом.

Кроме того, необходимо учесть также случаи тесного взаимодействия форм главного и зависимого слова в словосочетании или в соединениях слов, близких к словосочетаниям. Существует, например, определенная взаимозависимость в употреблении приставок в глаголе и предлогов в предложно-именной конструкции (*подъехать к дому, отойти от окна, доехать до станции, пролететь мимо дерева, переплыть через реку, съехать с горы*).

Употребление некоторых временных конструкций тесно связано с употреблением видов глагола в предложении. Например, конструкции типа: *каждый день, два раза в неделю, вечером, по утрам* — употребляются при сказуемом, выраженном глаголом несовершенного вида. Обозначение срока действия винительным падежом без предлога (*день, час*) наблюдается при сказуемом, выраженном глаголом несовершенного вида (*писал час, работаю день*) или глаголом совершенного вида, не имеющим значения результативного действия (*прогулял весь день, поспал полчаса*). Употребление конструкции за+винительный падеж также для обозначения срока действия наблюдается обычно при глаголах совершенного вида, обозначающих результативное действие (*решил*

задачу за час), и в некоторых случаях при глаголах несовершенного вида, обозначающих повторяющееся действие, имеющее каждый раз результат (*Поезд проходит это расстояние за два часа*).

Таковы некоторые факторы, влияющие на употребление предложно-падежных конструкций. Характеристика причин, вызывающих употребление той или иной формы в предложении, помогает учащимся не только усвоить употребление данной формы, но и способствует созданию представления о языке как о последовательной системе, отдельные элементы которой связаны и взаимобусловлены, а это, в свою очередь, способствует лучшему усвоению языка.

§ 5. Сама сущность, падежа как морфолого-синтаксической категории обуславливает необходимость введения падежных форм в тесной связи с их синтаксическими функциями. При обучении русскому языку как иностранному не используется путь изолированного заучивания падежных форм с последующим наполнением заученных форм значением, так как в этом случае не создается условий для немедленной активизации форм в речи, а следовательно, и для их запоминания.

В зависимости от этапа обучения возможны два подхода к изучению падежных форм в связи с их значением.

На начальном этапе каждый падеж вводится в связи с основными, наиболее необходимыми для речевой практики значениями. В процессе обучения необходимо возвращаться к уже известным учащимся формам, расширяя объем значения падежа.

На более позднем этапе за основу связи падежных форм и выражаемых ими значений берется обычно значение (пространственное, временное, причинное) и изучаются различные способы его выражения при помощи падежных форм и предложно-падежных конструкций. На начальном этапе использовать такой путь изучения предложно-падежной системы не следует, так как среди различных способов выражения одного значения есть более употребительные и менее употребительные и необходимые для речевой практики. Кроме того, этот путь не позволяет сосредоточить внимание на самой падежной форме, поэтому использовать его целесообразнее на более позднем этапе обучения, когда падежные формы уже усвоены учащимися, или же в том случае, когда учащиеся ранее изучали русский язык и владеют навыками образования падежных форм, но не умеют их употреблять в предложениях.

§ 6. Отбор падежных форм и конструкций для начального этапа обучения должен опираться на степень активности вводимой формы при построении словосочетаний и предложений. Усвоение употребления падежных форм необходимо связывать с усвое-

нием других элементов языковой системы в процессе обучения построению предложения. Введение падежных форм должно тесно координироваться с изучением глагольной системы русского языка и с введением необходимой лексики с тем, чтобы усвоенная падежная форма могла активно включаться в речь учащихся.

При решении вопроса о последовательности введения падежных форм на начальном этапе следует также учитывать многообразие оформления падежа, т. е. количество падежных флексий. Лексический минимум, которым учащиеся овладевают на первом этапе обучения, включает существительные почти всех типов и разновидностей склонения. Поэтому нецелесообразно вводить падеж, ограничиваясь какой-либо одной его формой. Наличие в словарном запасе учащихся уже на начальном этапе обучения таких слов, как *лекция, аудитория, площадь, тетрадь, общежитие*, делает необходимым введение большинства вариантов оформления падежа. Поэтому при решении вопроса о том, какой падеж ввести первым, следует принять во внимание и то, какое количество форм должны будут усвоить учащиеся.

В практике преподавания русского языка иностранцам, как правило, первым из косвенных падежей вводится предложный падеж в пространственном значении с предлогами *в* и *на*, хотя по частотности он уступает винительному. Владение употреблением этого падежа позволяет строить элементарные предложения на лексике, вводимой в данный период обучения. Предложный падеж наиболее прост по своему оформлению. Учащиеся должны запомнить нормы употребления только двух окончаний *-е* и *-и* (окончание *-у* вводится лексическим путем в связи с поступлением в словарный запас учащихся слов, принимающих это окончание).

Вслед за предложным обычно вводится винительный падеж. Параллельно учащиеся усваивают некоторые переходные глаголы и глаголы движения, и форма винительного падежа вводится в значении прямого объекта и обстоятельства места, обозначающего направление.

После винительного вводится обычно дательный падеж, хотя, по статистическим данным, его форма является наименее частотной. Однако эта форма выражает очень важное для диалогической речи значение адресата действия, и знание ее позволяет расширить введенную ранее модель предложения с прямым объектом (*писать письмо брату, дать книгу соседу*).

Творительный падеж можно ввести, вернувшись к уже знакомой учащимся модели предложения с именным сказуемым, выраженным формой именительного падежа, и дать выражение предикативного члена формой творительного падежа с глаголом-связкой *быть* в прошедшем и будущем времени. Практикуется также введение творительного падежа в значении совместности действия (*ходил в кино с другом*). Выбор того или иного пути зависит от словарного запаса учащихся.

Родительный падеж может быть введен в различных значениях.

Наиболее необходимыми для речевой практики учащихся значениями родительного падежа являются пространственное значение, выражаемое при помощи предлогов из и с, значение принадлежности (*у меня есть...*), значение объекта в отрицательном предложении (*у меня нет книги*), а также употребление родительного падежа в количественно-именных сочетаниях (*два стола, три книги*).

Каждая падежная форма может вводиться в одном или в нескольких значениях в зависимости от степени владения учащимися тем языковым материалом, который позволяет ввести эту форму в речь. Например, введя форму предложного падежа в пространственном значении (*учиться в университете*), можно вслед за этим дать ее употребление в функции косвенного объекта (*рассказывать о родине*), если учащиеся уже знают глаголы, которые могут употребляться с косвенным объектом в предложном падеже, или же в состоянии усвоить эти глаголы параллельно с усвоением этого значения предложного падежа. В противном случае целесообразнее вернуться к форме предложного падежа позже и дать значение косвенного объекта в предложном падеже после знакомства с выражением прямого объекта (*писать письмо — писать о своей жизни*). Путем расширения объема значений необходимо строить повторение надежных форм, т. е., возвращаясь к известным учащимся формам, следует не только повторять уже известные их значения, но и вводить новые.

При изучении предложно-падежных конструкций необходимо как на начальном, так и на продвинутом этапе обучения учитывать возможность выражения одного значения различными средствами. Например, цель действия может быть выражена предложно-падежной конструкцией (*иду за книгой*), инфинитивом (*приехал учиться*), придаточным предложением (*ушел, чтобы не мешать*). На начальном этапе необходимо выбирать наиболее универсальные и распространенные способы. Например, для выражения причины употребляются разнообразные предложно-падежные конструкции с предлогами из-за, с, от, из, по, за. Правильное употребление этих конструкций требует длительной тренировки. Поэтому для начального этапа в качестве способа выражения причинных отношений следует избрать придаточное предложение с союзами *так как* и *потому что*, которое, в отличие от предложно-падежных конструкций, вполне универсально. Например: Мы не пошли в поход, *потому что шел дождь (из-за дождя)*. Его не было на лекции, *потому что он был болен (по болезни)*. Он закричал, *потому что испугался (от испуга)*.

§ 7. При работе над предложно-падежной системой русского языка возникает вопрос о том, в какой последовательности должно идти накопление материала и его обобщение. Этот вопрос часто возникает в связи с изучением многих языковых явлений и ре-

шается он в зависимости от характера самого явления. В том случае, когда возможно четкое и простое обобщение, облегчающее дальнейшее усвоение конкретного материала и практическое использование усвоенного явления, обобщение может предшествовать накоплению материала. Если же языковое явление в силу своей сложности и разнородности не поддается четкому обобщению, необходимо предварительное накопление большого иллюстративного материала. Для усвоения падежной системы русского языка и предложно-падежных конструкций необходимо умение правильно образовать падежную форму и правильно употребить ее в соответствующем значении.

В образовании падежных форм в русском языке наблюдаются строгие закономерности, отступления от которых очень незначительны. Поэтому уже при первом знакомстве учащихся с падежными формами можно делать обобщения о способе образования форм, которые помогут учащимся образовывать падежные формы от существительных, поступающих в их словарный запас. Конечно, эти обобщения делаются на конкретном материале предложений, а не в виде абстрактных правил. Но для того, чтобы их сделать, не нужен очень большой материал. Например, введя на конкретных примерах форму предложного падежа, установив ее значение, нужно затем выделить группы существительных, принимающих окончания -е и -и, и связать употребление этих окончаний с формальными признаками существительных в именительном падеже. Следует стремиться к тому, чтобы учащийся осознал составные элементы формы, знал, от чего зависит выбор той или другой флексии, с тем чтобы он мог активно пользоваться полученными знаниями. Вряд ли можно полагаться на механическое, неосознанное усвоение форм путем длительной тренировки, так как флективная система русского языка чрезвычайно богата и усвоение образования многочисленных форм должно опираться на знание норм.

Следовательно, при введении способов образования падежных форм целесообразно с самого начала прибегать к обобщениям в доступной для учащихся форме.

Вторая сторона усвоения предложно-падежной системы — создание ассоциаций формы и выражаемого ею значения. Здесь вопрос о последовательности обобщения и накопления материала решается в каждом случае конкретно. Например, вводя предложный падеж в значение места с предлогами **в** и **на**, можно на основании сравнительно небольшого числа примеров сделать вывод о том, что конструкция с предлогом **в** употребляется для обозначения положения предмета внутри другого предмета, а конструкция с предлогом **на** — для обозначения положения на поверхности. В ряде случаев уже на начальном этапе возможны обобщения, связанные со значением слов, входящих в конструкцию; например, временная конструкция предлог **в** + винительный падеж употребляется в том случае, когда существительные обозначают названия

дней недели, а **в**+предложный падеж — когда существительные обозначают месяц или год.

Осознание функции данной формы способствует пониманию текста с незнакомыми учащимся словами. Например, если учащийся знает, что одушевленное существительное в дательном падеже обычно означает косвенный объект, то в некоторых случаях он может, хотя бы приблизительно, понять значение неизвестного ему глагола, с которым употребляется дательный падеж. Например, если в предложении *Он послал брату письмо* учащийся знает все слова, кроме глагола, он может догадаться о значении глагола на основании сочетающейся с ним формы дательного падежа. Или в предложении *Он режет хлеб ножом* по значению формы *ножом*, можно предположить значение глагола.

Все это говорит о том, что при введении предложно-падежных конструкций в большинстве случаев необходимо делать обобщения.

Однако не всегда такие обобщения возможны и целесообразны. Без обобщений вводятся, например, некоторые случаи так называемого «немотивированного» употребления предлогов **в** и **на** (*на кафедре, на факультете*). Обобщение употребления этих предлогов можно сделать позже, когда учащиеся будут иметь достаточное количество примеров.

Многие конструкции с объектным значением именной формы на начальном этапе вводятся лексически и характер связи слов в них не подвергается обобщениям (*заниматься чем? бояться чего?* и др.). Позже некоторые конструкции объединяются по семантическим группам глаголов, входящих в эти конструкции (*мешать, препятствовать, сопротивляться* и т. д.). Но на начальном этапе таких обобщений делать нельзя, так как у учащихся нет достаточной словарной базы.

Таким образом, исходя в целом из необходимости сообщения учащимся закономерностей употребления падежных форм и предложно-падежных конструкций, следует иметь в виду, что усвоение некоторых видов связей слов на начальном этапе базируется на простом запоминании и тренировке.

При введении нового материала следует опираться там, где это возможно, на закономерности употребления форм и конструкций, уже известные учащимся. Например, сообщая учащимся способы выражения пространственных отношений при помощи предлогов **из** и **с**, нужно использовать имеющиеся у учащихся навыки употребления предлогов **в** и **на** и связать в антонимические пары предлоги **в** — **из**; **на** — **с** (*в шкаф — из шкафа; на шкаф — со шкафа*).

§ 8: Для закрепления употребления падежных форм и предложно-падежных конструкций необходима длительная тренировка, в результате которой должны создаться прочные навыки употреб-

ления той или иной формы. Так как в состав почти каждого предложения входят именные формы, для обеспечения нормального темпа речи необходимо создание автоматизма в употреблении падежных форм. Он достигается большим количеством устных и письменных упражнений. Характер упражнений на первом этапе должен в возможно большей степени служить задаче развития речи; во время аудиторных занятий следует проводить упражнения, максимально активизирующие знания учащихся и дающие им наибольшие возможности построения предложения.

Наиболее целесообразная форма аудиторных упражнений, рассчитанных на активизацию предложно-падежных конструкций в речи учащихся, — устные и письменные ответы на вопросы, построенные таким образом, чтобы в ответе учащийся обязательно употребил падежную форму или предложно-падежную конструкцию. Для создания же автоматизма в употреблении падежных форм можно использовать в аудитории устные текстовые упражнения на подстановку слова в нужной форме. Эти упражнения можно использовать и для домашних заданий, не злоупотребляя ими, так как они носят более пассивный характер, чем вопросно-ответные упражнения.

Характер упражнений зависит также от того, насколько учащиеся владеют образованием падежных форм. Если формы усвоены еще недостаточно, то на первых порах можно давать вопросно-ответные упражнения, в которых вопрос подсказывает, какой падеж существительного необходимо употребить в ответе (например: *Что вы изучаете? Кому вы послали письмо?* и т. д.). Такие упражнения возможны в том случае, когда падежная форма имеет объектное значение. Если образование форм хорошо усвоено учащимися и главной задачей упражнений является тренировка в употреблении падежей, нужно составлять упражнения таким образом, чтобы в них не подсказывалась падежная форма.

В этом случае вопросно-ответные упражнения эффективны, если вопрос ставится к обстоятельству конструкции (например: *Когда вы приехали в Москву?*).

Для тренировки в построении предложений с именной формой в роли объекта следует использовать упражнения с заданием закончить предложение (*В детстве я интересовался...*) или же задания на составление предложений с определенными глаголами.

При подборе и составлении упражнений необходимо учитывать тип связи, в которую вступает активизируемая падежная форма или предложно-падежная конструкция.

В том случае, когда форма существительного зависит от главного слова в словосочетании, т. е. в случае управления, частным случаем которого является сильное управление (*изучать физику, пользоваться прибором*), упражнения должны строиться таким образом, чтобы обеспечить создание прочного навыка употребления глагола с определенной падежной формой или предложно-падежной конструкцией. Для создания этого навыка необходимо исполь-

зовать в упражнениях возможно большее количество существительных, которые могут вступать в сочетание с данным глаголом.

Иной характер связи между членами словосочетания наблюдается в предложениях с различными обстоятельственными конструкциями. Например, конструкция *на заводе* обладает известной самостоятельностью и при составлении упражнений нет необходимости связывать ее с каким-либо одним глаголом (*был на заводе, работал на заводе, выступал на заводе*).

Значение самой конструкции, обозначающей место, где находится лицо или предмет, обуславливает возможность ее употребления с очень многими глаголами. Упражнения на употребление подобных конструкций надо строить таким образом, чтобы подчеркнуть значение самой конструкции и связь предлога с падежной формой. Там, где это возможно, целесообразно сопоставить различные способы связи предлога с существительным и различные функции этих конструкций, например: *иду на завод — был на заводе*.

§ 9. После того как учащиеся усвоили образование падежных форм и приобрели навыки употребления их в наиболее нужных значениях, в работе над предложно-падежной системой наступает период обобщения способов выражения различных значений при помощи падежных форм и предложно-падежных конструкций. Практика преподавания русского языка иностранцам показывает, что обобщение материала при изучении предложно-падежной системы целесообразнее вести от значения к форме, т. е. рассматривать различные формальные способы выражения одного или ряда сходных значений. Второй возможный путь обобщения — от формы к значению, т. е. рассмотрение различных значений одного падежа, в настоящее время почти не используется. Он не оправдан психологически, так как у лиц, говорящих на иностранном языке, возникает потребность выразить в речи определенное значение при помощи известных им формальных средств, а не использовать известную им форму в одном из ее значений.

При обобщении способов выражения близких значений большую роль в подаче материала приобретает сопоставление (под сопоставлением мы имеем здесь в виду сопоставление фактов русского языка). Оно производится в различных плоскостях.

В связи с введением синонимических конструкций сопоставляются уже известные учащимся конструкции и новые, синонимичные известным (*во время завтрака — за завтраком, летним вечером — в летний вечер*), характеризуется круг употребления синонимических конструкций.

Так как в этот период проводится работа по изучению различных способов выражения этого значения (пространственного, временного и др.), большое значение приобретает сопоставление предложно-падежных конструкций, которые имеют общее значе-

ние, но не взаимозаменяются (*на лекции — в грозу — за чаем — при встрече*). Очень важно также сформулировать условия употребления таких конструкций.

В отдельных случаях целесообразно сопоставление конструкций, в которых наблюдается постоянное соотношение употребления предлогов. Выше уже говорилось о таком соотношении употребления предлогов *в — из* и *на — с* в пространственном значении. Для разграничения употребления предложной и беспредложной конструкций творительного падежа в значении образа действия (*говорить громким голосом — говорить с ошибками*) можно использовать соотносительное употребление предлогов в конструкциях с антонимическим значением (*говорить с ошибками — говорить без ошибок*). Беспредложная конструкция творительного падежа не противопоставляется конструкции с предлогом *без*.

Наконец, необходимо сопоставлять выражение одинаковых значений при помощи предложно-падежных конструкций и других языковых средств. Особенно важно производить такое сопоставление в словосочетаниях, где главным членом являются синонимы или близкие по значению слова. Например, объект в сочетании с глаголом *просить* может выражаться падежной формой и инфинитивом, а в сочетании с глаголом *требовать* употребляется преимущественно падежная форма (к обоим глаголам возможно присоединение придаточных предложений).

Так как на продвинутом этапе значительно пополняется словарный запас учащихся и вследствие этого увеличиваются их возможности самостоятельно конструировать предложение, в подаче языкового материала преподаватель еще больше, чем на начальном этапе, должен стремиться дать всестороннее объяснение данного явления, условия, при котором оно выступает в речи, с тем чтобы учащиеся могли самостоятельно строить предложения, используя введенную синтаксическую конструкцию. В этот период можно делать обобщения на базе материала, усвоенного учащимися в лексическом плане на начальном этапе обучения. Эти обобщения должны делаться не с целью сообщения учащимся последовательной суммы теоретических знаний о языке, а с целью облегчить им практическое использование полученных знаний.

Например, обычно у учащихся вызывает затруднение употребление предлога *на* во временных конструкциях типа: *приехать на два дня, расстаться на год*; ошибки возникают в результате смешения употребления этих конструкций и конструкций *за + винительный падеж* или *винительный падеж без предлога* (*работать год, выполнить план за год*). Для того чтобы учащиеся не смешивали этих конструкций, необходимо сделать обобщение и отметить, что в конструкции с предлогом *на* существительное обозначает время, в которое будет совершаться другое действие, а не действие, выраженное глаголом, в отличие от конструкций с *винительным падежом* или с предлогом *за + винительный падеж* (ср.: *взял книгу на неделю — читал ее неделю — прочитал за неделю*).

На начальном этапе учащиеся лексически усваивают некоторые конструкции с предлогом *на* (*на лекции, на уроке, на концерте*), в которых существительное обозначает процесс, происходящий в каком-либо месте. Так как к подобным конструкциям ставится вопрос с вопросительным словом *где?*, они часто воспринимаются как пространственные, и учащиеся нередко делают ошибки, употребляя предлог *в* вместо *на*. Поэтому полезно обобщить и уточнить значение этих конструкций и противопоставить их конструкциям с пространственным значением в узком смысле этого слова. Например: *в аудитории* (в помещении) — *на лекции, в классе — на уроке, в театре — на спектакле, в консерватории — на концерте, в музее — на экскурсии*.

Характеризуя условия употребления той или иной предложно-падежной конструкции, необходимо в отдельных случаях довольно полно очертить круг слов, употребляющихся в данной конструкции, особенно если он сравнительно невелик и неоднороден по значению. Например, могут быть перечислены основные слова, употребляющиеся во временной конструкции с предлогом *под* (*под утро, под праздник* и др.).

Вводя причинные конструкции с предлогами *с, из*, по следует стремиться дать возможно большее количество существительных, употребляющихся в этих конструкциях. Иными словами говоря, введение материала лексическим путем в некоторых случаях целесообразно и в подготовленных группах, когда конструкции не имеют достаточно четких ориентиров для разграничения.

§ 10. Если на начальном этапе преобладающая масса лексического и грамматического материала, в том числе и предложно-падежные конструкции, активизируется, то на продвинутом этапе часть материала предназначается для пассивного усвоения. Это относится в первую очередь к конструкциям малопродуктивным, выходящим из употребления, а также к конструкциям, употребление которых ограничено определенным стилем. Обычно они имеют синонимичные более употребительные, универсальные и стилистически нейтральные конструкции. Например, предлоги *возле* и *подле* в пространственных конструкциях в современном русском языке малоупотребительны, поэтому в случае необходимости достаточно разъяснить их значение, активизировать же необходимо синонимичный им предлог *около*. Нет необходимости, например, специально активизировать употребление предлогов *вопреки* и *наперекор*, так как они почти не употребляются в разговорной речи и вполне возможно ограничиться пассивным их введением.

Необходимо также иметь в виду, что в русском языке имеются еще широко употребительные способы выражения некоторых значений, которые уже нельзя считать продуктивными. Это относится, например, к форме творительного падежа в значении способа передвижения. Она употребляется еще широко (*летать самолетом, ехать поездом, автобусом*), но ее нельзя считать продуктивной, так

как слова, обозначающие названия новых транспортных средств, употребляются в предложной конструкции — на + предложный падеж (*летать на ракете, на космическом корабле*). Поэтому большее внимание при активизации следует сосредоточить на предложной конструкции.

Решая вопрос о целесообразности введения стилистически ограниченных предложно-падежных конструкций, следует припомнить во внимание цели обучения. Например, если учащиеся должны активно овладеть особенностями научного стиля, необходимо ввести многие синтаксические конструкции, которые при других целях обучения могут совсем не вводиться или же вводиться на более поздних этапах обучения. Большой удельный вес среди этих конструкций занимают предложно-именные конструкции с производными предлогами (*посредством, путем, ввиду, согласно* и др.), а также с предложными оборотами (*наряду с, независимо от, в результате, во избежание, в связи с* и т. д.).

§ 11. Упражнения на употребление предложно-падежных конструкций в продвинутых группах необходимо строить таким образом, чтобы обеспечить достаточную тренировку в выражении сходных значений. Очень полезны, например, упражнения на замену конструкций синонимичными, когда учащиеся после предварительной тренировки должны сами определить возможность и способ такой замены. Например: *во время урока — на уроке; во время грозы — в грозу; во время обеда — за обедом*.

Необходима также тренировка в выражении одинаковых значений при помощи различных синтаксических средств. Например, упражнения на заканчивание предложений целесообразно строить так, чтобы учащиеся могли дать различные варианты. Например, начало предложения *Участники собрания настаивали...* позволяет закончить его в двух вариантах: предложно-падежной конструкцией и придаточным предложением. Полезны упражнения на замену простых предложений сложными с заменой предложно-падежных конструкций придаточным предложением, и наоборот.

Наконец, необходимы лексико-грамматические упражнения, в которые включаются синонимичные глаголы и которые составляются таким образом, чтобы учащиеся усвоили не только синтаксическую конструкцию, но и сочетаемость каждого глагола с существительными. Например: *управлять государством, самолетом; руководить работой, семинаром; заведовать кафедрой, магазином, школой; командовать полком*. В лексико-грамматические упражнения следует включать также глаголы-омонимы, различающиеся управлением. Например: *изменить расписание — изменить родине; рассчитывать на помощь — рассчитывать формулу; справиться с работой — справиться о здоровье*.

Изучение предложно-падежной системы русского языка предоставляет большие возможности для усвоения различных сторон синтаксической структуры и словарного состава языка, и исполь-

зовать эти возможности необходимо как можно полнее и целенаправленнее.

Функции порядка слов в русском языке и методика работы над порядком слов

§ 1. Для того чтобы включить предложение в ту или иную реально-речевую ситуацию, недостаточно выразить синтаксические связи его компонентов с помощью флексий и служебных слов. Коммуникативная функция предложения осуществляется благодаря особым средствам выражения целенаправленности высказывания. В русском языке такими средствами являются порядок слов и интонация.

Роль порядка слов в каждом языке тесно связана со всей системой языка. Например, в аналитических языках, где формальные показатели недостаточны для выражения грамматических связей между словами, порядок слов выполняет грамматическую функцию. Синтаксическая роль слова в предложении в значительной степени определяется его местом. Например, в английском языке строго фиксировано взаимное расположение подлежащего и прямого дополнения. Изменение их расположения приводит к изменению их синтаксической роли и, следовательно, к изменению смысла предложения.

В русском языке, как и в других языках синтетического строя, выражение связей слов почти полностью обеспечивается формальными показателями, поэтому порядок слов оказывается свободным от грамматической функции. Наблюдаются лишь отдельные случаи, когда взаимное расположение слов помогает определить их синтаксическую роль в предложении. При помощи порядка слов дифференцируются, например, выраженные одинаковыми формами подлежащее и дополнение (*Дочь любит мать*), определение и сказуемое, выраженные прилагательным в полной форме (*Теплый день — День теплый*), подлежащее и сказуемое, выраженные существительными в именительном падеже (*Мой друг — художник. Этот художник — мой друг*). Порядок слов помогает определить роль инфинитива, выступающего в функции одного из главных членов предложения (*Его самое большое желание — учиться в университете. Учиться в университете — его самое большое желание*)⁶⁴.

Роль слов в предложении, естественно, подсказывается их соотносительностью с явлениями реальной действительности. Так, например, в предложении *Дождь залил луг* изменение взаимного расположения существительных (*Луг залил дождь*) не приведет к изменению их роли в предложении, так как эта роль поддерживается отношениями, существующими в реальной действительности между явлениями, обозначенными данными существительными.

⁶⁴ См. «Грамматика русского языка», т. II, ч. I. М., Изд-во АН СССР, 1952, стр. 659.

Таким образом, порядок слов в русском языке является лишь вспомогательным средством определения синтаксической роли слова в предложении и грамматическая функция не является основной функцией порядка слов в русском языке.

Основной функцией порядка слов в русском языке является коммуникативная. Так как коммуникативная направленность предложений в русском языке очень разнообразна, многочисленны и варианты расположения слов. Это создает впечатление о полной свободе порядка слов в русском языке, и такое представление является источником ошибок иностранных учащихся в построении предложения. С другой стороны, источником ошибок может быть также влияние норм словорасположения в родном языке, где наблюдается твердый порядок слов, выполняющий грамматическую функцию. Поэтому основной задачей в работе над порядком слов в иностранной аудитории является создание у учащихся четкого представления о коммуникативной функции порядка слов, о зависимости места слова в предложении от его коммуникативной нагрузки.

§ 2. Порядок слов в русском языке отражает актуальное членение предложения. При актуальном членении в предложении выделяется исходный пункт высказывания — «данное», и то, что сообщается. — «новое»⁶⁵. «Данное» может быть известно из контекста, из ситуации общения, или же это может быть предмет, лицо или явление, не упоминавшиеся ранее, о которых в этом предложении что-то сообщается. Например, в предложении *Но такие вещи не дарят маленьким детям* данным, известным из контекста, является первая часть предложения⁶⁶. «Новым» является вторая часть предложения *...не дарят маленьким детям*. Эта часть содержит сообщение о «данном» и несет в предложении основную смысловую, или коммуникативную, нагрузку. Группа «нового» в предложении не обязательно означает лицо, предмет или явление, ранее не упоминавшиеся. Это может быть и нечто уже известное, связываемое с основой высказываемого, с «данным». Например: *Нужные вам сведения вы найдете в этой книге*.

Порядок слов, при котором «данное» располагается перед «новым» (т. е. слова, несущие основную коммуникативную нагрузку, находятся в конце предложения), является в русском языке обычным порядком слов в повествовательном предложении.

⁶⁵ Подробнее об актуальном членении предложения см.: И. П. Распопов. Актуальное членение предложения. Уфа, 1961; его же. Актуальное членение и коммуникативно-синтаксические типы повествовательных предложений в русском языке (автореферат). М., 1964.

⁶⁶ Предложение взято из следующего контекста:

— Разве за всю свою жизнь, — строго спросила Дагни, — вы можете сделать всего пять или шесть игрушек?

Григ смутился.

— Да нет, это не так. — неуверенно возразил он. — Я сделаю ее, может быть, за несколько дней. *Но такие вещи не дарят маленьким детям*. Я делаю подарки для взрослых (К. Паустовский. Корзина с еловыми шишками).

Особенно четко коммуникативная функция порядка слов проявляется в вопросно-ответной диалогической речи, когда слова, заключающие ответ, ставятся в конце предложения: *Где был концерт? Концерт был в клубе. Что было в клубе? В клубе был концерт.*

Кроме обычного порядка слов необходимо отметить возможность так называемого эмфатического порядка слов, когда «новое» находится перед «данным» и выделяется логическим ударением. Например, ответом на вопрос *Кто экзаменует студента?* может быть предложение: *Профессор экзаменует студента*, произнесенное с логическим ударением на первом слове, в этом случае «новое» располагается перед «данным».

Эмфатический порядок слов придает речи эмоциональную окраску, он не является нейтральным и нередко используется в стилистических целях.

Стилистически нейтральная речь характеризуется расположением «данное» — «новое», и над таким словорасположением следует прежде всего работать с учащимися-иностранцами.

Один и тот же порядок слов в предложении может быть правильным и неправильным в зависимости от того, соответствует ли он цели высказывания.

Порядок слов в предложении *Вчера он уехал* правилен, если целью высказывания является сообщение об отъезде. Но если нужно сообщить о времени отъезда, то такой порядок слов (при обычной интонации) уже не удовлетворяет цели высказывания, необходим иной порядок слов (*Он уехал вчера*).

Место слова в предложении зависит и от контекста, от содержания предыдущих предложений: *Я шел к Татариновым с цветами в руках, и это было как-то неловко. Теперь, когда я пришел, надо было отдать эти цветы Кате* (В. Каверин). Последовательность дополнений во втором предложении мотивируется тем, что прямое дополнение уже известно из предыдущего контекста.

Кроме смысловой нагрузки слов в предложении на словорасположение оказывают влияние синтаксические связи слов.

Наблюдаются известные закономерности расположения слов в словосочетаниях. Так, например, несогласованное определение, примененной объект обычно ставятся после главного слова словосочетания; согласованное нераспространенное определение обычно находится перед определяемым словом.

Следовательно, при установлении частных правил словорасположения необходимо учитывать не только обусловленность места слова в предложении его коммуникативной нагрузкой, но и его связи с другими словами в предложении.

§ 3. Постоянный учет смысловой функции порядка слов при обучении иностранцев русскому языку устраняет необходимость установления большого количества особых правил и мелких ограничений того или иного словорасположения.

Рассмотрим, например, случай взаимного расположения главных членов в предложениях, состоящих только из группы подлежащего и группы сказуемого.

Имеются простые предложения с определенным лексическим составом, для которых типичен обратный порядок главных членов⁶⁷. Например: *Был холодный осенний день; Наступил вечер; Прошло пять минут*. Такие предложения характерны для описательного повествования. В таких предложениях имеется только состав «нового». Поэтому, рассматривая словорасположение в предложениях такого типа, целесообразно говорить о словах, обладающих большей или меньшей значимостью в коммуникативном плане. Сказуемые в этих предложениях выражены глаголами со значением бытия, становления, протекания действия. В коммуникативном плане большей весомостью в таких предложениях обладает подлежащее, поэтому оно и располагается в конце предложения. Но и в подобных предложениях порядок слов может меняться в зависимости от цели высказывания. Например: *Пять минут прошло, пойдёмте*.

В трехчленном предложении, состоящем из подлежащего, сказуемого и одного второстепенного члена, возможны различные варианты словорасположения в зависимости от того, на каком члене предложения делается смысловой акцент. Если акцентируется второстепенный член, то наиболее обычным порядком слов является: подлежащее — сказуемое — второстепенный член (*Брат уехал утром; Соревнования проходили на стадионе «Динамо»; Директор вызвал инженера* и т. д.). Расположение: сказуемое — подлежащее — второстепенный член наблюдается гораздо реже, главным образом в словах автора, сопровождающих прямую речь: *«Садитесь», — сказал директор вошедшему*.

Если второстепенный член не акцентируется, то он часто находится в абсолютном начале трехчленного предложения. Главные члены располагаются в зависимости от их смысловой нагрузки.

В предложении, начинающемся с обстоятельства места, более обычен обратный порядок главных членов, если при сказуемом нет зависимых членов, а подлежащее не выражено местоимением (*В лесу стоял маленький дом; В этом городе жил известный писатель; За рекой находится лес*). Но обратный порядок главных членов в подобных предложениях связан не с тем, что в начале предложения находится обстоятельство места, а с общей коммуникативной задачей предложения. В приведенных выше предложениях сообщается, что стояло в лесу, кто жил в городе, что находится за рекой; глагол-сказуемое не несет в этих предложениях самостоятельной коммуникативной нагрузки. В подобных предложениях не всегда наблюдается обратный порядок главных членов. Сравним, например, предложения: *На углу машина остановилась; На углу*

⁶⁷ Под прямым порядком слов мы имеем в виду препозицию подлежащего по отношению к сказуемому, под обратным порядком слов — препозицию сказуемого по отношению к подлежащему.

остановилась машина. Порядок слов в них отражает коммуникативное задание каждого предложения. Возможность прямого порядка главных членов в предложениях этого типа зависит от того, может ли глагол по своему лексическому значению нести в данной ситуации основную смысловую нагрузку в предложении. Обычно глаголы, обозначающие местонахождение предмета или лица (*стоять, лежать, сидеть, находиться, жить* и др.), не выражают новое в предложениях, начинающихся с обстоятельства места. Обстоятельство места лексически предопределяет глагол, и поэтому сказуемое в большинстве случаев не может нести основную коммуникативную нагрузку в предложении. Но нельзя упускать из виду возможность прямого порядка главных членов в том случае, если глагол-сказуемое выражает «новое» (*На углу машина остановилась*). Поэтому, давая схему словорасположения: обстоятельство места — сказуемое — подлежащее, необходимо подчеркнуть, что она служит выражению коммуникативного задания предложения и не является обязательной.

Прямой и обратный порядок главных членов возможен и в предложениях, начинающихся с других второстепенных членов. Например: *Эту книгу мой брат уже прочитал; Эту книгу читает мой брат; Вчера мой друг уехал; Вчера уехал мой друг.*

Как видно из приведенных примеров, употребление в начале предложения второстепенного члена не предопределяет обратного порядка главных членов, как это наблюдается в некоторых западноевропейских языках. Расположение главных членов определяется коммуникативным заданием предложения.

Необходимо отметить, что вынесенные слова в начало предложения при обычной интонации не приводят к его смысловому выделению в коммуникативном плане. В некоторых работах по порядку слов говорится о том, что для выделения слова его следует употребить в начале или в конце предложения. При этом не учитывается различный характер этого выделения. Сравним предложения: *Утром она ушла в университет; В университет она ушла утром.* Второстепенный член, находящийся в конце предложения, несет основную коммуникативную нагрузку. Второстепенный член в начале предложения является «данным», не несет смысловой нагрузки. Можно говорить лишь о его выделении в самостоятельную ритмико-интонационную группу.

В работе над порядком слов в иностранной аудитории следует учесть связь порядка слов со способом выражения членов предложения. Например, имеются некоторые особенности расположения членов предложения, выраженных местоимениями. Эти особенности также являются отражением коммуникативной функции порядка слов. Поскольку местоимение выражает в предложении уже известное, названное ранее, оно сравнительно редко выражает новое в предложении. Поэтому порядок слов в однотипных предложениях может различаться в зависимости от того, чем выражен тот или иной его член. Например: *Я видел вашу сестру.*

Я ее видел. Дополнение, выраженное существительным, очень редко ставится перед глаголом-сказуемым (если оно не подчеркивается интонационно). Дополнение же, выраженное местоимением, может находиться и перед глаголом.

Иногда дополнение, выраженное местоимением, стоит в конце предложения, но не является «новым». Обычно в этом случае происходит усиление логического ударения на сказуемом, а местоимение интонационно сливается с ним: *Вы знаете, я вас люблю... да, да я люблю вас, — прибавила она с усилием* (И. Тургенев). Во втором случае на глаголе-сказуемом делается логическое ударение.

Член предложения, выраженный местоимением, может быть и «новым». Например: *Чашку разбил я. Мы разговаривали о вас. Я просил об этом тебя* (а не его). Являясь «новым», местоимение часто выделяется по контрасту.

Таким образом, особенности положения местоимений обусловлены общими закономерностями русского словорасположения, отражающими коммуникативную функцию порядка слов.

§ 4. В некоторых типах предложений наблюдается довольно устойчивый порядок слов, связанный с тем, что в них заключаются сообщения определенного коммуникативного содержания.

В предложениях, где при помощи конструкции *у+родительный падеж* выражается принадлежность, обычен порядок слов с постпозицией подлежащего (*У меня есть ручка; У брата было много книг* и т. д.). Такой порядок слов соответствует наиболее обычной коммуникативной задаче подобных предложений — сообщить о наличии предмета или лица.

От предложений, где конструкция *у+родительный падеж* выражает принадлежность, отличаются по порядку слов предложения, где та же конструкция выражает местонахождение лица или предмета. Сравните: *У меня есть книги* и *Эта книга сейчас у меня*. Во втором предложении сообщается уже не о наличии книги, а о том, где она находится. Следовательно, здесь также проявляется коммуникативная функция порядка слов.

Относительно устойчив, например, порядок слов в безличных предложениях с логическим субъектом, выраженным именной формой в дательном падеже (*Ему грустно; Мне нужно работать; Ребенку хочется пить*). В этих предложениях слова, выражающие логический субъект, как правило, находятся перед сказуемым. Такой порядок слов меняется в том случае, если необходимо выделить логический субъект по контрасту (*Трудно было мне, а не ему*).

§ 5. В распространенных предложениях с большим количеством второстепенных членов встает вопрос о взаимном расположении членов предложения, не несущих основной коммуникативной

нагрузки. Говоря об этом, следует прежде всего отметить тенденцию к контактному расположению подлежащего и сказуемого, т. е. к расположению их в непосредственной близости друг к другу. Между подлежащим и сказуемым обычно располагаются члены предложения, выраженные паречиями или местоимениями. Например: *Я здесь не был — Я не был в этом городе. Я с ним не знаком — Я не знаком с его братом.* Кроме того, между подлежащим и сказуемым могут располагаться обстоятельства образа действия, выраженные предложно-именной конструкцией (*Все с интересом слушали рассказ отца*).

Тенденцию к контактному расположению подлежащего и сказуемого следует учитывать при трансформации действительного оборота в страдательный. Например, при трансформации предложения *Эту карту геологи составили во время похода* в страдательном обороте дополнение, выражающее логический субъект, следует поместить после сказуемого: *Эта карта составлена геологами во время похода.*

Из этой тенденции следует вывод, что второстепенные члены преимущественно располагаются или перед главными членами, или после них. Взаимное расположение второстепенных членов после главных определяется смысловой нагрузкой каждого из них.

Например, если после главных членов следуют дополнения, то чаще дополнение, обозначающее лицо, ставится перед вторым дополнением: *Он рассказывал друзьям о летнем путешествии; Он поздравил всех знакомых с праздником; Он подготовил мать к этому известию; Я попросил у соседа карандаш.*

Но, когда необходимо акцентировать одушевленный объект, он ставится после неодушевленного. Нередко при этом возникает противопоставление по контрасту: *Он рассказал о случившемся брату; Я получил письмо от сестры (а не от брата).*

Один из второстепенных членов, не несущий основной смысловой нагрузки, может находиться перед главными членами. Чаще всего это обстоятельство времени. Например: *Вчера вечером мы ходили в театр.*

В начало предложения могут выноситься и другие второстепенные члены. При выборе вариантов словорасположения необходимо учитывать структуру всего предложения и, конечно, контекст или ситуацию. Например, в изолированных предложениях вполне уместно расположение второстепенных членов после главных: *Я подарил брату книгу; Он ходит на работу пешком.* Но при выражении сопоставления сопоставляемый член предложения лучше вывести в начало предложения: *Брату я подарил книгу, а сестре альбом; На работу он ходит пешком, а на стадион ездит на автобусе.* Иногда коммуникативное задание предложения требует постановки двух второстепенных членов перед главными. Их последовательность обычно определяется контекстом. Наиболее частый случай такого словорасположения — обстоятельство вре-

мени и обстоятельство места в начале предложения с основной смысловой нагрузкой на подлежащем. В этом случае обстоятельство времени чаще предшествует обстоятельству места. Например: *По утрам в лесу поет соловей*. Но под влиянием контекста эта последовательность может изменяться: *Около деревни находится небольшой лес. В этом лесу по утрам поет соловей*. Или: *26 декабря 1642 года в деревне Вулстроп родился И. Ньютон. На севере Англии находится деревня Вулстроп. В этой деревне 26 декабря 1642 года родился И. Ньютон*.

§ 6. Для правильного расположения слов в многочленном предложении важно знать некоторые нормы словорасположения в словосочетаниях. Можно выделить несколько типов словосочетаний с относительно устойчивым порядком слов. Это, например, сочетание существительного в роли главного слова с согласованным определением, для которого типична препозиция зависимого слова.

Если к одному существительному относятся несколько согласованных определений, то они располагаются в определенной последовательности в зависимости от способа их выражения. Обычно сначала располагаются определения, выраженные местоимениями, затем — порядковыми числительными, причастиями, качественными прилагательными, относительными прилагательными (*все мои близкие друзья; большой деревянный стол; первые теплые дни; крепчающий холодный ветер; приближающийся скорый поезд*).

В местоименных словосочетаниях определяющее зависимое слово становится после главного (*что-то смешное; кто-то знакомый; ничего нового*).

В словосочетании двух существительных типична постпозиция зависимого слова (*дом отца; мысли о будущем*). В словосочетаниях с инфинитивом, причастием и прилагательным в роли главного слова зависимые слова обычно располагаются после главного. Исключения составляют парения, в основном образа действия, а также места и времени, которые могут располагаться перед главным словом (Ср. *Я надеюсь получить ответ в ближайшие дни—Я надеюсь скоро получить ответ. Забытый детьми старик жил в одиночестве—Давно забытый всеми. На крыльце стояла смуглая от загара женщина—На крыльце стояла совершенно смуглая женщина*).

§ 7. Коммуникативной задачей предложения определяется порядок слов в частях сложного предложения и порядок следования частей сложного предложения. Например: *Я надеюсь, что к первому июля закончу статью—Я надеюсь, что закончу статью к первому июля*. В первом предложении сообщается о действии,

во втором — о сроке действия. Или: *На прошлой неделе он уехал из дома, чтобы избежать встречи с отцом* — *Он уехал из дома на прошлой неделе, чтобы избежать встречи с отцом*. В первом примере в главном предложении смысловой акцент делается на действии, во втором — на времени действия.

На расположение слов в частях сложного предложения влияют те же дополнительные факторы, что и в простом предложении. Например, в придаточном цели сказуемое, выраженное инфинитивом, располагается обычно непосредственно после союза, так как слова, зависимые от инфинитива, в большинстве случаев находятся после него. Например: *Он купил альбом с видами Ленинграда, чтобы послать его в Киев своему другу*.

Для иностранных учащихся трудно по словорасположению придаточное предложение, представляющее собой косвенный вопрос с частицей *ли*. В этом предложении на первом месте всегда находится предикат вопроса, т. е. слово, заключающее основное содержание вопроса, на втором месте частица *ли*. Например: *Я не знаю, сдал ли он экзамен; Я не знаю, скоро ли придет поезда*. Порядок слов в косвенном вопросе не отличается от порядка слов в прямом вопросе с частицей *ли*. Однако прямой вопрос с частицей *ли* в разговорной речи мало употребителен, поэтому активизировать его нет необходимости, и работа над порядком слов в вопросе с частицей *ли* ведется обычно на основе сложного предложения.

Расположение частей сложного предложения обусловлено их коммуникативной нагрузкой. Например, в предложении: *Если через воду пропускать электрический ток, она разлагается на кислород и водород* — сообщается об изменении воды; в предложении же: *Я поговорю с ним, если увижу его* — сообщается об условии действия.

Порядок следования частей сложного предложения в некоторых случаях устойчив. Это может объясняться самим содержанием предложения или формальными факторами. Содержанием мотивируется, например, расположение придаточного дополнительного преимущественно после главного. Всегда после главного располагается придаточное следствия (*Он заболел, поэтому не пришел на лекцию*). Придаточное определительное всегда непосредственно примыкает к определяемому слову (*Дом, в котором он жил, стоял в глухом лесу*).

Примером обусловленности расположения частей сложного предложения формальным признаком может служить придаточное причины с союзом *потому что*, которое всегда располагается после главного и, следовательно, может употребляться только тогда, когда основная коммуникативная нагрузка заключается в придаточном предложении.

§ 8. Работа над порядком слов в иностранной аудитории строится на постоянном учете основной смысловой функции порядка

слов и особенностей расположения слов в словосочетаниях. Грамматическая и стилистическая функции порядка слов учитываются в меньшей степени, так как грамматическая функция порядка слов слабо развита в русском языке, а активное использование учащимися-иностранцами стилистической функции порядка слов возможно только при очень хорошем знании языка, так как стилистическая функция порядка слов проявляется в использовании необычного словорасположения, сопровождаемого интонационным выделением коммуникативно значимых единиц. Преждевременные попытки активного использования стилистической функции порядка слов могут привести к разрушению сложившихся навыков правильного расположения слов в предложении. Поэтому со стилистической функцией порядка слов учащиеся-иностранцы знакомятся, как правило, пассивно. Основная задача преподавателя — добиться понимания смысловой функции порядка слов. Усвоение ее учащимися помогает лучшему пониманию мысли, выражаемой в предложении, и дает возможность целенаправленно и четко выражать собственные мысли.

Обычно на занятиях по русскому языку, особенно со студентами-нефилологами, порядок слов не выделяется как особая тема, но работа по созданию навыков правильного словорасположения проводится постоянно. Обучая студентов строить элементарное предложение, следует давать им необходимый минимум сведений о порядке расположения его членов. На начальном этапе целесообразно ограничить количество этих сведений, сосредоточив внимание учащихся на наиболее обычном, нейтральном порядке слов, не выражающем эмоциональных и модальных оттенков.

Для того чтобы у учащихся сложилось четкое представление о роли порядка слов в русском языке, необходимо как можно раньше познакомить их со смысловой функцией порядка слов. Отчетливее всего смысловая функция порядка слов проявляется в ответах на вопросы. Например: — *Что лежит на столе?* — *На столе лежит книга. Где лежит книга?* — *Книга лежит на столе. Что вы делали утром?* — *Утром я работал. Когда вы работали?* — *Я работал утром.*

Смысловая функция порядка слов в русском языке является основой всей работы по созданию у учащихся навыков правильного словорасположения. Раскрывая отдельные закономерности того или иного словорасположения, необходимо устанавливать связь порядка слов со смысловой нагрузкой членов предложения. Это помогает учащимся использовать различные варианты словорасположения в зависимости от коммуникативного задания предложения. В отдельных случаях целесообразно давать схемы словорасположения в предложениях определенной структуры, по всегда необходимо подчеркивать значение данного порядка слов. Например, вводя предложения типа *У меня есть книга*, можно дать схему словорасположения в нем как вполне устойчивую. Впоследствии при введении сходного типа предложения, выражающе-

го иное коммуникативное задание (*Эта книга у меня*), следует сопоставить порядок слов в этих и ранее усвоенных предложениях и подчеркнуть, что в каждом случае он служит выполнению коммуникативной задачи предложения. Или, например, сравнивая взаимное расположение главных членов в предложениях типа: *В саду играли дети — В саду дети играли в мяч*, целесообразнее подчеркнуть различие коммуникативных заданий, выраженных в каждом предложении, а не связывать прямой порядок главных членов с наличием зависимых от сказуемого слов, тем более что этот критерий не является абсолютным.

Одновременно с выработкой навыка расположения слов в предложении в зависимости от коммуникативной задачи предложения необходимо знакомить учащихся с нормами устойчивого порядка слов в некоторых словосочетаниях — прежде всего в словосочетании существительного с согласованным определением и существительного с несогласованным определением и примененным дополнением.

Для правильного расположения слов в словосочетаниях необходимо четкое понимание характера связи между словами, умение выделить главное и зависимое слова в словосочетании. Обладая этим умением, учащиеся смогут использовать практически правило о постпозитивном положении несогласованного определения и примененного дополнения, зависимого инфинитива, слов, зависящих от инфинитива, прилагательного или причастия.

Необходимо также познакомить учащихся с тенденцией расположения подлежащего и сказуемого в непосредственной близости друг к другу. Это поможет правильно располагать члены предложения, не несущие в предложении основной коммуникативной нагрузки.

Очень важно выработать у учащихся навык выбора того или иного словорасположения в зависимости от содержания контекста или от речевой ситуации. Это в особенности относится к тем случаям, когда в начало предложения выносятся прямые или косвенные дополнения или когда в начале предложения находятся два различных обстоятельства (примеры смотри выше).

Вырабатывая у учащихся навык конструирования предложений, выполняющих различные коммуникативные задания и состоящие из одних и тех же членов предложения, в отдельных случаях целесообразно отмечать, какие варианты словорасположения являются неправильными или нетипичными. Возможны, например, следующие варианты словорасположения в предложении, состоящем из главных членов и обстоятельства места, выраженного предложно-падежной конструкцией: *На углу остановилась машина; Машина остановилась на углу; На углу машина остановилась.*

Предложение *Машина на углу остановилась* возможно лишь при интонационном выделении обстоятельства места, порядок

слов в нем не является обычным, так как главные члены предложения оказываются отделенными друг от друга второстепенным членом.

Знакомя учащихся с тенденцией к близкому расположению главных членов предложения, необходимо отметить, что некоторые наречия и местоимения могут занимать позицию между подлежащим и сказуемым (*Он редко заходит к нам*).

Важным вопросом работы над порядком слов является вопрос о том, в какой степени следует вводить и активизировать эфатический порядок слов. Так как эфатический порядок слов связан с изменением обычного расположения «данного» и «нового» в предложении и нередко — с изменением обычного места членов предложения, предложения с эфатическим порядком слов часто оказываются трудными для понимания. Поэтому прежде всего следует разъяснять учащимся их смысл, сопоставляя эфатический порядок слов с обычным: *Прекрасна здесь природа!* — *Природа здесь прекрасна*. Не следует, особенно на первых этапах обучения, активизировать эфатический порядок слов, выполняющий стилистические функции.

В диалогической речи, в ответах на вопросы, смысловой предикат также часто выделяется логическим ударением. Например: — *Кто идет на лекцию?* — *Я иду; Вы едете в воскресенье за город?* — *Да, я еду в воскресенье за город; Где вы гуляли?* — *Мы в лесу гуляли.*

Можно рекомендовать активизировать в первую очередь интонационное выделение подлежащего (особенно выраженного личным местоимением) и глагольного сказуемого, т. е., во-первых, в диалогической речи чаще наблюдается выделение этих членов предложения при помощи логического ударения, а не путем постановки их в конце предложения, и, во-вторых, интонационное выделение этих членов предложения не связано со специфическим порядком слов, который нередко наблюдается при выделении других членов предложения. Сравните: *Он за газетами пошел — Трактористы в поле работают — Он книгу мне подарил*. Эти предложения не являются стилистически нейтральными, они отражают разговорный стиль речи, поэтому не целесообразно активизировать их на начальном этапе обучения, тем более что учащиеся могут переносить порядок слов, обусловленный в устной речи интонацией, в письменную речь, где без поддержки интонацией он может оказаться неправильным.

Следовательно, при работе над порядком слов учитываются возможности интонационного выделения смыслового центра предложения, но в первую очередь нужно стремиться к созданию у учащихся навыков выделения смыслового центра предложения путем использования порядка слов.

Учет особенностей порядка слов в родном языке учащихся позволяет выделить наиболее трудные для данной языковой группы особенности русского словорасположения, предупредить возмож-

ные ошибки, связанные с перенесением закономерностей порядка слов из одного языка в другой.

Учащиеся, в родном языке которых наблюдается твердый порядок слов: подлежащее — сказуемое — дополнение, нередко затрудняются в понимании русских предложений, начинающихся с прямого дополнения, особенно если форма винительного падежа существительного совпадает с формой именительного падежа. Так, самое элементарное предложение *Этот альбом купил брат* может быть не сразу понято учащимися, в родном языке которых подлежащее обязательно предшествует дополнению.

У учащихся некоторых национальностей часты ошибки, связанные с неправильным расположением главных членов в предложениях, начинающихся с второстепенных членов. В немецком языке в этом случае закономерностью является обратный порядок главных членов, в русском языке он возможен, но не обязателен и определяется коммуникативной нагрузкой подлежащего и сказуемого.

У учащихся некоторых национальностей устойчивы ошибки в порядке слов в вопросительном предложении, связанные с тем, что в родном языке учащихся в вопросительном предложении обязательна постановка сказуемого или изменяемой его части на первое место (в вопросе без вопросительного слова) или на второе, после вопросительного слова. Поэтому необходимо указать на то, что в русском языке в вопросе без вопросительного слова порядок слов обычно совпадает с порядком слов в утвердительном предложении (*Он давно живет здесь? Они идут на экскурсию?*), а предикат вопроса выделяется интонационно. Порядок слов в предложении с вопросительным словом подчиняется общим нормам русского словорасположения, и употребление сказуемого после вопросительного слова возможно, но не обязательно (ср.: *Где ваш брат купил очки? Где играют дети?*).

Расположение слов в словосочетаниях также имеет свои особенности в разных языках. В польском языке, например, согласованное определение, выраженное относительным прилагательным, обычно стоит после определяемого слова. В английском языке несогласованное определение со значением принадлежности, выраженное формой притяжательного падежа, ставится перед определяемым словом (*My brother's house*). В немецком языке слова, зависящие от инфинитива, прилагательного или причастия, обычно ставятся перед ними.

Анализируя ошибки учащихся, связанные с порядком слов в предложении, целесообразно выделять ошибки, вызванные влиянием норм словорасположения в родном языке учащихся; работая над устранением этих ошибок, можно проводить сопоставления наиболее типичных случаев расхождения в порядке слов между русским языком и родным языком учащихся, в отдельных случаях хорошие результаты даст использование перевода в качестве тренировочного упражнения.

Работая над созданием у учащихся навыков правильного словорасположения, следует использовать различные типы упражнений, акцентирующих внимание на порядке слов в предложении.

Первоначальной формой упражнений являются вопросно-ответные упражнения, построенные таким образом, чтобы в зависимости от смысла вопроса в ответе использовался различный порядок слов. Например: *Где вы были вчера? — Вчера я был в театре; Когда вы были в театре? — Я был в театре вчера.* Могут быть использованы также более сложные упражнения с заданием изменить порядок слов в предложении и поставить вопросы к обоим вариантам. Например: *Он работает по вечерам — Когда он работает? Или: По вечерам он работает — Что он делает по вечерам?*

Фиксируют внимание учащихся на порядке слов и упражнения с заданием вставить второстепенный член предложения. Такие упражнения целесообразно проводить в том случае, если для данного слова характерно определенное место в предложении. Например, взяв в качестве исходного предложения *Он пишет*, можно дать задание вставить в него в одном случае наречие *хорошо*, в другом — *по-русски*. Качественные наречия на -о, -е могут находиться и перед глаголом, и после него в зависимости от их смысловой нагрузки, а наречия *по-русски*, *по-английски* и им подобные обычно ставятся после глагола.

При работе над сложным предложением можно использовать трансформационные упражнения, связанные с изменением порядка следования частей предложения. Например: *Мы ехали медленно, потому что дорога была плохая.* В этом предложении смысловой акцент делается на причине действия. Если нужно акцентировать следствие, можно преобразовать предложение следующим образом: *Так как дорога была плохая, мы ехали медленно; Дорога была плохая, поэтому мы ехали медленно*

Работа над порядком слов должна постоянно находиться в поле зрения преподавателя. Вводя новую модель словосочетания или предложения, необходимо учитывать особенности расположения ее членов, возможности варьирования порядка слов и связанные с этим изменения смысловой стороны предложения.

Виды в системе русского глагола и методика работы над видами глагола

§ 1. Виды глагола принадлежат к числу таких грамматических категорий, которые непосредственно не связаны со структурой предложения, однако занимают важное место в системе русского языка и определяют во многом ее специфику. Работа над такими категориями при обучении русскому языку как иностранному также ведется в плане активного синтаксиса, когда основное внимание обращается на значение и функционирование данной языковой формы. Категория вида является специфичной для славянских языков, поэтому усвоение видов вызывает большие трудности

ащихся других национальностей. Трудности представляют и мание сущности вида, и употребление глаголов несовершенного и совершенного вида в речи. Между тем категория вида ет исключительно важную роль в системе русского глагола. пронизывает все глагольные формы и обуславливает как осности глагольной парадигмы в русском языке, так и в значимой степени употребление глагольных форм (времен, наклой и т. д.) в речи. Ведущая роль вида в системе русского глагола определяет необходимость практического усвоения видов иностранными учащимися, несмотря на те трудности, с которыми при этом встречаются.

Вид представляет собой очень сложное грамматическое явление. Говоря о методике преподавания видов, необходимо подчеркнуть, что нельзя, обучая иностранцев и стремясь облегчить для них усвоение русского глагола, идти по пути такого упрощения, которое искажает суть категории вида. Именно с таким чрезвычайно упрощенным и схематизированным определением семантики несовершенного и совершенного вида, которое не отражает фактов действительного языка, приходится встречаться в ряде учебников русского языка, предназначенных для иностранных учащихся, и в практике преподавания русского языка иностранцам.

Одна из наиболее распространенных неправильных формулировок значения несовершенного и совершенного вида утверждает, что совершенный вид передает законченные действия, а несовершенный — незаконченные. Усвоив на начальном этапе такое понимание вида, учащиеся в дальнейшем сталкиваются с неразрешимыми противоречиями. Разве глаголы несовершенного вида передают незаконченные действия в следующих предложениях: *итал эту статью; Мы уже завтракали; Час назад по радио давали последние известия; Роль Гамлета исполнял актер Ктуновский?* Эти примеры говорят, что нельзя утверждать, что несовершенный вид вообще передает незавершенные действия. Такое значение свойственно лишь ограниченной группе глаголов несовершенного вида, оно определяется лексикой слова и проявляется не в любом контексте. В предложении *Солнце садилось* глагол передаст действие как незавершенный процесс, если действие не повторялось. При передаче повторяемости действия тот же глагол может обозначать и завершенные действия: *В это время года солнце здесь всегда садилось не позже пяти часов.*

Упрощенное определение семантики видов не только не облегчает учащимся практическое усвоение их, а, наоборот, оказывается причиной многочисленных ошибок в речи.

Иногда в практике преподавания русского языка иностранцам встречается ошибочное утверждение, будто только несовершенный вид передает повторяющиеся действия и только совершенный — единичные. Нечего и говорить о том, что это неверно, так как совершенный вид широко используется при передаче неповторяющихся действий (*Я писал ему об этом в прошлом письме*).

Глаголы же совершенного вида в известных случаях могут передавать и повторяющиеся действия (*Ветер то подует, то снова затихнет; Я перечитал записку Аси несколько раз*). Нельзя также утверждать, что несовершенный вид передает длительные действия, а совершенный не может передавать их. Достаточно сравнить предложения: *Я жил в Ленинграде пять лет — Я прожил в Ленинграде пять лет*. Иногда преподаватель даже не подозревает о том, сколько ложных выводов порождает его недостаточно точная формулировка в сознании учащихся.

Следовательно, необходимо давать очень продуманные формулировки при изучении такого сложного явления, как виды, избегать упрощенческого подхода и предостерегать от него учащихся.

Не следует выдавать добавочное лексическое значение, вносимое в глагол приставкой или суффиксом и наслаивающееся на собственно видовое значение, за значение, свойственное вообще данному виду. Так, значение завершенности действия свойственно ряду приставок, поэтому оно наблюдается у определенной группы приставочных глаголов и не охватывает даже большинства глаголов совершенного вида. Значение завершенности действия является одним из добавочных лексических значений, которое может быть у глаголов совершенного вида определенной группы.

При объяснении не следует также одно из значений, свойственное виду в числе других значений, трактовать как общевидовое. Так, значение однократности действия свойственно совершенному виду, но лишь наряду с другими значениями. Если на данном этапе преподаватель хочет познакомить учащихся лишь с каким-то одним внутривидовым значением, он должен предупредить учащихся о том, что значение это не является единственным.

Приступая к изучению видов, необходимо сразу же сказать учащимся, что несовершенный и совершенный вид имеют несколько основных значений, причем эти значения проявляются не у всех глаголов. У части глаголов на первый план выдвигается одно внутривидовое значение, у других глаголов — другое. Значения видов проявляются в их употреблении, и условия употребления видов являются важнейшим фактором, который определяет именно данное конкретное значение вида.

§ 2. Основными значениями несовершенного вида в русском языке являются следующие: 1) передача действия в его течении, в процессе его осуществления (*Когда он пел, в зале была тишина*), 2) констатация факта действия (*Я читал эту книгу*), 3) передача повторяемости действия (*Мы просиживали здесь все вечера*). Все эти значения необходимо выделять равномерно при работе с иностранцами над видами глаголов, так как трудно говорить о большей или меньшей распространенности каждого из этих значений в русском языке. Последовательность введения этих значений определяется степенью их противопоставленности значениям совершенного вида.

В совершенном виде в русском языке одно значение является наиболее распространённым, ведущим. Это значение констатации факта конкретного единичного действия (*Я дал ему твой адрес*). Это значение противопоставлено всем трем значениям несовершенного вида, однако наиболее ярко — двум значениям: значению процесса (*Когда он пел, в зале была тишина — Он спел известную народную песню*) и значению многократности (*Мы просиживали здесь все вечера — Мы просидели здесь весь вечер*). Обычно с этих значений и начинается знакомство учащихся-иностранцев с видами. Противопоставленность совершенного вида несовершенному со значением констатации факта является менее яркой, в этом случае несовершенный и совершенный вид сближаются. Сравните: *Я читал об этом во вчерашней газете — Я прочитал об этом во вчерашней газете*. Иногда в лингвистической литературе для выделения разницы в значении несовершенного и совершенного вида при констатации факта действия значение несовершенного вида называют обобщенно-фактическим, а значение совершенного вида — конкретно-фактическим. Однако указанная терминология недостаточна для раскрытия специфики этих значений при работе с иностранцами, так как она не покрывает всех случаев употребления глаголов несовершенного и совершенного вида в указанных значениях. Кроме того, виды в этих значениях иногда сближаются настолько, что в одних и тех же контекстах возможна замена вида без существенного изменения смысла высказывания (ср.: *Ты брал эту книгу? Ты взял эту книгу?*).

Значение констатации действия в форме несовершенного вида (обобщенно-фактическое значение несовершенного вида) понимается и усваивается иностранцами с наибольшим трудом именно потому, что оно наименее ярко противопоставлено значению совершенного вида. В работе с учащимися-иностранцами необходимо поэтому уделять большое внимание обобщенно-фактическому значению несовершенного вида, как наиболее трудному для иностранцев, и его отличиям от конкретно-фактического значения совершенного вида.

Кроме конкретно-фактического значения совершенному виду свойственны еще два значения, наблюдающиеся в речи реже, чем первое. В лингвистической литературе эти значения получили название суммарного (когда повторяющееся действие представлено как единый акт: *Валя несколько раз повторил мне, что завтра двадцатипятилетний юбилей педагогической деятельности Кораблева*. — В. Каверин) и наглядно-примерного (когда типичное действие демонстрируется на примере конкретного случая: *Он, бывало, придет к нам, сядет и молчит. Помочь тебе я всегда готов*). Так как эти значения являются менее распространенными, чем конкретно-фактическое значение совершенного вида, преподаватель может познакомить с ними учащихся позднее, чем с конкретно-фактическим значением, и уделить им в работе над видами меньшее внимание.

Совершенный вид в данных значениях противопоставлен несовершенному в значении повторяемости действия. Поэтому специфику данных значений следует раскрывать при сравнении с несовершенным видом, передающим повторяемость действия. Если мы сравним предложения *Я перечитал записку несколько раз* и *Я перечитывал роман Толстого «Война и мир» несколько раз*, то обратим внимание, что в первом предложении глагол передает действие, повторявшееся без значительных интервалов, что обычно имеет место при использовании несовершенного вида.

Совершенный вид в наглядно-примерном значении обозначает действие на примере любого из возможных случаев, в то время как несовершенный вид охватывает все случаи.

Оба названные значения совершенного вида ограничены в своем употреблении: суммарное возможно лишь при наличии в контексте обстоятельства со словом *раз* (*много раз, два раза* и т. п.), а наглядно-примерное наблюдается только в форме инфинитива и будущего совершенного. Ограниченное проявление указанных значений позволяет изучать их на более позднем этапе.

Таким образом, при изучении видов рекомендуется привлекать для усвоения не все значения видов одновременно. Однако важно, чтобы учащиеся понимали, что им дается не весь материал сразу, и чтобы они не абсолютизировали те значения, с которыми они познакомились, не принимали их за единственно присущие видам глагола.

§ 3. Анализируя значения видов глагола, в целом ряде случаев можно говорить о том, что то или иное значение вида типично для глаголов определенной семантики. Для русского языка характерно проявление видовых значений в тесной связи с общим лексическим значением слова. Например, сравнивая глаголы *добиваться* — *добиться* и *приезжать* — *приехать*, мы приходим к выводу, что виды у этих глаголов противопоставляются с разных точек зрения. Особенно это заметно при сравнении несовершенного вида этих глаголов при передаче однократного действия: в глаголе *добиваться* действие представлено как процесс, не достигший результата, а глагол *приезжать* обозначает действие, которое имело место, достигло результата, но результат не сохраняется в момент речи (имеется в виду прошедшее время): *Отец приезжал к нам этим летом* (приезжал — т. е. приехал, а потом уехал). В глаголе *добиваться* на первый план выдвигается, таким образом, значение процесса, а обобщенно-фактическое значение отсутствует. Наоборот, в семантике глагола *приезжать* крайне важно результативное значение приставки *при*, которое препятствует возникновению процессного значения. Можно сказать: *Мы подходили к дому все ближе и ближе*, но в этом контексте невозможно употребить глагол *приходили*.

Нередко ошибку, которую допускает учащийся, можно квали-

фицировать и как лексическую, и как видовую. Например, учащийся говорит: *Я хорошо запоминаю то, что вы сказали в прошлый раз.* Мы можем исправить эту ошибку двояко: использовать или парный глагол совершенного вида *запомнить*, или глагол *помнить* несовершенного вида: *Я хорошо запомнил (помню) то, что вы сказали мне в прошлый раз.*

Причины того, что один глагол можно употребить в форме совершенного вида, а другой глагол нельзя употребить в этой же форме в одном и том же контексте, следует искать в семантике глагола и во взаимодействии видового и лексического значений слова. В глаголе *запоминать* действие представлено как целенаправленный процесс (аналогичны глаголы *добиваться, встречать* и др.), в силу чего на первый план выдвигается процессное значение у глаголов несовершенного вида. В глаголе *помнить* значение неопределенно длительного состояния обуславливает выдвигание на первый план обобщенно-фактического значения несовершенного вида.

В целом при изучении иностранцами видов глагола можно говорить о плодотворности выделения больших глагольных групп, объединяющих: а) глаголы, представляющие действие как процесс (*добиваться, усиливаться, запоминать* и т. д.); б) глаголы со значением состояния (*видеть, думать, сердиться* и др.); в) глаголы, связанные с понятием движения в широком смысле слова (*открывать, брать, вешать* и др.); г) глаголы речи (*говорить, сообщать, утверждать* и т. п.). Так, например, для глаголов со значением состояния характерна соотносительность с совершенным видом, указывающим на момент возникновения состояния (*видеть — увидеть, сердиться — рассердиться, напоминать — напомнить*). Не случайно, с другой стороны, что многие глаголы состояния не имеют соответствующего совершенного вида, например *бояться, зависеть* и т. п., так как семантика неопределенно длительного состояния может и не предполагать перехода в другое состояние.

При изучении иностранцами видов глагола целесообразно выделять в некоторых случаях и более мелкие группы, объединенные лексически и характеризующиеся определенными видовыми значениями. Например, выделяется группа глаголов, образованных от прилагательных и обозначающих действие как нарастающий процесс, типа *усиливаться, уменьшаться* и т. п.

§ 4. Глаголы разных видов, совпадающие по своему лексическому значению, образуют видовую пару (*давать — дать, настаивать — настоять, отвечать — ответить* и т. п.).

В лингвистической литературе различают чисто видовые пары и так называемые приблизительные пары. Если глаголы, составляющие чисто видовую пару, различаются только видом, то глаголы, входящие в приблизительные пары, имеют и некоторые лексические различия (*читать — прочитать, видеть — увидеть* и т. п.).

Важно решить, следует ли при изучении видов глагола иностранцами привлекать только чисто видовые пары и на них раскрывать понятие вида или привлекать более широкий материал, связанный с употреблением видов, и рассматривать те дополнительные лексические значения, которые являются типичными для глаголов данного вида.

В практике преподавания русского языка иностранцам в последние годы укрепилось понимание вида как лексико-грамматической категории, и при изучении видов глагола привлекаются не только чисто видовые пары, но и различные глаголы, так или иначе соотносительные по виду в речи. В русском языке дополнительные лексические оттенки, вступающие во взаимодействие со значением, присущим виду как грамматической форме, наблюдаются преимущественно в совершенном виде и связаны со словообразовательными процессами в глаголе. Это значения результативности, законченности, начинательности, ограниченности действия во времени и некоторые другие. В научной литературе, особенно в зарубежной, эти значения получили название способов действия (*Aktionsart*). Не стоит вводить специальное понятие способов действия в практику преподавания русского языка иностранцам, так как значение способа действия, т. е. характера протекания действия во времени, и видовое значение глагола так тесно переплетаются, что разграничение их не только не упростило бы для иностранцев знакомство с русским глаголом, а, наоборот, значительно усложнило бы его. Разграничение понятий вида глагола и способа действия хотя и не дается учащимся, но оно важно для преподавателя. Методика изучения видов должна опираться на это разграничение, так как это разграничение позволяет отобрать и сгруппировать материал, связанный с видами, не давать разнотипные глаголы одновременно.

Учитывая взаимодействие видового значения и значения способа действия, необходимо вырабатывать понимание значения видов у глаголов, выражающих разные способы протекания действия. Например, представляется наиболее целесообразным, работая над употреблением видов в прошедшем времени, где особенно сильно взаимодействие видового значения и значения способа действия, выделять, кроме чисто видовых пар: 1) группу результативных глаголов (*покупать — купить, писать — написать, готовиться — подготовиться*); 2) группу глаголов со значением начала действия или возникновения состояния (*видеть — увидеть, нравиться — понравиться, засыпать — заснуть*); 3) группу глаголов с дополнительным оттенком временной ограниченности (*прожить, посидеть*); 4) группу глаголов со значением однократности (*толкнуть — толкать*). Внутри этих групп выявляются основные значения видов и закономерности их употребления.

Лексико-грамматический характер категории вида обуславливает особую трудность усвоения видов иностранцами, и работа над значениями видов в связи с дополнительными лексическими

оттенками у глагольных групп помогает им не только увидеть эти оттенки, но и понять значение видов. Так, при работе над наиболее трудным для иностранцев обобщенно-фактическим значением несовершенного вида предложенная выше группировка способствует усвоению данного значения. В связи с тем, что значения достижения результата, начала действия и другие свойственны глаголам совершенного вида и в глаголах несовершенного вида лишь отсутствует указание на подобное значение, учащиеся приучаются воспринимать противопоставление конкретно-фактического значения совершенного вида обобщенно-фактическому значению несовершенного вида как такое противопоставление, где совершенный вид имеет дополнительный признак, который остается невыраженным в глаголе несовершенного вида. Сравните предложения: *Вчера студенты сдавали экзамен — Вчера студенты сдали экзамен.* Глагол несовершенного вида передает действие без указания на его результат, хотя реально действие могло достигнуть результата. Глагол совершенного вида обозначает действие с указанием на его результат.

Таким образом, говоря о значении видов, мы отмечаем: а) виды имеют несколько значений, б) эти значения противопоставлены у соотносительных по виду глаголов, в) в русском языке проявление видового значения в большой степени зависит от лексического значения глагола, г) видовые значения могут осложняться добавочными значениями способов действия.

Эти основные моменты, характеризующие категорию вида в русском языке, определяют основные черты методики изучения видов в нерусской аудитории.

Учет соотносительности видовых форм и противопоставленности видовых значений кладется в основу методики преподавания видов иностранцам. В процессе усвоения учащимися видов глагола преподаватель стремится приучить их воспринимать каждый глагол данного вида в соотношении с его видовой парой. Это важнейшая задача при изучении видов людьми, в языке которых категория вида отсутствует. Учет соотносительности видовых форм и противоположности видовых значений способствует созданию наиболее эффективной методики преподавания видов в нерусской аудитории. Недостаточно и методически неправильно ограничиваться при объяснении употребления видов перечислением значений несовершенного и совершенного вида отдельно. Давая то или иное значение одного вида, необходимо указывать, какое значение другого вида ему соответствует. Противопоставленность видов в значительной степени определяет характер объяснений и упражнений по этому разделу.

Крайне важен также постоянный учет взаимодействия лексического и видового значений. Изучение видов необходимо постоянно связывать с лексической работой. Учитывая имеющийся у учащихся запас слов, необходимо решать вопрос о том, когда следует приступить к систематическому изучению видов. Лексическое на-

копление предшествует специальной работе над употреблением видов глагола. Систематическое изучение видов проводится на знакомом учащимся лексическом материале. Так как взаимодействие лексического и грамматического значений в форме вида определяет множество оттенков у глаголов несовершенного и совершенного вида, большое место следует отводить наблюдению видовых значений в различных контекстах. Важно уметь направить внимание учащихся на те или иные случаи употребления видов, связать эти случаи с определенным кругом глаголов. Наблюдение над употреблением видов полезно проводить в течение всего обучения; по мере расширения у учащихся лексического запаса, расширяется и их знание видов глагола. Преподаватель обращает внимание учащихся на употребление видов при чтении различных текстов, при записи слов в учебные словарики. При работе над ошибками следует особо выделять ошибки на виды глагола, так как эти ошибки обычно долго держатся в речи учащихся.

§ 5. Центральным вопросом в практике преподавания видов глагола иностранцам является вопрос об употреблении видов в речи. Познакомив учащихся с основными значениями видов, накопив у них значительный лексический материал, преподаватель сосредоточивает главное внимание на закономерностях употребления глаголов несовершенного и совершенного вида.

Употребление видов в речи зависит не только от значения видов, но и от следующих условий: 1) от формы, в которой употреблен глагол, 2) от речевой ситуации, от общего смысла высказывания и 3) от некоторых конкретных вариантов контекста, с которыми связано закрепившееся в речевой практике употребление только одного вида.

Категория вида пронизывает в русском языке всю систему глагольных форм: времена, наклонения, залоги. В результате этого вид выступает в единстве с той или другой глагольной формой, и поэтому имеются значительные различия в употреблении видов в разных глагольных формах: в инфинитиве, в прошедшем времени, в будущем времени, в повелительном наклонении. Для практического овладения видами необходимо выделять те случаи употребления видов, которые характерны для всех глагольных форм, и те случаи, которые специфичны для одной из форм. Так, например, для прошедшего времени специфичным является широкое употребление несовершенного вида для констатации (называния) действия (т. е. употребление несовершенного вида в обобщенно-фактическом значении), причем реально действие могло быть результативным, законченным. Например: *Я смотрел этот фильм.* В инфинитиве при таком же нейтральном сообщении при констатации действия необходимо употребить тот же глагол в форме совершенного вида: *Тебе надо посмотреть этот фильм* или *Советую*

тебе посмотреть этот фильм. В повелительном наклонении также в соответствующем случае употребляется глагол совершенного вида: *Посмотри этот фильм.* В сослагательном наклонении, если оно обозначает желательное действие и сближается с повелительным наклонением, встречаем совершенный вид (*Посмотрел бы ты этот фильм*) и несовершенный вид, если сослагательное наклонение указывает на действие, возможное в прошлом (*Если бы ты смотрел этот фильм, ты бы согласился со мной*). При употреблении видов в будущем времени можно обратить внимание на то, что в будущем времени с формой совершенного вида связано большое количество модальных оттенков.

В страдательном залоге форма несовершенного вида закреплена за глаголом с частицей *-ся*, а форма совершенного вида — за страдательным причастием: *В нашем районе строится новая школа — В нашем районе построена новая школа.*

На употребление видов может влиять наличие отрицания при глаголе, и это опять-таки обнаруживается не в одинаковой степени в разных глагольных формах.

Влияние отрицания на употребление видов наблюдается наиболее отчетливо в двух формах — в инфинитиве и в повелительном наклонении. Отмечается целый ряд случаев, когда трансформация утвердительного предложения в отрицательное сопровождается обязательной заменой совершенного вида несовершенным в форме инфинитива или повелительного наклонения (*Стоит посмотреть этот фильм — Не стоит смотреть этот фильм. Проводи меня — Не провожай меня*). Влияние отрицания на употребление видов в других формах в такой степени не наблюдается.

В некоторых случаях бывает полезно для понимания видов сопоставлять употребление одного и того же глагола несовершенного и совершенного вида в разных формах. Такое сопоставление помогает выявить связь вида с другими глагольными формами. Систематизацию употребления видов целесообразнее проводить по отдельным глагольным формам: выделить употребление видов в прошедшем времени, в инфинитиве, в будущем времени, в повелительном и сослагательном наклонении; повторение же и закрепление употребления видов следует давать на материале, включающем различные глагольные формы.

При работе над видами очень большое значение имеет контекст, в котором даются глаголы. Чаще всего иностранцам бывает трудно понять, что в категории вида глагола в русском языке отражается не только характер реального действия, но и точка зрения говорящего на действие, которая определяет употребление соответствующего вида в нужном значении. Например, иностранцу обычно легче понять употребление несовершенного вида глагола *строить* в предложении *Когда я был в Ленинграде, там строили метро*, чем в предложении *Кто строил это здание?* В первом предложении употребление несовершенного вида обусловлено характером реального действия: глагол *строить* передает здесь

процесс действия; во втором предложении речь идет о построенном здании, и употребление глагола несовершенного вида определяется точкой зрения говорящего, тем, что внимание говорящего направлено не на результат действия, а на производителя действия (*кто строил?*), результат же действия известен говорящему, и вполне ясен из ситуации и для слушающего.

Точка зрения говорящего на действие часто может быть понята только в широком контексте, и для понимания видов бывает необходимо привлекать достаточно полный контекст, не ограничиваясь отдельными предложениями.

Работа над видами в широком контексте приносит учащимся очень большую пользу не только для понимания видов, но и для развития речи вообще, так как она заставляет учащихся быть очень внимательными к смыслу высказывания, что позволяет им заметить даже тонкости языкового выражения.

При работе над употреблением видов глагола большую роль играет выяснение возможностей замены одного вида другим в данном контексте.

В тех случаях, когда возможна замена одного вида другим, но при этом изменяется смысл высказывания, обычно ярко раскрываются значения видов и их противопоставленность. Сравните: *Он опаздывал на поезд — Он опоздал на поезд; Я прочитал книгу за час — Я прочитывал книгу за час* (контекст не препятствует замене вида, но значения выражаются разные).

Ряд случаев употребления видов глагола обусловлен наличием в контексте определенных слов, с которыми связано закрепленное в речевой практике обязательное употребление одного из видов. Чаще всего такие случаи употребления видов, связанные с узким контекстом, возникают на основе широкого контекста и соответствуют семантике вида. Однако при изучении видов глагола выделение слов, требующих определенного вида, значительно облегчает дело. Например, наречия *упорно* и *настойчиво* сочетаются только с несовершенным видом, только несовершенный вид употребляется в прошедшем времени и с обстоятельствами *долго*, *всегда* и т. п. В предложениях с союзом *как только* употребляется совершенный вид (при неповторяющихся действиях), а в предложениях с союзом *по мере того, как* — несовершенный, при союзе *пока* — несовершенный, а при союзе *пока не* — совершенный и т. д. Так называемые «обязательные случаи» употребления видов не требуют от учащихся осмысления, поэтому в ряде случаев с них можно начинать знакомство с употреблением видов глагола в речи.

Работа над употреблением видов состоит, таким образом, в выделении основных значений видов, как свойственных всем глагольным формам, так и свойственных именно данной глагольной форме, в уяснении общего смысла контекста, в котором проявляется видовое значение, и в выделении частных случаев контекста, обуславливающих употребление одного вида.

§ 6. Проиллюстрируем работу над употреблением видов в указанном плане на примере инфинитива.

Говоря об употреблении видов в инфинитиве, можно выделить ряд случаев обязательного употребления инфинитива только одного вида. Во-первых, после определенных слов независимо от наличия отрицания и, во-вторых, после определенных слов с отрицанием. Это случаи зависимости инфинитива от частных условий контекста. Так, инфинитив только несовершенного вида употребляется после многих глаголов: *начать, стать, продолжать, кончить* и т. п., *надоест, устать, запретить, привыкнуть, полюбить* и других (*Мне надоело возражать вам*).

Наоборот, инфинитив только совершенного вида употребляется после глаголов *удаться, успеть, спешить, торопиться, забыть*: *Я написал письмо, но забыл опустить его в почтовый ящик*.

Обязательно употребление инфинитива несовершенного вида после слов *не надо, не нужно, не следует, не стоит, не полагается* и т. п. Эти случаи употребления видов в инфинитиве не представляют трудностей для понимания их учащимися, они усваиваются только путем заучивания и тренировочных упражнений. Поэтому с этих случаев можно начать работу над употреблением видов в инфинитиве и основное внимание уделить здесь автоматизации указанных форм в речи учащихся.

Основное противопоставление видов в инфинитиве без отрицания — это противопоставление конкретно-фактического значения единичного действия глаголов совершенного вида значению повторяющегося действия глаголов несовершенного вида: *Советую вам купить эту вещь — Советую вам покупать овощи в этом магазине*.

Это значение не является специфичным для видов только в инфинитиве, оно свойственно и видам во всех остальных глагольных формах. Поэтому оно также легко усваивается учащимися и закрепляется при работе над основными видовыми значениями.

Специфичным для инфинитива является так называемое наглядно-примерное значение совершенного вида, которое отсутствует во всех остальных глагольных формах, кроме формы будущего времени. Пример такого значения: *Вам помочь я всегда готов, только скажите*. Необходимо выделить такое значение у глаголов совершенного вида в форме инфинитива, иначе подобные предложения могут вызвать недоумения у учащихся, которые при изучении прошедшего времени глаголов узнали, что со словом *всегда* употребляется только несовершенный вид. Поэтому необходимо обратить внимание учащихся на типичность данного значения в форме инфинитива, однако дается оно позднее, чем указанные выше значения.

Сравнивая предложения *Я готов всегда помогать вам* и *Я всегда готов помочь вам*, преподаватель указывает, что при инфинитиве совершенного вида речь идет о любом из возможных случаев.

Специфичным также для инфинитива является почти полное

отсутствие обобщенно-фактического значения у несовершенного вида. При констатации факта, как правило, используется совершенный вид, если глагол имеет форму совершенного вида: *Я могу подождать тебя* (ср.: *Я ждал тебя*); *Мне надо поговорить с ним* (ср.: *Я говорил с ним*).

Затем преподаватель может проанализировать различные случаи модальных оттенков, свойственных видам в форме инфинитива, например сравнить употребление совершенного и несовершенного вида в инфинитиве со словом *нельзя* с оттенком невозможности произвести действие и запрещения произвести действие: *По этой дороге нельзя проехать — По этой дороге нельзя проезжать*.

§ 7. Вопрос об образовании видов менее сложен, чем вопрос о значениях видов и об их употреблении, поэтому он рассматривается здесь после выяснения основных вопросов, связанных с видовыми значениями и употреблением видов. Однако это не отражает, конечно, последовательности подачи материала при работе над видами с учащимися-иностранцами.

Главная трудность, связанная с усвоением иностранцами образования видов, состоит в многообразии способов образования видов глагола в русском языке (приставки, суффиксы, изменения в корне, лексические средства). Поэтому для того, чтобы этот материал был хорошо усвоен, необходимо вводить его постепенно и постоянно, в дозах, поддающихся запоминанию. Сначала образование видов не выделяется как специальная грамматическая тема. Нужные учащимся для речи глаголы постепенно записываются и заучиваются в двух видовых формах. Преподаватель обращает внимание на то, как образованы видовые формы у данного глагола. В дальнейшем, на достаточной лексической базе, дается обобщение знакомого материала, выделяются основные способы образования видов⁶⁸ и проводятся упражнения, которые являются средством повторения введенных ранее видовых пар. При обобщении способов образования видов полезно использовать различные таблицы⁶⁹.

Работу по образованию видов глагола следует связывать с работой над значением видов и их употреблением. Преподаватель дает упражнения, включающие одновременно задания и на употребление и на образование нужного вида. Следует иметь в виду, что значения видов глагола до некоторой степени обусловлены способом образования видов. Так, для многих глаголов несовершенного вида с суффиксом *-ива*, *-ыва* на первый план выдвигается значение повторяемости действия или значение незавершенного процесса (*пересаживать*, *просиживать* и т. д.).

⁶⁸ См. И. М. Пулькина. Краткий справочник по русской грамматике. М., Учпедгиз, 1961.

⁶⁹ См. И. М. Пулькина. Таблицы по морфологии. М., «Учпедгиз», 1961.

Значение констатации факта действия в прошедшем времени у них обычно отсутствует. У глаголов совершенного вида с суффиксом *-ну* значение, вносимое этим суффиксом, и видовое значение тесно переплетаются. Взаимодействие видового значения и значения, вносимого в глагол приставкой, наблюдается у многих глаголов совершенного вида. Не случайно, например, не имеют несовершенного вида некоторые глаголы, у которых приставка вносит значение полноты проявления действия, его исчерпанности (*отпраздновать, докричаться, насмотреться* и т. д.).

Знакомя учащихся с тем или иным способом образования видов, преподаватель отмечает и те дополнительные оттенки, которые вносят в лексическое и видовое значение приставки и суффиксы, о чем уже говорилось выше.

Успешность овладения учащимися видами глаголов находится в прямой зависимости от того, насколько умело и четко преподаватель организует тот огромный языковой материал, который связан с усвоением данной темы.

Некоторые вопросы словообразовательной системы в русском языке и методика работы по словообразованию

§ 1. Словообразование характеризуется сложным сплетением разносторонних языковых черт. Система словообразования в русском языке теснейшим образом связана, с одной стороны, с грамматикой и, с другой стороны, с лексикой. Эти разносторонние связи и определяют многообразие способов образования слов.

Так как в подавляющем большинстве новые слова в языке образуются по готовым образцам от имеющихся уже в языке слов, совершенно ясно, какое большое практическое значение имеет усвоение словообразовательных средств при изучении языка иностранцами.

Специфику словообразовательной системы русского языка составляет преобладание морфологического способа образования слов.

Словообразовательные связи морфем пронизывают всю систему русского языка как в области грамматики, так и в области лексики.

В отличие от русского языка, в английском, например, словообразовательные связи морфем играют меньшую роль. В английском языке в образовании новых слов громадную роль играет омонимия. В силу большого количества заимствованных слов большое значение имеют синонимические связи. В немецком языке гораздо большую роль, чем в русском, играет словообразовательный способ сложения основ.

Из основных типов морфологического словообразования (аффиксация, сложение, безаффиксный способ словообразования или фонетико-морфологический: *тихий — тишь, третий — треть*) аффиксация — это самый распространенный способ образования слов

в русском языке. Однако и словосложение имеет в русском языке достаточно широкое распространение и используется в современном русском языке при образовании новых слов (*космодром, атомоход*).

Морфолого-синтаксический способ образования слов состоит в переходе слова из одной части речи в другую. При морфолого-синтаксическом способе образования слов форма слова становится самостоятельной лексической единицей. Таков в прошлом путь образования наречий из падежных форм: *пешиком, бегом, босиком*, а также путем переосмысления деепричастий: *шутя, благодаря* и т. п.

Образуясь морфолого-синтаксическим путем, слова получают новые лексико-грамматические свойства, например при субстантивировании прилагательных они утрачивают формы изменения по родам, слово закрепляется в форме одного рода: *столовая, шампанское*; форма *дба*, став наречием, получает возможность примыкать к глаголу.

Этот способ образования был продуктивен в сфере наречий, а также при субстантивации прилагательных и причастий. Однако в целом он не характерен для современного русского языка.

Лексико-семантический способ образования слов состоит в изменении смысловой стороны существующего слова в связи с расщеплением его на омонимы: *язык* — а) средство общения, б) орган вкуса, в) пленный; *завод* — а) автомобильный, б) у часов. При этом способе образования слов не создается новых фонетических комплексов, внешний облик слова остается прежним. Этот способ словообразования отличается от морфологического способа образования тем, что рождение нового слова происходит в результате длительного словоупотребления ранее существовавшей лексической единицы, внутри которой и происходит с течением времени выделение нового слова с новым значением, например появление омонимов *спутник — спутник*⁷⁰.

Лексико-синтаксический способ состоит в объединении в одно слово нескольких существовавших ранее отдельно слов: *потусторонний (по ту сторону), близлежащий (близко лежащий)*. При этом способе возникают новые фонетико-морфологические комплексы. Новое слово приобретает и новый внешний облик. Этот способ словообразования действовал в сфере прилагательных, наречий и служебных слов: *сейчас — сей час, сегодня — сего дня*. В современном русском языке этот способ образования слов широкого распространения не имеет. Так как удельный вес различных способов словообразования в русском языке неодинаков, то каждому из них в процессе обучения отводится место, соответствующее продуктивности и распространенности в языке данного способа словообразования.

⁷⁰ См. Е. М. Галкила-Федорук, К. В. Горшкова, Н. М. Шанский. Современный русский язык. М., Учпедгиз, 1957, стр. 58—60.

Преимущественно структурно-морфологическое оформление словообразовательных моделей в русском языке объясняет теснейшую связь словообразовательных типов с грамматической системой русского языка.

Связь словообразовательной системы с грамматической системой проявляется наиболее ярко в соотношении словообразовательных моделей с частями речи в русском языке.

Например, словообразовательные типы с суффиксами *-тель, -ость, -ина* связаны с категорией имени существительного (*двигатель, учитель, скорость, величина*); словообразовательные типы с суффиксами *-ыва (ива), -ова, -ва* характерны для образования глаголов (*указывать, советовать, создавать*). С глаголом тесно связан тип образования существительных на *-ение, -ание, -тие* (*горение, изыскание, открытие*); словообразовательные типы с суффиксами *-н, -ат* в массе своей характерны для имени прилагательного (*холодный, полосатый*).

Тесное взаимодействие словообразовательных типов с грамматической категорией рода можно видеть, например, в том, что для суффиксальных образований существительных, обозначающих лицо, характерно наличие соотносительных форм мужского и женского рода: *комсомолец — комсомолка, колхозник — колхозница, гражданин — гражданка*.

Ряд словообразовательных моделей связан с определенным морфологическим типом слов. Например, прилагательные с суффиксом *-л* для обозначения качества (или состояния) образуются только от непереходных глаголов: *загорать — загорелый, устареть — устарелый*. Эти прилагательные содержат указание на изменение состояния, т. е. обозначают, каким стал предмет: *загорелый — стал загорелым*. Словообразовательный тип глаголов с суффиксом *-ва* после корневого элемента *-да, -зна, -ста* грамматически закреплен за несовершенным видом. Лексически эта группа ограничена, в нее входят лишь некоторые глаголы: *давать, создавать, отставать, выдавать, узнавать, вставать* и производные от них⁷¹.

Необходимо учитывать ограничительные рамки, которыми определяется употребление того или иного аффикса. Например, с суффиксом *-ец* в современном языке не образуются существительные от основ прилагательных, но с основами существительных этот суффикс соединяется широко: *суворовец, кубинец, суданец* и т. д. Существительные с суффиксом *-тель* широко образуются от глагольных основ на гласный, от основ же на согласный образований с суффиксом *-тель* почти нет, сравните: *мечтать — мечтатель, жить — житель, владеть — владетель, но нести, ползти* и т. п., от которых такие существительные не образуются.

С другой стороны, в сложной и многообразной системе языка

⁷¹ Эта группа глаголов отличается от глаголов типа *открывать, овладевать* (сравним формы спряжения: *отдавать — отдаю, открывать — открываю*).

область словообразования скрещивается с лексикой и находится с лексической системой в тесном взаимодействии.

Различное значение словообразовательных моделей в целом и соответственно разное морфологическое их оформление находятся в зависимости от лексического значения слова. Сравните, например, словообразовательные модели существительных с разными суффиксами, образованные от слов из различных лексических групп: *теплота, широта, долгота; наступление, поражение, оформление; голубизна, желтизна, новизна* и т. п.

Словообразовательные типы по существу своему служат структурной базой лексики⁷². Об этом говорит, например, тот факт, что словообразовательные модели в ряде случаев оказываются связанными с узкими лексико-семантическими разрядами слов. Четко отграничивается структурный тип образований с суффиксом *-ист*, объединяемых в одну семантическую группу слов со значением названия лиц по их отношению к какому-либо общественному направлению. Эта семантически определенная группа включается в общий лексический пласт заимствований: *гуманист, анархист, идеалист, атеист*. Словообразовательный тип от глагольных и именных основ с суффиксом *-ч (-ач)* ограничивается четкими семантическими рамками, обозначая название лица по действию (род деятельности или профессия): *ткач, скрипач*, или же по преобладающему признаку: *силач*. Линия дифференциации указанных малопродуктивных образований с суффиксом *-ч (-ач)* и продуктивных образований от основ глагола с суффиксом *-тель*, обозначающих действующее лицо по занимаемому им роду деятельности (*водитель, учитель, испытатель*), идет в лексико-стилистическом плане, сдвигая употребление образований на *-ч (-ач)* в область ярко экспрессивного стилистического употребления: *рвач, трюкач, рифмач*. Структурно выделяется лексико-семантическая группа образований с суффиксом *-ина* для обозначения рода мяса животного, птицы или рыбы: *телятина, гусятина, осетрина*.

В имени прилагательном также имеется ряд словообразовательных моделей, характеризующихся определенными лексико-семантическими рамками. Например, образования с суффиксом *-чив* от глагольных основ (в большинстве своем от возвратных глаголов) характеризуются наличием значения склонности к какому-либо действию, обозначенному в производящей основе: *вдумчивый, доверчивый, привязчивый, задумчивый, разговорчивый*. Есть образования и от невозвратных глаголов: *вспыльчивый*.

Словообразовательная роль префикса с тесно связана с семантически ограниченной группой существительных, обозначающих лицо по какому-либо характерному признаку, объединяющиеся с рядом других подобных лиц: *соавтор, соучастник, сотрудник, сослуживец, соплеменник*.

⁷² К сожалению, в научно-лингвистической литературе еще не дано описания лексической системы русского языка с учетом словообразовательных моделей.

Замкнутую группу составляют бессуффиксальные образования прилагательных с приставкой *без-*. Эти образования входят в лексическую группу слов, обозначающих признак живого существа на основании отсутствия какой-либо части тела или признака живого организма: *безглазый, беззубый, безрукий, безногий, бескрылый, безголовый*. В отличие от них, прилагательные, в которых образующая основа имеет другое значение, образуются с суффиксом *-н*: *бездымный, бессменный, безвкусный*.

В семантике слова отражаются различные связи между производящей основой и суффиксами. В этом отношении интересны глагольные образования с суффиксами *-е-ть* и *-и-ть*. Глаголы, образованные от основ прилагательных с суффиксом *-е-ть*, относятся к непереходным глаголам и обозначают изменение состояния: *краснеть — становиться красным* (ср. *чернеть, белеть*). Глаголы же, образованные от тех же основ с суффиксом *-и-ть*, относятся к переходным глаголам и обозначают действие, связанное со значением, выраженным в основе: *чернить — делать черным* (ср. *белить, золотить* и др.).

Характер производящей основы ярко проявляется и в словообразовательных моделях имен существительных мужского рода с суффиксами *-тель* и *-щик* (*-чик*): *издатель, по летчик*. Существительные с суффиксом *-тель* образуются от глагольных основ, и в их значении сохраняется общее указание на лицо, характеризующееся определенным действием: *избиратель* (тот, кто избирает), *писатель* (тот, кто пишет), *получатель* (тот, кто получает). В существительных на *-щик* (*-чик*) содержится указание на профессию: *барбанищик, крановщик, ракетчик, газетчик*.

Лексико-морфологически ограничена группа прилагательных с суффиксом *-оват* (*-еват*), образующихся от непронизводных основ качественных прилагательных: *беловатый, черноватый, синеватый, горьковатый, кисловатый* и др. Прилагательные этой группы в сравнении с непронизводными прилагательными той же основы обозначают признак неполной степени, сравните: *красный — красноватый*. Напротив, широкие словообразовательные связи имеют прилагательные с суффиксами *-н* и *-ск*. Прилагательные с этими суффиксами могут быть и качественными, и относительными.

Определенные словообразовательные типы могут различаться способностью сочетаться с семантически ограниченным кругом слов. Так, например, для обозначения наличия того или иного признака в большой степени существуют две группы прилагательных: с суффиксом *-аст* и с суффиксом *-ист*: *зубастая щука, лесистая местность*. Словообразовательная модель с суффиксом *-аст* ограничена лексически: прилагательные с суффиксом *-аст* образуются лишь от существительных, обозначающих части тела (человека или животного) и могут быть определениями только для одушевленных имен существительных: *глазастый мальчуган* (*головастый, губастый, лобастый, скуластый* и т. д.).

Ограничена лексическая сочетаемость прилагательных, образованных от глагольных основ с суффиксом -лив, которые в большинстве своем обозначают наличие характерного признака у объекта, обозначающего живое лицо: *понятливый ребенок, бережливый человек*. С неодушевленным объектом эти прилагательные не сочетаются. В этом случае употребляются прилагательные иной словообразовательной структуры: *понятный разговор, бережное отношение*. Прилагательные с этим же суффиксом, образованные от основ существительных, имеют другую сочетаемость: *дождливая осень, засушливое лето* и т. д.

В силу разносторонних связей словообразования с грамматической и лексической системами языка изучение словообразования должно вестись по нескольким линиям: во-первых, изучение словообразовательных средств в тесной взаимной связи с имеющимися в языке грамматическими классами (категориями) с целью выработки у учащихся умения свободно использовать изученные словообразовательные модели в речи; во-вторых, изучение словообразовательных моделей и их связей с производящим словом в целях расширения словарного запаса учащихся; в-третьих, работа над словообразованием должна вестись в целях развития глубокого понимания лексико-грамматических связей в языке, что обеспечивает активное владение языком во всем его богатстве и многообразии.

Работа над расширением словарного запаса должна определяться закономерностями лингвистического порядка.

Исходя из общелингвистического положения о том, что, с одной стороны, в непронизводных словах в подавляющем большинстве случаев связь между звучанием и значением слова произвольная, или немотивированная, т. е. из самого звучания слова нельзя вывести значения этого слова (за немногим исключением, если иметь в виду, например, звукоподражательные слова типа *трах*⁷³), а с другой стороны, учитывая, что в производных словах между звучанием и значением существует мотивированная связь⁷⁴, следует вскрывать основания мотивированности этой связи, обучая иностранцев понимать механизм сцепления составляющих частей в слове, и вырабатывать у них умение выводить значение тех или иных производных словообразовательных моделей.

Если, например, не представляется возможным для современного состояния языка обосновать соединение звуковых комплексов *стена, рука, камень* с реальными предметами, обозначенными этими звуковыми комплексами, т. е. в значении слов *стена, рука, камень* мы не можем установить мотивировки, объясняющей почему стена названа именно «стеной», камень — «камнем», то в производных от этих слов такая мотивировка есть, и ее необходимо

⁷³ См. А. И. Смирницкий. Лексикология английского языка. М., Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1956.

⁷⁴ В ряде случаев такая связь может быть обнаружена этимологически. Сравните: *глагол — глаголати*.

вскрыть: слова *каменщик, каменный, каменистый* позволяют установить мотивированные связи с реальными предметами, ими обозначаемыми: *камен-щик* — это человек, строящий что-либо из камня. Мотивировка этого значения складывается из конкретно значимой производящей основы *камен* и агентивного суффикса *-щик*, обозначающего в системе русского языка лицо, производящее какое-либо действие над объектом, выраженным в производящей основе. Значение действующего лица с суффиксом *-щик* выделяется в русском языке на основе существования словообразовательного типа: *каменщик, бетонщик, электросварщик, мебельщик, жестяник* и т. п.

Слово *камен-ист-ый* содержит указание на мотивированное обозначение какого-либо предмета (в широком смысле этого слова), содержащего камень в большом, избыточном количестве: *каменистая земля, каменистый путь*. Мотивировка этого значения вытекает из соединения производящей основы *камен* с суффиксом прилагательных *-ист*, вносящим значение избыточности признака. Последнее выводится из соотношения образований: *каменистый, глинистый, водянистый* и т. п.

Мотивированность значения слова *камен-ный* складывается из соединения основы *камен* с суффиксом *-н*, указывающим на материал, из которого состоит предмет. Это значение содержится также в образованиях: *железный, мраморный, бумажный* и т. п.

Умение вскрыть мотивировку того или иного значения в соответствующей словообразовательной модели данного слова обеспечивает правильное ведение работы над однокоренными словами и даст верный ключ к трудной для иностранцев дифференциации употребления образований разного типа: *внимание — внимательность; отставание — отсталость; бедность — беднота; волнение — взволнованность; обязанность — обязательство*. Усвоение однокоренных слов разной словообразовательной структуры представляет для учащегося-иностранца большую трудность (ср.: *стройка — строение — строительство — построение*), в связи с чем требуются специальные упражнения на употребление подобных словообразовательных групп.

Из сказанного с очевидностью вытекает, что значение того или иного слова во многих случаях может быть раскрыто именно с помощью словообразовательных средств. В то же время понимание словообразовательной структуры способствует осознанию грамматической формы слова. Учащиеся-иностранцы, зная строительные морфемы слов, могут лучше понимать значение того или иного слова, например разграничить значение слов с суффиксом *-ист* и с суффиксом *-изм*: *реформист — реформизм*. В ряде случаев знакомые составные части слова могут подсказать и общее значение всего слова. Например, учащийся знает, что суффикс *-ист* служит для обозначения лица: *парашютист, гимназист*. По этому образцу легко будут поняты и такие слова, которые могут встретиться впервые: *связист, экономист* и т. п.

В то же время при изучении русского языка как иностранного понимание основных законов словообразования способствует более быстрому овладению лексическим составом языка.

Расширяя лексический запас учащихся, следует связывать работу над словообразованием с усвоением семантически ограниченных лексических групп. Так как семантические связи следует видеть не только в группе слов, объединенных каким-либо одним значением, или в группе слов, близких по значению (синонимов), но и в соотношениях слов с противоположным значением (антонимов), следует вести анализ словообразовательных средств, служащих и для выражения антонимичных понятий: *результат — безрезультатность, выход — безвыходность, содержание — бессодержательность* и т. п.

Понимание структуры образования слова способствует запоминанию значения и, следовательно, обеспечивает правильное употребление слова.

§ 2. Для правильного понимания словообразовательной структуры и грамматической формы слова требуется умение проводить анализ образования слов. При этом необходимо различать, с одной стороны, анализ слов по составу, т. е. морфологический анализ, и, с другой стороны, по способу образования, т. е. словообразовательный анализ. В учебной же практике не всегда различают эти две формы анализа состава слова.

Словообразовательный анализ, вскрывающий отношения между производящим словом и производным, даст две составные части слова, представляя два элемента, непосредственно соединяющиеся при производстве нового слова, например: *избира-тель, одухотвор-ённ-ый*. Таким образом, словообразовательный анализ в точном смысле слова представляет путь образования производных слов.

При морфологическом анализе слово будет представлено состоящим из нескольких частей, например: *из-бир-а-тель; о-духо-твор-ённ-ый*. Морфологический анализ дает возможность видеть, из каких частей (морфем) состоит слово, он расчленяет его на составные части⁷⁵.

Нужно рассматривать не только морфологический состав слова (приставка, корень, суффикс), но, что еще более важно, структуру образования, выяснить, от какой основы произведено то или иное слово, так как именно в этом случае раскрываются пути образования слов. Для иностранного учащегося важно осознать способ такого, например, образования слов, как *потусторонний*, связанного с предложно-падежной формой *по ту сторону* (таков

⁷⁵ См. Введение, написанное С. Г. Бархударовым к книге З. А. Потиха «Школьный словообразовательный словарь». М., «Просвещение», 1964, стр. 12—14.

же путь образования существительных *подоконник, подбородок*). Словообразовательный тип должен характеризоваться не только однокоренными образованиями, но и образованиями однотипной структуры. Так, к слову *биолог* следует дать еще ряд знакомых слов, среди которых могут быть и новые слова, необходимые для запоминания: *зоолог, психолог, филолог* и т. п. К слову *контролировать* необходимо дать слова той же модели: *план-ировать, реклам-ировать, пропаганд-ировать*.

Осмысляя структуру того или иного слова, учащийся должен осознавать тесную связь между основной частью слова и аффиксами. Для сознания учащихся должны быть привычны семантические и структурные связи производной основы с основой производящей, но учащийся должен при этом иметь в виду, что аффиксы обладают реальными значениями лишь как часть сложного образования и сами по себе, отдельно не существуют. С помощью тех или иных аффиксов проявляются потенциально заложенные в основе слова значения (ср.: *учи-тель, учи-лище, за-уч-и-ть*).

Между основами производного слова и производящего могут быть соотношения двоякого рода: во-первых, производная основа может быть дана полностью в производящем слове (непроизводная основа) и отличаться лишь наличием аффикса: *образовать — образование, город — пригород*; во-вторых, обе основы могут быть производными от одной производящей, но в этом случае производящая основа в свободном виде отсутствует, она может быть выделена лишь путем сопоставления двух или нескольких производных основ, различающихся аффиксами; сравните, например: *привыкнуть — отвыкнуть, обувь — разуть, принять — отнять* и т. п. Это своего рода «связанные основы», существующие в семантически связанных рядах слов.

Анализ состава слова должен производиться с учетом этих двух видов соотношений производной и производящей основ. Так, например, нельзя без учета структурной модели в прилагательном *грязноватый* выделять основу существительного *грязь*, так как структурная модель этого типа *горьк-оватый, черн-оватый* содержит производящую основу прилагательного, а не существительного (*грязный*). Учащиеся-иностранцы, не подготовленные к правильному восприятию состава слова *грязноватый*, могут по ложной аналогии давать слово *горьк-н-о-ватый* с суффиксом *-н*.

Всемерно следует остерегаться понимания анализа состава слова как механического членения слова по составным частям, при котором механически, лишь по звуковому комплексу, производилось бы вычленение морфем, например суффикс *-ец* в словах *отец, продавец*.

Членение слова должно производиться только на основании реальных соотношений выделяемой основы с непроизводной, обладающей тем же самым значением, которое содержится в выделяемом из производной основы звуковом комплексе. Именно поэтому слово *отец* является в современном русском языке непро-

изводным, соотносясь с производными основами в словах *отц-ов-ск-ий, отеч-еск-ий, отеч-ество*.

В соответствии с реальными отношениями в современном русском языке в слове *пароходство* должны быть выделены основа *пароход* и суффикс *-ство*, так как это слово теперь уже не соотносится по значению со словами *пар* и *ход*, существительное *пароходство* образовано с помощью суффикса *-ство*. В существительном *руководитель* выделяется *руководи-тель*, в слове *руководство* — *руковод-ство*.

В учебно-методической литературе неоднократно высказывалось предостережение от увлечения этимологией слова и от подмены живого анализа образования слов этимологическим анализом.

Словообразовательный анализ должен преследовать цель — показать живые словообразовательные связи в языке данной эпохи и тем самым способствовать пониманию системы русского словообразования, тесно связанной с лексической системой русского языка.

Для правильного проведения словообразовательного анализа очень важен вопрос о выделении производной и непроизводной основы. Проф. Г. О. Винокур писал, что о производной основе можно говорить «лишь тогда и лишь до тех пор, пока есть соответственная с ней основа непроизводная»⁷⁶.

Нельзя начинать словообразовательный анализ слова с выделения в нем непроизводной основы (или, иначе говоря, корня). Необходимо в первую очередь учитывать реально существующие в настоящее время соотношения между основами слов и между словами вообще. Нужно ли, например, соотносить существительное *просвещение* с непроизводной основой *свет*? Реальное соотношение слов в современном русском языке говорит о том, что в слове *просвещение* следует выделить непроизводную основу *просвещен-ие*.

Учет реальных связей производящей и производной частей слова позволяет группировать слова, объединенные общим значением, иными словами составлять однокоренные группы. Однако группировка должна производиться и с учетом структурных признаков. В одну группу должны объединяться словообразовательные модели однотипной структуры. Вводя в словарный запас учащихся определенные словообразовательные модели (типы), следует постоянно проверять, верно ли произведена группировка моделей, не включены ли в одну группу разнородные образования. Не следует, например, в одной группе давать образования *воспитанник* и *разговорник*, так как первое обозначает лицо, а второе обозначает предмет определенного назначения (книга для ведения разговора). Существительное *воспитанник* нужно дать в

⁷⁶ Г. О. Винокур. Избранные работы по русскому языку. Заметки по русскому словообразованию. М., Учпедгиз, 1959, стр. 425.

ряду с существительными *ремесленник, посредник, дружинник*, а существительное *разговорник* — в ряду *учебник, задачник, ежегодник, песенник, дневник*.

Не следует также в одной группе давать существительные *воскресник* и *будильник*, так как они, хотя и имеют один и тот же суффикс *-ник*, характеризуются различными связями основы и суффикса: в первом случае основа прилагательного, во втором — глагола. Существительное *воскресник* нужно дать в ряду со словом *субботник*, а слово *будильник* — в группе слов *холодильник, кипятильник*.

Отметим также, что без дополнительных указаний и без дифференциации нельзя давать в одной группе существительные *забастовщик* и *атомщик*, так как в них ударение приходится на разные слоги, и если на это не указать, то учащиеся могут запомнить неверное звучание слова.

Умелое вскрытие механизма соединения частей в слове существенно облегчит усвоение большого количества слов, относящихся к одному и тому же словообразовательному типу. Так, зная и понимая словообразовательную модель существительных на *-щик*: *фрезеровщик, нормировщик, сортировщик* (тот, кто фрезерует, нормирует, сортирует), учащийся сможет самостоятельно вывести мотивированное значение, заключенное в существительных *планировщик, сигнальщик, браковщик*.

Опираясь на структуру словообразовательного типа, можно ясно показать дифференциацию в значении таких, например, существительных, как *отсталость* и *отставание*. Существительное *отсталость* образовано от основы прилагательного *отсталый*, оно входит в ряд с существительными *смелость, усталость, слабость, зрелость* и обозначает состояние определенного качества. Существительное *отставание* образовано от глагольной основы *отставать* и обозначает предмеченное действие (ср.: *осознание, умирание*).

Какие типы образования слов в первую очередь должны быть в поле зрения преподавателя, работающего с иностранцами? Конечно, в учебный материал должны вводиться так называемые продуктивные модели словообразования.

В лингвистической литературе понятие продуктивности четко отграничивается от употребительности. Проф. А. И. Смирницкий писал: «Продуктивность не следует отождествлять с употребительностью. Слов с непродуктивными суффиксами в любом тексте может оказаться больше, чем слов с суффиксами продуктивными... Существенная особенность продуктивных аффиксов не их употребительность, а способность к созданию неограниченного числа новых слов, понятных для всех говорящих на данном языке, и, в частности, способность к образованию «потенциальных слов»... Другим критерием продуктивности аффикса является его ясная выделяемость и четкость его значения»⁷⁷.

⁷⁷ А. И. Смирницкий. Лексикология английского языка. М., Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1956, стр. 106.

При обучении русскому языку иностранцев такое понимание продуктивности полностью соответствует потребностям практической работы, однако критерий употребительности того или иного производного образования также очень важен. Совсем нецелесообразно вводить слово *барышник* с продуктивным для других основ суффиксом *-ник*, так как само слово *барышник* малоупотребительно и в практической работе учащихся совершенно не нужно. То же самое касается и таких слов, как *разлучник*, *отступник* и т. п.

Важно учитывать и сферу стилистического употребления тех или иных аффиксов, хотя основная масса словообразовательных морфем в стилистическом отношении нейтральна. Однако, например, прилагательные с приставкой *раз-* (*развеселый*, *разлюбозный*, *распрекрасный*) характерны лишь для разговорного языка, а прилагательные с приставкой *архи-*, наоборот, закреплены за общественно-политической сферой речи: *архиреакционный*, *архиошибочный*.

Итак, вдумчивая и тщательная работа по анализу состава слова способствует раскрытию значения слова, помогает проникнуть в содержание значения слова через выявление его структуры.

§ 3. В связи с тем, что морфологический способ образования слов для русского языка является основным, в практике обучения русскому языку иностранцев именно этому способу образования слов должно уделяться наибольшее внимание.

Для русского языка характерно как суффиксальное, так и префиксальное словообразование, однако эти два вида словообразования закреплены за двумя различными грамматическими категориями. Суффиксальное словообразование распространено преимущественно в сфере имен, а префиксальное словообразование — главным образом в сфере глагола.

Нужно иметь в виду, однако, что не все приставки оказываются в системе глагольного образования одинаково продуктивными и не все глаголы в одинаковой мере способны присоединить приставки. Интересно отметить, что свободно соединяются с приставками глаголы, непроемкая основа которых является исконно глагольной. Именные основы глаголов соединяются с приставками не активно⁷⁸. Сравните, например: *кричать* — *крикнуть* — *закричать* и *бить* — *разбивать* — *выбить* — *набить* — *перевить* и т. д.

Заслуживает большого внимания тот факт, что с помощью приставки образуется слово той же самой лексико-грамматической категории, оно остается в рамках той же категории, к которой принадлежит и образующее слово: *город* — *пригород*; *дать* — *выдать*; *скорее* — *поскорее*. Именно поэтому легче вначале знакомить с составом слова на приставочных образованиях.

⁷⁸ См. П. Шанский. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии. М., Учпедгиз, 1959, стр. 103—104.

Работа над приставочным словообразованием, естественно, должна вестись в тесной связи с раскрытием значения, вносимого в слово путем присоединения приставки.

На начальном этапе обучения следует выбирать такие приставочные глаголы, в которых содержится конкретное значение действия в пространстве. Это в первую очередь так называемые глаголы движения, в которых значение, вносимое пространственными приставками, очень ярко: *приехать, уйти, подбежать, вынести, влететь* и т. п.

Хороший практический результат дает изучение приставок в сопоставлении друг с другом. С самого начала следует вводить приставочные глаголы с аптотимичными приставками: *вбежать — выбежать; подойти — отойти; уехать — приехать*.

Знакомя учащихся со словообразовательной ролью приставок, следует проводить сопоставление употребления той или иной приставки и определенного предлога. Такое сопоставление на первых порах совершенно необходимо: *войти в кабинет — выйти из кабинета; подойти к окну — отойти от окна; прийти к декану — уйти от декана* и т. д. Несколько позже нужно показать, что приставочные глаголы движения употребляются и с предлогом, указывающим на различное местоположение предмета: *выйти из аудитории (откуда?) и выйти в коридор (куда?); уехать из дома (откуда?) и уехать домой (куда?); прилететь в Крым (куда?) и прилететь из Москвы (откуда?)*.

Помня о том, что в производных словах по-разному могут складываться семантические отношения между основой и суффиксом, интересно отметить, например, в глаголах движения такую зависимость значения производного слова от характера производной основы: префиксальные глаголы движения с приставкой *от-* образованные от непереходных глаголов, указывают на удаление от какого-то пункта на какое-то расстояние: *отойти от окна, отплыть от берега, отбежать от дерева, отползти на три метра* и т. д. Глаголы же с приставкой *от-*, образованные от переходных глаголов, передают движение с указанием на возвращение: *отнести книгу в библиотеку — вернуть ее туда*; эти же глаголы могут обозначать действие, связанное с передачей какого-либо предмета другому лицу: *отнести больному фрукты; отнести посылку на почту* и т. п.

Большое внимание должно быть уделено многозначности приставок (*переписать, переделать, переехать*), а также и омонимичным приставкам: *с — сделать работу и сбросить камень; за — зажить (о ране) и закричать; пере — переехать и пересолить; при — присоединить и привстать* и т. д.

Необходимо осторожно и достаточно точно определять общее значение, вносимое той или иной приставкой, предостерегая учащихся от ложных ассоциаций. Иногда знания основного значения, вносимого приставкой, оказывается недостаточно, так как в приставочном глаголе по-разному может сочетаться лексическое и

грамматическое значение. Например, глаголы *оценить* — *переоценить* имеют различие в значении, а глаголы *ночевать* — *переночевать* составляют видовую пару. Отметим, что глаголы *оценить* — *переоценить* переводятся, например, на немецкий язык разными словами, а глаголы *ночевать* — *переночевать* — одним словом.

Работа над систематизацией, обобщением различных значений, вносимых приставками, должна проходить постепенно, опираясь на большой лексический запас, последовательно вводимый в речь учащихся. Не следует заниматься значением приставок в описательно-теоретическом плане, т. е. брать какую-либо приставку и описывать все возможные значения, связанные с этой приставкой. Учащийся-иностранец прежде всего должен почувствовать роль того или иного аффикса в конкретном слове, так как только здесь аффикс окончательно уточняет свое значение.

В отличие от префиксальных образований, при присоединении к основе суффикса вновь образованное слово очень часто переходит в другой грамматический разряд слов (ср.: *внимательный* — *внимательность*, *заявить* — *заявка*).

Суффиксальное и суффиксально-префиксальное словообразование охватывает целый ряд грамматических категорий: и существительное, и прилагательное, и наречие, и глагол⁷⁹. В целом работа над суффиксальными образованиями более сложна и многообразна, чем работа над усвоенными приставками, изучение которых целесообразнее всего давать вместе с изучением глаголов.

Выше уже отмечалось, что большинство суффиксов имени существительного характеризуется принадлежностью к определенному роду. Именно поэтому практически возможно не выделять окончание от суффикса, так как в подавляющем большинстве каждый суффикс соотносится с определенным грамматическим родом, например: *учи-тель*, *учи-тель-ница*, *учи-тель-ство*.

Работая над суффиксальным словообразованием, следует иметь в виду омонимию суффиксов. Например, в существительных *студентка*, *головка*, *стройка* выделяется один и тот же суффикс *-к-а*, но эти существительные входят в разные по значению группы, так как суффикс *-к-а* в них имеет разное значение: в слове *студентка* суффикс *-к-а* является показателем образования женского рода, соотносительного с существительным *студент*; в слове *головка* суффикс *-к-а* служит показателем уменьшительности при соотношении этого слова с существительным *голова*; в слове *стройка* суффикс *-к-а* в соединении с глагольной основой (*стро-ить*) образует отглагольное существительное со значением овеществленного процесса действия.

Так же различны по своему значению существительные, образованные при помощи омонимичного суффикса *-ок*: *стрелок*, *окур-ок*, *дымок* и т. п.

⁷⁹ Следует иметь в виду, что класс числительных и местоимений не полагается новыми словообразовательными моделями.

В суффиксальном словообразовании наибольшую трудность для иностранных учащихся представляют слова, выражающие эмоциональную оценку. В большинстве случаев значению русских экспрессивных образований не находится соответствий в родном языке учащихся, и употребление такого рода образований, широко распространенных в живом разговорном русском языке, вызывает значительные осложнения при овладении русским языком иностранцами. Однако надо подчеркнуть, что учащимся-иностранцам слова, содержащие яркую экспрессивную окраску, даются главным образом в целях пассивного усвоения, чтобы облегчить им более точное понимание высказывания. Отдельные уменьшительные образования, естественно, должны войти из живой разговорной речи и в активную практику самих учащихся-иностранцев.

Знакомство с экспрессивными словообразовательными моделями следует проводить в рамках трех лексико-семантических групп: 1) слова, содержащие уменьшительно-ласкательное значение; 2) слова, содержащие унижительно-пренебрежительное значение; 3) слова, содержащие увеличительное значение.

Знакомя учащихся с употреблением экспрессивных существительных, следует обратить внимание на то, что слова, образованные с помощью суффиксов, вносящих уменьшительный оттенок, сохраняют род того слова, от которого они образованы, а также относятся к той же самой морфологической категории: *книга — книжечка, друг — дружок, горло — горлышко*.

Учащимся нужно указать на сложные суффиксы, вносящие вторую ступень уменьшительно-ласкательного значения: *-очек (-ечек) — голос — голосочек; -ичек — дождь — дождик — дождичек; -очка (-ечка) — тетрадь — тетрадка — тетрадочка; -ичка — вещь — вещица — вещичка; -ечко — слово — словцо — словечко*.

Среди существительных, имеющих значение пренебрежительности, следует выделить образования с суффиксами *-ишка* для названия одушевленных лиц: *воришка, леунишка*. Эти существительные могут относиться к лицам мужского и женского пола. Следует учесть, однако, что существительное *сынишка*, содержащее оттенок ласкательности, обозначает лицо мужского пола. Неодушевленные существительные от слов мужского и среднего рода имеют образования на *-ишко*: *дом — домишко, письмо — письмишко*, а от слов женского рода — на *-ишка*: *земля — землишка*.

Следует обратить внимание иностранцев на значение уменьшительных собственных имен с суффиксом *-ка*. С этим суффиксом от полных мужских и женских имен образуются усеченные личные имена с общим значением фамильярности: *Александр — Саша — Сашка (или Шура — Шурка); Владимир — Володя — Володька; Зинаида — Зина — Зинка; Екатерина — Катя — Катька* и т. д. В зависимости от интонации, с которой они произносятся, эти формы могут выражать большую или меньшую степень дружеского расположения, фамильярности (сравните, например: *Друг мой Колька*) и совсем утрачивают оттенок грубости.

Суффикс **-ка** во многих существительных утратил свое прежнее значение уменьшительности и участвует в образовании новых слов, например: *труба — трубка; площадь — площадка; крыша — крышка*. Уменьшительное значение придает этим существительным суффикс **-очка** (*трубочка, площадочка, крышечка*).

Увеличительное значение вносится при помощи суффиксов **-ина, -ища, -ище**. Следует обратить внимание на то, что с суффиксом **-ина** образуются существительные как от имен существительных женского рода, так и от имен существительных мужского рода. При этом существительные сохраняют род образующего слова: *Какая глубокая ямина! Какой громадный домина!*

С суффиксом **-ище** образуются существительные мужского и среднего рода; они также сохраняют род образующего слова: *Какой сильный голосище! Какое огромное болотище!* От существительных женского рода образуются увеличительные существительные с суффиксом **-ища**: *пыль — пылица, борода — бородища*.

В имени прилагательном, так же как и в наречии, экспрессивно-эмоциональные образования занимают гораздо меньшее место. Ярко окрашенное значение ласкательности имеют прилагательные с суффиксом **-еньк (-оньк)**: *бледненький, слабенький, хорошенький, старенький*; с суффиксом **-оватеньк (-еватеньк)**: *красноватенький, беловатенький*. В наречиях имеются образования с суффиксом **-еньк-о**: *частенько*; **-енечк-о**: *частенечко*, также очень эмоционально окрашенные.

Ряд экспрессивных образований характерен лишь для народно-поэтической речи и поэтому может не рассматриваться на практических занятиях с иностранцами.

В целом при работе над экспрессивным словообразованием необходимо строго ограничить употребление этих слов сферой разговорного языка и знакомить учащихся с этой категорией слов только на старшей ступени обучения, давая материал в основном для пассивного усвоения.

Итак, аффиксальный способ образования слов, занимающий в системе русского языка основное место, должен быть в поле зрения преподавателя на протяжении длительного времени в связи с работой над разными лексико-грамматическими группами.

* *
*

В силу того, что в современном русском языке очень продуктивным является словообразование путем сложения основ, этому способу словообразования также должно быть уделено на практике большое внимание.

Словосложение как морфологический способ производства слов очень продуктивно в сфере имени существительного и прилагательного, однако в глаголе этот вид словообразования непродуктивен совсем.

Образование слов путем сложения также имеет несколько разновидностей: 1) Образование сложных слов путем сложения двух или нескольких основ. При этом способе образования продуктивно соединение основ с помощью соединительных гласных *о/е*: *железн-о-дорожный, пыл-е-сос*. В работе с учащимися-иностранцами следует особо выделить образования с соединительным гласным *-о* типа: *машиностроение, новостройка, водопад* и соединительным гласные *-е* типа: *пешеход, мореплаватель*⁸⁰. Словосложение может быть произведено и с помощью суффикса: *вод-о-провод-чик, шести-гран-ник*. 2) Образование сложносокращенных слов (аббревиатур): *вуз, ЦККА*. 3) Сложение одинаковых основ: *чуть-чуть, давным-давно*. Этот способ образования слов в современном русском языке непродуктивен.

При обучении русскому языку иностранцев для осознания значения сложного слова важно рассмотреть структуру образования. Усвоению, например, сложных прилагательных может помочь указание на морфологический характер основ. Обе основы в сложном прилагательном могут быть основами имени прилагательного: *профессорско-преподавательский, научно-исследовательский*; одна из основ может быть от существительного: *морозоустойчивый, жаропонижающий*; одна основа может быть от существительного, другая от причастия: *болеутоляющий, свободомыслящий*; могут соединяться основы прилагательного или наречия и причастия: *яркокрасочный, многообещающий, скоропортящийся*; в состав сложного прилагательного может входить числительное: *шестиэтажный, первостепенный*; в отдельных случаях с основой прилагательного может соединяться и предлог: *межпланетный, поднебесный*.

Следует обратить внимание на то, что в некоторых группах сложных слов вторая из основ утрачивает свое реальное значение, абстрагируясь и сближаясь с словообразовательным суффиксом. Утрата второй из основ своего конкретно-вещественного значения отмечается как в имени прилагательном, так и в существительном: *куполовидный, шаровидный, волнообразный; языковед, востоковед, психолог, стоматолог, орденоносец* и др.

Работая над словами, образованными по способу сложения, следует иметь в виду два вида образований: а) образование сложных слов путем объединения полных основ (и производных, и непроизводных): *кругозор, землемер, местожительство* и б) образование сложных слов путем соединения усеченных основ (одной или нескольких): *зарплата, зоопарк, универмаг, сельхозартель*.

Имея в виду различный характер связи между составными частями сложных слов, следует обращать внимание также и на принцип построения сложных слов, выделяя группу слов, образованных по способу подчинения: *пылесос — сосет пыль, себялю-*

⁸⁰ Заметим, что для иностранного учащегося важно сделать указание о том, что в сложных словах ударение никогда не падает на соединительный гласный.

бие — любит себя, и группу слов, образованных по способу сочинения: *железнодорожный*.

Полезно указывать мотивировку значения таких сложных слов в производящей основе, например первая часть определяет вторую: *стенгазета*.

Анализ характера связи поможет иностранцу легче усвоить и активно употреблять такие, например, сложные слова, как *стале-вар, новоселье, собственноручно, широкоплечий, многоводный* и др.

Сложносокращенные слова также представляют собой довольно продуктивный тип словообразования. Так как из четырех видов образования сложносокращенных слов — а) слоговой способ образования — *комсомо.л*; б) звуковой — *вуз*; в) буквенный — МГУ (*эм-гэ-у*) и г) смешанный — *завуч* — наиболее продуктивными являются слоговой способ образования (*вузком, партком*) и смешанный, образующийся путем сложения сокращенной основы и целого слова (*партсобрание, спортплощадка*), преподавателю и следует остановить свое внимание именно на этих двух видах образования сложносокращенных слов.

Однако немалую трудность для иностранных учащихся представляет чтение, расшифровка звуковых и буквенных сокращений. Поэтому следует специально подбирать наиболее употребительные сокращения и тренировать учащихся в чтении их: *СССР, КПСС, ГУМ, США, МТС*.

В послеоктябрьскую эпоху значительно возросло число сложносоединенных существительных: *завод-автомат, фабрика-кухня, город-герой, вагон-ресторан, кафе-закусочная, диван-кровать* и др.

С подобного рода образованиями, не представляющими трудности в структурно-морфологическом отношении, целесообразно знакомить учащихся в лексическом плане.

Только в лексическом плане стоит знакомить учащихся со словами, образованными путем удвоения основ: *чуть-чуть, еле-еле, тихо-тихо, давным-давно, темным-темно*.

Образование слов безаффиксным способом в целом не характерно для русского языка. В современном русском языке безаффиксным способом образуются от глагола существительные со значением действия: *выход, осмотр, раскол*. Как правило, такие существительные образуются от приставочных невозвратных глаголов несовершенного вида: *припев, отзыв, прорыв*. Немногочисленны безаффиксные образования существительных от некоторых прилагательных: *зелень, глушь, тишь*. В связи с тем, что слов, образованных от прилагательных и глаголов безаффиксным путем немного, наиболее употребительные из них следует вводить в активный запас учащихся как отдельные лексические единицы: *осмотр, раскол, треть* и др. Однако следует обращать внимание на словообразовательную структуру этих слов, подчеркивая тот факт, что большинство таких существительных образуется от глаголов с приставками. Полезным будет также указать на то, что существительные, образованные от имени прилагательного, всегда будут

женского рода: *зелень, глушь, сушь*, а существительные, образованные от основы глагола, — чаще мужского рода и реже женского: *крик, стук, но запись*.

§ 4. В практике преподавания русского языка иностранцам изучение словообразования не заняло еще подобающего места, и зачастую работа по словообразованию ведется неправильно: преподаватели ограничиваются чисто механическим членением слова, изучение словообразования часто ведется лишь как изучение изолированного раздела программы в полном отрыве от работы над другими составными частями языковой системы.

Какова должна быть организация работы по словообразованию?

В силу того, что словообразование охватывает все стороны языковой системы, изучение словообразования нельзя ограничивать каким-либо определенным периодом прохождения программы. Словообразование — это одна из сквозных тем, к которым при обучении русскому языку иностранцев приходится обращаться неоднократно. Движение в усвоении словообразовательных закономерностей идет от первого этапа обучения, на котором дается общее представление о составе слова и словообразовательных морфемах, через длительный период накопления словообразовательных моделей к систематизации и обобщению словообразовательных средств в языке. Вопросы словообразования должны быть в поле зрения преподавателя на протяжении всего периода обучения и умело сочетаться с ведущей линией программы в тот или иной период обучения.

Исходя из того положения, что словообразование является ареной сложных сплетений грамматических и лексических связей, в практике преподавания языка должны быть учтены и отражены соотношения между словообразованием и грамматикой, с одной стороны, и между словообразованием и лексикой — с другой. Именно поэтому внимание преподавателя должно направляться на установление соотношений словарных моделей и частей речи, на связь словообразовательных элементов с выражением категории рода, с типами склонения и т. п.

Работа над лексикой также с самого начала обучения должна включать элементы словообразования, так как анализ семантически ограниченных групп в лексике очень часто бывает связан со словообразовательной характеристикой той или иной группы.

Самостоятельное место словообразование должно занять в программе тогда, когда в процессе обучения учащиеся смогут накопить достаточно большое количество лексических единиц. Предварительная работа, подводящая к рассмотрению словообразовательных моделей в целом, должна, следовательно, очень активно проходить в лексическом плане.

Без наличия в лексическом запасе учащихся продуктивных, жи-

вых словообразовательных моделей нельзя приступать к изучению словообразовательных средств русского языка во всем их многообразии. Учащиеся не смогут производить словообразовательный анализ, не имея возможности оперировать производными образованиями, так как в большинстве случаев им будут неизвестны производные основы.

Включать в план работы тренировку на членение слов по их составным частям без предварительной, тщательно продуманной работы нельзя хотя бы потому, что учащиеся, не накопив достаточного запаса лексических единиц, будут по аналогии производить одинаковое членение в глаголах, таких, например, как *забывать* и *закричать*. На раннем этапе обучения учащиеся сами не в состоянии отличать непроедную для современного русского языка основу глагола *забывать* от производной основы глагола *закричать*.

Так как в языке имеются синонимичные суффиксы (например, при обозначении действующего лица), учащимся трудно самостоятельно разграничивать возможные образования существительных типа *чертежник*, *носильщик*, *учитель*, *летчик*, *лифтер*, *гитарист*. Самостоятельная работа учащихся по словообразованию должна постоянно направляться преподавателем. Ее нельзя пустить на самотек, так как слишком велика опасность словотворчества. В силу того, что одно и то же значение может выражаться с помощью разных аффиксов, учащиеся не всегда в состоянии безошибочно образовать нужное слово. Например, в русском языке существуют прилагательные, обозначающие отсутствие признака или предмета, которые могут быть образованы и с помощью аффикса *без-* и с помощью *не-*: *безграмотный* — *неграмотный*, *безвкусный* — *невкусный*, *беспокойный* — *неспокойный*. По аналогии учащиеся-иностранцы образуют прилагательные *неформенный* (ср. — *бесформенный*), *неграничный* (ср. — *безграничный*) и т. д.

Предварительные сведения о морфологическом строении слов в русском языке должны быть раскрыты на очень раннем этапе, когда учащемуся приходится запоминать и употреблять наиболее нужные производные слова типа: *экзамен-атор* (от *экзамен*), *экзамен-ова-ть*, *экзамен-аци-онн-ый*.

При каждом удобном случае (т. е. когда встречается нужное слово с прозрачным морфологическим составом) преподаватель приводит несколько однокоренных слов и тем самым способствует расширению лексического запаса учащихся. Одновременно учащемуся дается ясное представление о составных частях слов в русском языке в связи с общей грамматической принадлежностью этого слова. В особенности важно показать уже на начальном этапе обучения роль окончания для выражения смысловой связи слов. Для русского языка, языка флективной системы, характерна изменяемость почти всех частей речи. Эта особенность русского языка с большим трудом усваивается учащимися, родной язык которых не имеет флективных форм изменения (агглютивные языки).

Учащимся-иностранцам должно быть сообщено, что морфемы в русском языке располагаются в строго определенном порядке и изменять свое место в слове не могут.

Целесообразно на первых порах использовать для знакомства со структурой русского слова производные слова с интернациональными морфемами (корнями, суффиксами, приставками), например: *контроль, контрол-ер, контрол-иров-а-ть; биолог, биология, биолог-ическ-ий*.

Несмотря на то что иноязычные словообразовательные элементы не занимают в системе русского словообразования значительного места, им в европейских группах должно быть уделено внимание, так как на структуре слова со знакомыми учащимся структурными элементами можно яснее показать строение производных слов в русском языке. Таковы, например, образования прилагательных с приставкой *анти-*: *антиобщественный, антинародный, антинаучный* и т. п. Понимание иностранцами учащимися образований с ясной словообразовательной структурой облегчит им усвоение других более сложных словообразовательных моделей, например образование прилагательных с приставкой *без-*: *бесстрашный, безболезненный, безвозвратный*, или с приставкой *при-*: *приморский, пригородный, присевший, прилегший* и т. п.

Для знакомства на начальном этапе со словообразовательными элементами можно выделить лексическую группу прилагательных, выражающих отношение — а) ко времени и б) к месту. В этих прилагательных ясная словообразовательная структура (суффиксы *-шн* и *-н*): а) *сегодняшний, вчерашний, завтрашний, тогдашний, теперешний, прошлогодний*; б) *передний, средний, задний, дальний, ближний, соседний*. Дать эту лексико-морфологическую группу целесообразно вместе еще и потому, что это способствует запоминанию мягкой основы во всех этих прилагательных.

В предварительном накоплении лексического материала для словообразовательного анализа имен существительных должны занять место и упражнения, связанные с определением рода существительных. Эта работа может быть основана на тенденции закрепления словообразовательных аффиксов отдельно за каждой частью речи (есть аффиксы, участвующие в образовании разных частей речи, однако таких немного).

У учащихся должны быть выработаны ассоциации соотносить словообразовательные суффиксы *-ость* и *-тель* с родом существительных: *смелость* — женский род; *испытатель* — мужской род. Суффикс *-изна* должен быть связан с абстрактными существительными женского рода: *новизна, белизна*. Суффикс *-ение* — с абстрактными существительными среднего рода: *построение*. Суффикс *-ота* — с абстрактными существительными женского рода, обозначающими физическое свойство предметов или явлений: *теплота, краснота*.

В практической работе необходимо постоянно развивать у учащихся умение соотносить изученные словообразовательные

модели с определенными грамматическими категориями. Изучение словообразовательных типов и умение соотносить их с определенными грамматическими категориями дают возможность учащимся более свободно использовать изученные словообразовательные модели и постоянно обогащать свою речь.

Следовательно, на первом этапе обучения большое место должно быть отведено наблюдению. При этом анализ словообразовательной структуры, наблюдение и толкование языкового материала проводятся под руководством преподавателя, который в самой подаче материала умело ограничивает необходимое и сильное для данного этапа обучения. Активные, самостоятельные задания произвести членение той или иной производной основы могут даваться лишь в том случае, когда учащемуся уже известны (были ранее даны) границы членения и различие, например, в основах типа *отнять* и *отдать*, *понимаю* и *почитаю*, *постоять* и *настоять*. Но членение структуры слова не должно рассматриваться как самоцель. Навыки правильно членить состав слова практически необходимы, чтобы обеспечить понимание значения слова в целом.

На первом этапе обучения большую роль играет определенный словообразовательный образец. Тот или иной образец словообразовательной модели рекомендуется учащимся для запоминания. В соответствии с образцом подбираются другие однокоренные и одноструктурные образования.

Полезно вести с самого начала специальные словообразовательные словарки, куда вслед за образцом вносятся новые одноструктурные образования. Например, образец: *кричать* — *закричать*; позже вносятся глаголы *запеть*, *застучать*, *заплакать*, *засмеяться*, *зашуметь*, *загреть* и т. п.

Также по образцу к группе однокоренных слов подбирается аналогичная группа с одноструктурными образованиями, например: *учить* — *учитель* — *учительница*; *руководить* — *руководитель* — *руководительница*; *писать* — *писатель* — *писательница*. *Ходить* — *выход* — *выходной* — *переход*; *возить* — *вывоз* — *вывозной* — *перевоз*; *носить* — *вынос* — *выносной* — *перенос*. *Больше* — *большинство* — *большевик*; *меньше* — *меньшинство* — *меньшевик*. *Мебель* — *мебельный* — *мебельщик*; *бетон* — *бетонный* — *бетонщик*. *Ракета* — *ракетчик* — *ракетный* — *ракета-носитель*; *газета* — *газетчик* — *газетный* — *роман-газета* и т. п.

Большое место должно быть отведено словообразовательным моделям со стандартным показателем. Таково, например, образование существительных с суффиксом *-ение* от глагольных основ: *изучение*, *рассмотрение*, *уменьшение*, *выделение* и т. п.

Учащимся необходимо давать ряды слов одного словообразовательного типа, тем самым у них будет складываться общее представление о словообразовательной системе русского языка и вырабатываться навык обобщения лексико-грамматических категорий. К такому обобщению учащихся следует подводить на основе

большого лексического материала, предварительно накопленного в процессе обучения. Предварительное же накопление словообразовательных моделей одного ряда дает возможность развивать у учащихся чувство языка как системы.

Работа, систематически проводящаяся по изучению словообразовательных закономерностей в связи с изучением разных грамматических категорий (род имени существительных, изменение по падежам, образование видов глагола, приставочные глаголы и т. п.), непременно должна пройти и стадию обобщения и систематизации всего накопленного материала по словообразованию. К такому обобщению целесообразнее всего приступать на старших курсах обучения. Однако эта работа не должна превращаться в голый схематизм или теоретизирование. Она должна всецело соответствовать задачам активизации речи и овладению живым языковым материалом.

Итак, работа над словообразованием должна проходить своего рода концентрически: первый концентр — это накопление лексики (введение необходимой лексики, характеризующейся определенной словообразовательной структурой, проводится преподавателем по внутренне организованным лексико-грамматическим группам); второй концентр — подведение изученных лексических единиц под определенные словообразовательные модели. На этом этапе проводится активная работа по анализу состава слова с использованием данного словообразовательного образца; и третий концентр, когда учащиеся активно используют закономерности словообразования для значительного пополнения своего словарного запаса.

Вряд ли практически можно ограничить рекомендуемые концентры в работе по словообразованию какими-либо точными рамками времени или периодом обучения. Конкретный учебный план составляется преподавателем на каждую группу с учетом целого ряда факторов: и степени подготовки по русскому языку, и специальности учащихся, и целей изучения языка. Так, например, при установке понимать научную литературу работа по словообразованию может начинаться раньше, чем в том случае, когда учащийся должен быть обучен практическому владению языком.

В данном случае мы считаем необходимым особо подчеркнуть то, что работа над усвоением словообразовательных типов непременно должна вестись постепенно, этапами, и в очень большой степени должна быть связана с общей работой по лексике и грамматике.

В системе упражнений, направленных на усвоение русского словообразования, должна быть учтена общая тенденция распределения словообразовательных средств по лексико-грамматическим категориям (частям речи), а именно то, что суффиксальное словообразование в большей степени свойственно имени существительному, префиксальное — глаголу, суффиксально-префиксальное — прилагательному. Словообразование охватывает категорию существи-

тельного и прилагательного; наречию свойственно лексико-синтаксическое и суффиксально-префиксальное словообразование.

Продуманная система упражнений по словообразованию должна давать учащимся возможность свободно понимать то или иное новое производное слово. Для этого необходимо вырабатывать умение пользоваться: 1) привлечением группы однокоренных слов; 2) подбором одноструктурных образований; 3) догадкой по контексту с учетом структуры слова.

Давая задание подобрать группу однокоренных слов, следует помнить о том, что в упражнения можно включать только такие словообразовательные модели, в которых ясно ощущается морфологическая структура слова современного состояния языка. Нельзя объединять для иностранца однокоренные слова *душный, вздыхать, отдых*, так как общий корень здесь выделяется только исторически. Для современного состояния языка можно объединять слова *вздых — вздохнуть, отдых — отдыхать — отдохнуть*. Также не следует в группу однокоренных слов объединять слова *покупка, купля*⁸¹. Следует брать ряд: *купить — покупать — покупка — покупатель*.

В упражнениях должны быть отражены лексические группы, имеющие одну словообразовательную структуру, например группа существительных, обозначающих наименование учащихся разного рода: *школьник, выпускник, первокурсник, дипломник, вечерник*; группа существительных с суффиксом *-ик*, обозначающих людей по специальности: *математик, ботаник, историк, техник, механик, химик, физик*.

Работа преподавателя должна быть направлена также и на расширение потенциальных возможностей учащихся понимать значение слова исходя из его структуры. В этом отношении большую помощь оказывает умело подобранный контекст. Развивая умение учащихся понимать слово по контексту, следует давать упражнения, в которых контекст точно определял бы употребление одного из ряда данных слов. Например: *Маленький (парень, парника, парнице) справлялся с делом совсем как взрослый*.

Различение структурных типов глаголов, с одной стороны, например: *отнять, принять, занять, поднять* и т. д., и с другой — *выбрать, отобрать, подобрать, забрать, прибрать* и т. д., должно найти отражение и в системе упражнений: по первой группе не должно даваться заданий произвести морфологическое членение. Осознание дополнительно вносимых приставками значений должно выводиться только из сопоставлений образований друг с другом. Непроизводная основа в них не вычленяется. Во второй группе должны иметь место задания самостоятельно выделить морфологические части, так как в языке реально существует основа без приставок: *брать, отбор, сборка* и т. д.

Тренировать учащихся необходимо, конечно, только на продук-

⁸¹ См. А. С. Беднякова и А. С. Матийченко. Русский язык. М., Учпедгиз, 1951, стр. 69.

тивных образованиях. Давать в упражнениях задание образовать, например, от прилагательных формы, обозначающие высшую степень качества: *премудрый, прескверный, прехорошенький, преинтересный* — не следует. В имени прилагательном префиксальное словообразование непродуктивно. Однако следует включать в упражнения префиксальный способ образования антонимов. Прилагательные с антонимичным значением довольно широко образуются с помощью приставок *не-, без-, а-, анти-*: *точный — неточный, ясный — неясный, грамотный — безграмотный, ошибочный — безошибочный; антинародный; антифашистский* и др. Задания образовать антонимы этого типа целесообразно давать уже на первом году обучения.

В имени прилагательном довольно продуктивен суффиксально-префиксальный способ образования. Наиболее активно образуются прилагательные с такими префиксами, которые создаются на основе сочетания предложно-падежной конструкции: *вне аудитории — внеаудиторная работа, под Москвой — подмосковный дом отдыха*. Учащимся полезно давать задания заменить данные сочетания прилагательными, например: *изучать опыт за рубежом — зарубежный опыт*.

В сфере глагола в зависимости от характера производящей основы различную степень продуктивности имеют суффиксальный, префиксальный и суффиксально-префиксальный способы словообразования. Глагольные словообразовательные модели следует накапливать постепенно, имея в виду тот факт, что при образовании глаголов с помощью суффиксов большую продуктивность имеют образования от именных основ. На начальном этапе обязательно нужно обращать внимание на соотносительность таких образований, как *обед — обедать, ужин — ужинать, завтрак — завтракать, работа — работать, отдых — отдыхать* и т. д.

Следует иметь в виду продуктивность суффикса *-ова, -ева* и его производных *-ирова, -изирова* в образованиях с основой, заимствованной из других языков: *телеграфировать, консервировать, проинизировать, реформировать, экранизировать*. Упражнения с заданием образовать глаголы с указанными суффиксами можно давать уже на первом году обучения, давая, однако, при этом точный образец модели.

Упражнения должны содержать четкие задания, формулировка которых предотвращала бы неверное выполнение упражнения. При этом очень важно в заданиях предусмотреть ясное членение словообразовательной модели. В формулировке задания на образование существительных с каким-либо определенным суффиксом на первых порах следует давать образец, в соответствии с которым может быть выполнено это задание. Если в упражнение включены разноструктурные образования, то образец должен быть дан к каждому словообразовательному типу, или же сами слова, от которых должны быть образованы производные, разбиваются в упражнении по рубрикам и таким образом учащийся в рамках той

или иной рубрики слов ограничивается одной моделью. Смотрите, например, рубрики в задании: от данных существительных мужского рода образуйте соответствующие существительные женского рода — а) *ученик, школьник, спутник*; б) *украинец, итальянец, эстонец, американец*; в) *переводчик, подписчик, укладчик*; г) *любимец, счастливец, страдалец, владелец*.

В упражнении полезно включать задания на образование слов по данному описанию обозначаемого предмета. Например: от выделенных слов с помощью нужного суффикса образуйте существительные, обозначающие — а) книгу для решения *задач*; книгу, по которой *учатся*; маленькую книжечку для *песен*; б) предмет для варки *кофе*; предмет для заварки *чая*; в) место, где растет *виноград*; место, где растет *малина*; место, где растут *ели*. Можно дать задание образовать существительные со значением предмета, вмещающего в себя: *чернила, пепел, мыло, сахар*.

Таким образом, система упражнений по словообразованию должна удовлетворять следующим методическим требованиям: во-первых, включать в активизируемый речевой материал живые продуктивные и употребительные в современном русском языке образования; во-вторых, подводить учащихся к самостоятельному выполнению заданий по словопроизводству лишь на основе предварительного анализа изучаемых форм в языке. В учебном процессе первостепенную роль должны играть упражнения на наблюдение; в-третьих, давать упражнения, способствующие развитию активной речи учащихся (например, подбор определенных ситуаций, связанных с употреблением нужных словообразовательных моделей); в-четвертых, формулировать задания в точном соответствии с языковым материалом, данным в упражнении.

В целом в работе над словообразованием внимание преподавателя должно быть направлено:

на самые типичные и распространенные способы образования слов, составляющие специфику словообразовательной системы русского языка;

на живые словообразовательные связи в русском языке;

на правильное соотнесение производной и производящей основ;

на связь словообразовательных моделей с грамматической и лексической характеристикой слов;

на развитие у учащихся умения членить производное слово, опираясь на соотношение производящей и производной основ;

на раскрытие мотивированного значения, заключенного в том или ином производном образовании;

на работу по расширению словарного запаса учащихся с учетом связей родственных однокоренных слов и слов с одной структурой;

на связь работы по словообразованию с развитием активной речи учащихся.

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ

Система и формы работы по развитию речи

§ 1. В настоящее время вопрос о том, что является главным в преподавании русского языка иностранцам, обучающимся в советских вузах, решен достаточно определенно. Основной задачей преподавания русского языка иностранцам является развитие речи.

Под развитием речи в практике обучения иностранцев русскому языку понимается система работы над созданием навыков активного владения языком в целях общения.

Обучение иностранцев свободному владению русским языком связано с решением ряда вопросов. Вот наиболее общие из них:

1. Из каких принципиальных положений должна складываться в целом система обучения, направленная на практическое овладение языком?

2. Каковы принципы отбора материала для работы по развитию речи?

3. Каковы формы работы, способствующие наиболее эффективному развитию речи иностранцев?

Система обучения складывается как из конкретного языкового материала, взятого для изучения, так и из определенных учебно-организационных форм, принятых в практике работы.

Речевая деятельность человека проявляется в двух ее разновидностях: речь устная и речь письменная. Обе они имеют особенности, определяющиеся лингвистическими различиями, характерными, с одной стороны, для устной речи и, с другой — для речи, фиксированной на письме.

Развитие речи в этих двух ее разновидностях не может вестись в одинаковых плоскостях, с использованием одних и тех же приемов обучения.

Кроме того, следует различать формы проявления речи в связи с основным ее целевым направлением: монологическая речь (в устном или письменном оформлении) имеет своей целью сообщение; диалогическая речь является в основном такой формой речи, которая наиболее ярко выражает функцию речи как средства непосредственного общения.

Развитие речи, представляющее собой комплекс наиболее ценных методических приемов, направленных на практическое овладение языком, опирается на лингвистическую природу речи как средство общения между людьми в разных формах его проявления.

Работа по развитию речи должна включать работу над созданием активных навыков, необходимых для установления непосредственного речевого общения и для передачи слушающим или читающим того или иного сообщения. Конечно, в соответствии с жизненными потребностями большое место в процессе обучения должна занимать работа по развитию навыков речи в условиях непосредственного общения людей друг с другом.

Развитие активных навыков, обеспечивающих владение речью в любых ее разновидностях, опирается и на психологические закономерности речевого общения, связанные с различной целевой установкой.

Необходимость передать определенную сумму сведений требует от говорящего или пишущего оформления своего сообщения в соответствии с общими логическими закономерностями в построении речи. Такое сообщение оформляется в виде более или менее законченного высказывания. В этом случае преобладает обычно монологическая речь в ее устном или письменном оформлении.

Непосредственный живой обмен мыслями, выражающийся в диалогической форме речи, протекает обычно в условиях, когда большую роль играют окружающая обстановка и общие предпосылки для ведения разговора. Оформление речи тесно связано с ситуативной обусловленностью самой формы общения (играют роль интонация, мимика, жесты). Умелое использование ситуаций, способствующих проявлению речевых контактов, значительно повышает эффективность работы по развитию речи. При этом большое значение имеет учет зрительных, звуковых и моторных ощущений, в разной степени проявляющихся у учащихся при овладении языком в зависимости от их индивидуальных особенностей.

В системе работы по развитию речи должна в определенной мере использоваться опора на сознательное усвоение учащимися закономерностей, характеризующих построение речи. В организации работы по развитию речи обязательно требуется установить правильное соотношение в процессе обучения между объемом лексикограмматического материала и объемом практической работы, обеспечивающей учащимся умение практически употреблять те или иные языковые явления в речи.

При практическом изучении языка учащийся приобретает определенную сумму знаний и постигает закономерности языка, но самым главным для него оказывается практическое овладение языковыми закономерностями.

Многолетняя практика показала, что наиболее правильный путь обучения языку иностранцев характеризуется сочетанием оп-

ределенного количества необходимых знаний и умело отобранных форм и способов активизации речи. В учебный процесс должен быть введен специально отобранный языковой материал, обращаемый в речь, а сама работа по развитию речи должна строиться в соответствии со спецификой грамматического строя русского языка.

Таким образом, при обучении иностранцев русскому языку большое значение имеет разграничение учебного материала, способствующего, с одной стороны, усвоению определенных языковых закономерностей и, с другой — развитию активных речевых навыков.

В системе упражнений также должно быть установлено это разграничение упражнений на языковые и речевые. В особенности важно определить правильное соотношение между объемом языковых и речевых упражнений, отводя последним основное место в процессе обучения.

Учебно-тренировочный материал должен подбираться с учетом специфики проявления речи в устной или письменной форме. При этом следует иметь в виду, что упражнения по развитию устной речи нельзя отождествлять с устными упражнениями. Развитию устной речи в значительной мере способствуют упражнения, выполняемые в письменной форме.

Для работы над развитием устной речи следует брать живой речевой материал, связанный с конкретными ситуациями, в которых проявляется речевое общение. Нецелесообразно брать обычные повествовательные тексты, так как они не отражают специфики устной речи как средства живого общения. Нельзя также ограничиваться анализом текста или его пересказом, потому что такие формы работы не обеспечивают в нужной степени активного владения устными формами речи.

В выборе учебно-речевого материала преподаватель учитывает семантическую его ценность и степень активности тех или иных структур в речи. Привлекаемые для работы по развитию речи учебные материалы должны быть в максимальной степени обратимы в речь. Иными словами, в поле зрения преподавателя русского языка, обучающего иностранцев, постоянно должны быть такие языковые факты, которые обеспечивают речевое общение, и такие формы работы, которые в максимальной степени способствуют выработке навыков активного пользования русским языком.

На организацию учебного процесса влияют и внеязыковые факторы. При наличии разных учебных целей по-разному строится система работы по развитию речи. Целесообразно работу по развитию речи начинать с небольшого устного курса, предшествующего работе над книгой. Если же обучающийся русскому языку иностранец должен с самого начала овладевать не только устной формой речи, но и письменной, то работа по развитию речи должна вестись параллельно с развитием навыков чтения и письма.

Из чего может складываться в целом объем работы по развитию речи? Во-первых, в него должна включаться как работа над восприятием речи (слушание и понимание речи), производимая в тесной связи с накоплением и изучением лексико-грамматических явлений, характерных для русского языка, так и активное говорение; во-вторых, развитие речи должно вестись в направлении постоянной активизации накапливаемых знаний в устной и письменной речи учащихся, т. е. должна постоянно вестись работа над развитием навыков как устной, так и письменной речи; в-третьих, развитие речи предполагает постоянное расширение лексического запаса учащихся; в-четвертых, развитие речи должно содержать постоянное движение вперед в изучении лексико-грамматических особенностей данной языковой системы в целом; в-пятых, работа по развитию речи должна включать работу над автоматизацией употребления речи накопленного материала, над доведением приобретенных навыков до механических умений.

§ 2. Речь представляет собой сложный процесс, в котором сосуществуют две стороны: слушание и понимание, а также говорение и письменное воспроизведение речи. В связи с тем, что в речи постоянно проявляются рецепция и репродукция, в понятие «развитие речи» непременно должна включаться работа как по восприятию русской речи, так и по развитию речевых навыков на этом языке.

Совершенно ясно, что развивать речь можно на какой-то основе, поэтому развитие речи предполагает предварительное накопление материала, т. е. развитие речи фактически начинается со стадии накопления языковых фактов путем слушания и говорения. Одновременно с накоплением языкового материала на начальном этапе иностранцы учатся строить наиболее простые модели русского предложения с использованием ограниченного лексического материала.

Первоначальная стадия обучения включает в себя значительную долю работы по воспроизведению речи вслед за преподавателем, однако с первых же шагов обучения расширение работы по развитию речи идет за счет привлечения нового лексического материала в усиленных для учащихся данного уровня дозах. Восприятие речи на слух и воспроизведение ее со слуха происходят у учащегося на первых порах с гораздо большим трудом, чем понимание читаемого текста. Повторение учащимися-иностранцами вслед за преподавателем простых словосочетаний и предложений тренирует артикуляционную базу учащихся и не допускает разрыва между активными навыками речи и зрительным восприятием текста. Постепенно учащиеся начинают сознательно использовать изучаемый новый материал в своей речи, самостоятельно конструировать предложения с опорой на уже усвоенные знания.

Развитие речи характеризуется непрерывным движением вле-

ред в овладении учащимися новым лексико-грамматическим материалом, но оно неразрывно связано при этом с закреплением изученного материала. В своем движении развитие речи идет концентрическими кругами, в которых расширяется новый материал и постоянно привлекается старый. Постепенное обогащение речи учащихся с опорой на изученное позволяет с течением времени перейти от сознательного конструирования речи к автоматизации ее, а затем подойти к высшей стадии развития речи учащихся — к свободному продуцированию речи, т. е. к свободному владению русским языком.

Каким путем должны развиваться навыки слушания и понимания? Естественно, что прежде всего учащиеся слушают на занятиях своего преподавателя. Первые шаги в обучении русскому языку преподаватель делает очень осторожно, всемерно приспособившая свою речь к тому, чтобы учащиеся понимали то, что говорит преподаватель. Это приспособление (или своего рода адаптация) устной речи преподавателя на занятиях с иностранцами выражается в замедленном темпе речи, в строгом отборе употребляемых слов и выражений, в повторении одного и того же слова или выражения, в употреблении из урока в урок учебно-стандартных фраз, на которых учащиеся приучаются со слуха членить русскую речь и комплексно воспринимать звучание, связывая его тотчас же со значением.

С течением времени учащиеся привыкают к голосу преподавателя, к тембру голоса и темпу его речи; запоминают учебно-стандартные фразы; легко воспринимают их на слух и свободно понимают своего преподавателя.

Следовательно, на способность учащегося-иностранца воспринимать речь и понимать ее благоприятно влияют на первых порах и привычная учебная обстановка, и темп речи, и знакомый голос преподавателя.

Для того чтобы воздействие указанных факторов не оказывало тормозящего влияния на развитие понимания учащимися русской речи, необходимо постепенно и сознательно менять условия обучения, т. е. вводить в учебные занятия магнитофонные записи, в которых должен звучать и мужской и женский голос; вводить речь и медленного, и среднего, и быстрого темпа; постепенно вводить варианты учебно-стандартных фраз, например: *здравствуйте — добрый день; возьмите тетради — раскройте тетради; напишите предложение — составьте предложение; напишите в тетради — напишите на доске; найдите в книге текст — найдите десятую страницу* и т. п.

Развитие навыков слушания и понимания нужно строить циклически, подготавливая тот или иной материал для восприятия вначале в очень ограниченном объеме, расширяя затем его на определенном этапе за счет привлечения сходного в лексико-грамматическом и тематическом отношении материала. Так, например, после короткого (адаптированного) рассказа преподавателя о

Красной площади в Москве, о том, что находится на Красной площади, преподаватель может прочитать из книги короткий и доступный для понимания текст о Красной площади; на другом занятии он может дать учащимся прослушать дикторский текст о Красной площади, записанный на магнитофонную ленту. Через определенный промежуток времени преподаватель снова возвращает учащихся к знакомой лексике и снова проводит беседу о центре Москвы. При этом во втором и третьем циклах бесед о Москве лексико-грамматический материал специально расширяется¹.

Указанный путь работы над навыками понимания языка со слуха дает возможность эффективно использовать тематические циклы для развития догадки и понимания по контексту. Этот путь очень важен, так как он обеспечивает учащимся возможность на основе усвоенного материала, составляющего ядро темы, понимать сообщения по сходной теме.

Материалом для таких бесед на продвинутом этапе обучения могут быть магнитофонные записи, радиопередачи, а также короткие записи чтения отрывков из художественной прозы.

Обязательным условием работы над звучащим текстом (на пластинках или записанном на магнитофонную ленту) является предварительное введение в речь учащихся опорных слов и конструкций, необходимых для понимания излагаемого материала. Частью работы над записанным на ленту текстом может быть предварительный пересказ содержания записи самим преподавателем.

Экспериментально доказано, что акустическое воздействие более ярко и более действенно, чем зрительное. Следовательно, при обучении языку иностранцев слуховое воздействие должно быть использовано максимально, однако необходимо помнить и о том, что в условиях длительного восприятия на слух языковой материал исчезает быстрее. Таким образом, нельзя слишком долго заставлять учащихся воспринимать учебный материал только на слух. Формы работы должны чередоваться, а материал, вводимый для восприятия на слух, должен даваться небольшими дозами. Кроме того, он должен постоянно подкрепляться опорой на зрительные и моторные ощущения.

Развитие навыков слушания и понимания речи неразрывно связано с другой стороной речи — с говорением. Проверить понимание речи можно лишь в том случае, если учащийся сумеет воспроизвести услышанное и сможет выразить определенное отношение к сказанному или написанному.

Давний спор методистов разных стран при решении вопроса, должно ли говорение предшествовать чтению при обучении иностранному языку или же начальный этап обучения наполняется только обильным чтением, а активное говорение начинается позже,

¹ См. приложение III.

в условиях обучения русскому языку иностранцев в советских вузах решается потребностями самой жизни. Работа по развитию речи и работа над текстом ведутся параллельно. Учащийся-иностранец постоянно слышит русскую речь, часто он должен быть готов что-то сказать на русском языке, но в то же время он постоянно имеет дело с книгами, с литературой по специальным предметам. Именно поэтому в обучении русскому языку иностранцев при этих условиях нельзя допускать разрыва между слушанием и говорением, с одной стороны, и между чтением и воспроизведением читаемого (устно или письменно) — с другой. В этом и состоит большая трудность самого процесса обучения, в котором органически должны сочетаться две стороны речи: рецепция и продукция.

В нашей практике нельзя отделять развитие навыков слушания и понимания от говорения и чтения. Зрительная опора для многих учащихся оказывается очень полезным подспорьем, помогающим активному усвоению материала, особенно на первых порах. Поэтому наряду с четким произнесением преподавателем каких-то определенных фраз необходимо писать на доске и просить учащихся записывать нужные слова, словосочетания и предложения в тетради.

Этап самостоятельного «говорения» наступает у учащегося с некоторым отставанием вслед за усвоением определенного материала путем слушания, понимания и запоминания. При этом необходимо всемерно подчеркнуть требование давать учащимся для воспроизведения и самостоятельного говорения только посильный материал, в определенной своей части основанный на изученном ранее.

§ 3. Как уже говорилось выше, в системе работы по развитию речи выделяются приемы работы, подготавливающие речь (учебно-речевые упражнения), и работа по активизации речи (истинно речевые упражнения). На разных этапах обучения соотношение этих видов работы различно.

В начальный период обучения учащиеся вынуждены направлять свое внимание как на содержание высказывания, так и на форму выражения его; это, конечно, осложняет процесс обучения². Большое место на начальном этапе работы отводится упражнениям, способствующим развитию языковой памяти учащихся. Этому служат упражнения на быстрое воспроизведение услышанного или прочитанного. Такого рода упражнения с заданием повторить в точности услышанное предложение (вначале короткое, а затем все более распространенное) известны как упражнения на развитие «фотопамяти». Задание повторить вслед за препода-

² См. о содержании работы на начальном этапе обучения в разделе «Методика работы на начальном этапе обучения».

вателем данную конструкцию мобилизует внимание и память учащихся, а также одновременно тренирует и речевые органы в быстром воспроизведении услышанного. Преподаватель в строгой последовательности произносит предложения, каждое из которых содержит расширение предыдущего. Учащиеся один за другим повторяют произнесенные преподавателем предложения. Преподаватель при этом учитывает и уровень подготовки, и индивидуальные данные учащихся. В поле зрения преподавателя остается и темп воспроизведения, замедленный на первых порах и все убыстряющийся впоследствии. Например: *Он был на лекции — Он вчера был на лекции — Он вчера был на лекции по химии — Он вчера был на лекции по химии в Политехническом музее — Он вчера был на лекции по химии, которую читал профессор Иванов в Политехническом музее.*

На более подготовленной ступени обучения можно давать предложения с небольшими вариациями в структуре предложений, требуя от учащихся максимальной точности в воспроизведении.

Следует помнить о том, что механическое воспроизведение услышанного не отражает способности сознательно выражать свои мысли, и поэтому следует остерегаться увлечения тренировкой в развитии механической фотопамяти.

Гораздо большее внимание должно быть уделено развитию речи на вопросно-ответных упражнениях.

Развитие речи с помощью вопросно-ответных упражнений может представлять собой очень эффективную систему обучения при условии тщательной продуманности, отбора материала и правильной последовательности в его введении.

Говоря о системе работы с иностранцами по вопросам и ответам, следует остановиться на ряде принципиальных моментов, определяющих отбор материала, последовательность его введения и формы работы над ним.

С учетом общего методического требования посильности и доступности языкового материала вопросы к учащимся должны содержать знакомый лексико-грамматический материал. Структура вопроса должна быть понятна учащимся.

Учащимся должны быть сообщены сведения, помогающие правильно строить ответ на поставленный вопрос. При этом важно учесть, что для ответа на вопросы определенной конструкции требуется изменить порядок слов в предложении; должны быть даны указания и в отношении интонационного оформления предложений с вопросом и ответом³.

На специально отобранных конструкциях вопроса учащиеся тренируются в использовании при ответе грамматических форм, данных в вопросительном предложении. Например: *Кем вы работаете? — Я работаю мастером. Кто вы по профессии? — По профессии я врач.*

³ См. раздел «Некоторые вопросы структуры русского предложения и методика работы над синтаксисом».

Однако в ряде случаев ответ на поставленный вопрос требует перестройки предложения, в ответе нельзя повторить формы, данные в вопросе, например: *Ваша профессия? — Я инженер.* Именно поэтому учащиеся должны получить предварительные сведения о том, что на вопросы определенной конструкции не может быть дано ответа, в который полностью включались бы языковые формы вопроса, и что в этих случаях в ответе требуется перестроить конструкцию предложения. В первую очередь это относится к вопросительной конструкции *Что вы вчера делали?* Учащиеся должны знать, что в ответе на этот вопрос глагол *делать* не употребляется, что он замещается конкретными глаголами: *Я писал письмо другу; Я ходил в кино* и т. п. Однако преподаватель должен не забывать сообщить учащимся и о том, что есть ряд сочетаний с глаголом *делать*: *делать зарядку, делать домашнее задание.*

Формулировки вопросов должны быть строго продуманы, так как неточность формулировки вопроса неизбежно отражается и на ответе учащегося.

Например, если учащиеся усвоили, что в ответе на вопрос с вопросительным словом *какой* следует употребить соответствующую форму прилагательного, то преподаватель должен предвидеть такой ответ и не задавать вопрос *В какой аудитории вы занимались?* тогда, когда он ждет, чтобы ему назвали номер аудитории. На заданный вопрос учащиеся вправе ответить: *Мы занимались в большой аудитории.*

Можно говорить об определенных эталонах-образцах вопросно-ответных конструкций, последовательно отбираемых преподавателем для конкретного этапа обучения.

Синонимичность вопросительных конструкций на первых порах разрушает у учащихся связь определенной конструкции вопроса с соответствующей ей конструкцией ответа. На ранней стадии обучения иностранцев нельзя допускать разнооформленных вопросов в отношении одного и того же факта, например: *Когда вы приехали?* и *Давно ли вы приехали?* или *Как вы себя чувствуете?* и *Как ваше здоровье?*

Даже такие близкие варианты вопросов, как *Где вы были вчера?* и *Куда вы вчера ходили?*, могут быть даны одновременно лишь на определенном этапе обучения и с определенной целевой установкой: выработать навык дифференциации употребления форм при ответе на вопросы *где* и *куда?*

В тот период, когда преподаватель ставит цель — ввести в речь учащихся разнообразные формы вопросов, следует опять-таки помнить о требовании давать точный ответ, соответствующий поставленному вопросу (например: *Где вы были в каникулы? Куда вы ездили в каникулы? Что вы делали в каникулы? Как прошили ваши каникулы?*). Центр внимания учащихся в этом случае переносится на сознательное употребление различных форм в ответах на разные вопросительные предложения. Приучая иностранцев к точности восприятия формулировки вопроса, следует на

определенном этапе работы требовать ответа, точно соответствующего вопросу. В известной степени вопросно-ответные формы работы смыкаются с работой по развитию фотопамяти при воспроизведении. На этой стадии обучения следует обратить внимание учащихся на то, что сама конструкция вопроса содержит значительную долю нужного для ответа языкового материала.

Ответ на поставленный вопрос может быть как кратким, так и развернутым, полным. На первых порах вопросы могут быть такими, которые требуют общего утвердительного или отрицательного ответа; ответы вначале могут быть и односложными: *Да* или *нет*. В ответах на вопросы для первого этапа работы должно даваться полное повторение лексико-грамматической конструкции вопроса. Ответ не требует от учащегося перестройки предложения, например: *Он был в театре? — Да, он был в театре. Или — Нет, он не был в театре.*

Работу над подобным типом вопроса необходимо сочетать с работой по интонации, а также с работой над выражением отрицания в простом предложении типа: *Я не был в театре; Я был не в театре, а в клубе; На концерт ходил не я, а мой брат; Я не читал эту книгу; Эту книгу читал не я, а мой друг* и т. п.

На начальном этапе обучения нужно использовать и так называемые альтернативные вопросы, для ответа на которые учащиеся-иностранцы также полностью используют лексико-грамматический материал вопроса: *Он учится в институте или в университете? — Он учится в университете. Сегодня тепло или холодно? — Сегодня тепло.*

Подобного рода вопросы помогают вырабатывать автоматизацию речи, тренируют память, требуют от учащихся правильного интонирования вопросительного и утвердительного предложений. Однако нельзя увлекаться тренировкой по альтернативным вопросам, так как они часто звучат очень искусственно.

На определенном этапе обучения характер вопросов должен меняться. Перед учащимся ставится задача не повторять лексико-грамматический материал, данный в вопросе, а сознательно строить ответ своими словами. Так, например, если для раннего этапа обучения на вопрос *Какая сегодня погода?* достаточным будет ответ: *Сегодня хорошая (плохая) погода*, то на следующем этапе ответ на этот вопрос может быть развернутым, слово *погода* может и не повторяться в ответе: *Сегодня холодно, идет дождь, на улице очень неприятно, сыро* и т. п.

Часто для работы над вопросами и ответами берется текст. На разных этапах обучения перед учащимися ставятся различные задачи, и работа над текстом идет в разных формах. На раннем этапе для ответа учащийся берет вначале готовые предложения из текста, затем часть предложений или словосочетания, отобранные преподавателем для работы заранее.

Давая задание ответить на тот или иной вопрос, используя готовое словосочетание из текста, преподаватель ставит при этом

цель — научить иностранцев сознательно относиться к тексту и понимать его. Такая работа является подготовительной к этапу, когда ответы учащихся должны полностью строиться самостоятельно с обобщением фактов, данных в том или ином тексте. Вопросы преподавателя в этом случае не содержат в себе элементов ответа, ответ требуется найти в самом тексте.

Еще на более поздней ступени обучения вопросы должны требовать от учащихся умения самостоятельно обобщить в ответе прочитанное или прослушанное. В таких ответах должны уже содержаться элементы сообщения. Обычно подобного рода вопросы ставятся по сообщениям в газетах: *Что происходит сейчас в Индии? Каково положение в странах Африки?* и т. п.

Учащийся должен научиться правильно задавать вопросы другим, но это умение развивается постепенно с использованием вначале вопросов от преподавателя к учащемуся, затем от учащегося к преподавателю. Вслед за этим вводятся в практику задания самим учащимся ставить друг другу вопросы, причем последовательно отрабатываются задания сначала поставить вопрос к данному предложению, затем поставить вопрос к абзацу, к отрывку и, наконец, к содержанию всей статьи или текста.

Ставить вопрос друг другу учащиеся-иностранцы учатся и на заданиях, специально ограниченных определенными ситуациями, на которые указывает сам преподаватель: *О чем можно спросить товарища, если он болен? — Если он готовится к экзаменам? — Если он выступал на семинаре?* и т. п. Формулировки вопросов по определенным ситуациям и ответов к ним требуют специальной тренировки и отбора ситуаций, типичных для общения в окружающих условиях.

В принципе следует признать правильным такой путь отбора материала для работы над вопросно-ответными конструкциями, при котором вначале даются вопросные конструкции, требующие наименьшего изменения при ответе, затем вопросы, в ответах на которые необходимо произвести изменение данных в вопросе форм. На последней стадии работы с вопросно-ответными конструкциями необходимо ввести в практику вопросы, требующие самостоятельного построения ответа с новым содержанием. Таким образом, работа по вопросно-ответным конструкциям должна стать для учащихся-иностранцев средством овладения русской речью.

Развитие у учащихся умения понимать задаваемые вопросы и сознательно отвечать на них, а также умения ставить вопросы собеседнику очень важно для всей работы по развитию речи, так как вопросно-ответные конструкции являются основой других форм активной речи (диалоги, беседы, дискуссии).

В работе по развитию у учащихся активных навыков говорения большое место должно быть отведено выработке умения вести диалоги. Учащимся необходимо давать диалоги для запоминания. Заучивать и произносить диалоги полезнее по лицам, так как в жизни диалог ведется разными лицами. Добившись от учащихся

владения данными в диалогах конструкциями, преподаватель может видоизменить работу и давать задания учащимся самим составить диалог на ту или иную тему. Предварительной ступенью к такому заданию будет работа над таким диалогом, в который необходимо вставить лишь некоторые конструкции, специально отобранные преподавателем. Основной текст диалога дан преподавателем, но некоторые лексико-грамматические конструкции, которые были усвоены раньше и которые ясны из контекста, не даны в тексте, учащийся должен вставить их самостоятельно. При этом проверяется умение учащихся понимать содержание диалога и знание нужных им, уже ранее изученных конструкций.

Существует практика проведения в группе диалогов одновременно несколькими парами. Такое ведение урока оживляет занятия, повышает активность учащихся, увеличивает время активного говорения каждого учащегося во время одного занятия; однако в силу того, что при этом для преподавателя исключается возможность вести систематический контроль за правильностью речи каждого учащегося, эта форма работы не может применяться в период, когда лексико-грамматический материал, на котором строится диалог, еще не достаточно усвоен. Использование одновременного парного диалога в группе эффективно лишь при условии, когда такой диалог ведется по уже отработанному в группе материалу. Задание «поговорить» одновременно парами преследует цель активизировать усвоенный лексико-грамматический материал и повысить у учащихся степень автоматизированного пользования речевыми конструкциями. В итоге такого занятия одна из пар учащихся должна перед всей группой показать под контролем преподавателя правильность усвоенного материала в диалоге. Диалог этой пары слушает вся группа.

Диалогическая форма общения обычно связана с конкретной ситуацией, сопутствующей ведению разговора и дополняющей смысловую сторону его. Оформление речи в диалогической форме отличается от обычных повествовательных предложений. Реплики собеседников в диалоге органически связаны друг с другом, одно без другого не понятно. Например: — *Ты уже сходил к ним?* — *Да все некогда.* — *Опоздаешь!* — *Нет, два-три дня еще есть.* Учащимся-иностранцам бывает очень трудно понимать суть разговора даже тогда, когда все слова в диалоге им известны. Необходимо отводить специальное время для тренировки в понимании диалогической речи, обращая внимание при этом на интонацию, и для тренировки учащихся в самостоятельном ведении разговора в определенных ситуациях. Подобранные для работы диалоги должны содержать типичные лексико-грамматические конструкции, обеспечивающие речевое общение в сходных жизненных ситуациях.

Работа над диалогами также должна сочетаться с развитием умения учащихся на иностранном языке выражать различные коммуникативные задания. Учащиеся должны уметь выразить,

например, согласие, возражение, удивление, возмущение, опасение, предположение и т. п.

Подготовительная работа, обеспечивающая учащимся возможность свободного общения на русском языке, систематически проводится с использованием различных учебно-речевых ситуаций. Следует давать такие, например, задания: написать товарищу записку в случае: а) если необходимо попросить у товарища книгу; б) если необходимо сообщить ему об экскурсии; в) если он хочет пригласить товарища на концерт; г) если он должен отказаться от приглашения; д) если ему нужно поздравить товарища и т. п.

Полезно вырабатывать у учащихся умение дать ответ устно или письменно на вопросы, связанные с рядом обычных ситуаций: а) как проехать...; б) где купить...; в) как вызвать по телефону...; г) как записаться к врачу; д) где купить лекарство; е) как послать телеграмму; ж) как выписать нужную книгу в библиотеке и т. д.

Учащиеся должны быть в состоянии вести короткий разговор с товарищем на различные учебно-бытовые темы. Поэтому преподаватель включает в учебный процесс задания, которые обеспечивают развитие навыков ведения таких коротких разговоров. Группа разбивается на пары. Каждая пара получает задание провести разговор в конкретной ситуации, определенной преподавателем, например:

а) студент пришел в деканат и узнает у секретаря расписание лекций;

б) товарищ хочет объяснить своему другу, почему он не вернул ему книгу вовремя;

в) студент звонит по телефону знакомой девушке и приглашает ее в театр;

г) товарищ по болезни отсутствовал на лекции. Его друг интересуется причиной отсутствия и отвечает на вопросы друга, что интересного было на лекции, и т. п.

Такого рода упражнения вырабатывают у учащихся умение перенести изучаемый лексико-грамматический материал в сходные ситуации и закрепляют наиболее употребительные синтаксические конструкции.

Безусловно, конкретный выбор той или иной ситуации определяется уровнем подготовки группы и конкретным лексико-грамматическим материалом, предварительно уже введенным в учебный процесс.

Итак, в работе по развитию навыков устной речи необходимо обращать внимание на две стороны речи: на сочетание в ней точек зрения слушающего и говорящего. Практическая возможность общения на иностранном языке обеспечивается готовностью слушающего к речевому общению в момент восприятия речи. Создание такой готовности у говорящих — очень важный момент; оно предполагает развитие восприятия речи, обращенной к данному лицу, и одновременное соединение понятий с звуковыми комплексами на иностранном языке.

Для развития речи чрезвычайно большое значение имеет создание истинно речевой ситуации.

Закрепив на учебном материале в речи учащихся эталоны-образцы вопросов и ответов, необходимо далее развивать активность речи учащихся в рамках более широких, чем это дает учебная тематика. Каждый из типов вопросительных предложений, отобранных для работы на первом году обучения, должен быть позже использован в беседах на различные темы. Например: *Что мы видели нового в театрах и музеях; Как мы готовимся к экзаменам; Наши планы на каникулы; Вести из дому; Какие проблемы решаются у нас на кафедре (в нашей лаборатории)* и т. п.

Истинно речевые ситуации определяются потребностью учащихся общаться с окружающими в быту, а также потребностями, связанными со специальностью учащихся.

Чтобы подготовить учащихся к ведению бытовых разговоров, в учебный план должна включаться работа над лексико-грамматическим материалом по наиболее необходимым в быту темам: *В столовой. В троллейбусе. У театральной кассы. В гостях.*

Подготовка учащихся к ведению разговоров по проблемам специальности должна вестись путем включения в учебный процесс ситуаций, близких реальной обстановке на кафедре или факультете. В занятия могут включаться задания учащимся составить план сообщения по какому-либо научному вопросу; сделать сообщение, подготовленное для семинара, написать тезисы этого сообщения.

Можно проводить небольшие учебные дискуссии на тему, интересную и доступную для всех членов группы. В группах учащихся, которые готовятся стать преподавателями русского языка, интересно проводить учебные занятия под руководством одного из членов группы, играющего роль преподавателя. Преподаватель, продумывая план работы с конкретной группой, заранее намечает те речевые ситуации, которые необходимо будет использовать, и предварительно отбирает и отрабатывает необходимый лексико-грамматический материал для того, чтобы работа по развитию речи проходила наиболее эффективно.

Беседа как форма активного владения речью должна занимать видное место в практике работы с иностранцами по русскому языку.

Успешные результаты в использовании беседы как формы общения зависят от тщательно продуманного плана начиная с подготовительного этапа, предшествующего ведению беседы.

Подготовительная работа к беседе должна включать следующие моменты.

- 1) Должен быть хорошо продуман сам выбор темы для беседы. Нужно помнить, что не на каждую тему можно провести интересную живую беседу.

- 2) Предварительным условием для ведения беседы в группах учащихся-иностранцев должно быть хорошее знание ими конкрет-

ного материала, по которому будет проводиться беседа. Сообщение того или иного конкретного материала может быть дано учащимся как через рассказ самого преподавателя (в доступной для учащихся форме), так и путем задания учащимся прочитать тот или иной текст, выбранный для проведения беседы.

Беседы могут вестись и по темам, которые избирают сами учащиеся. В этом случае важным условием будет знание всеми членами группы основного фактического содержания, что особенно важно для начального этапа обучения. Нужно иметь в виду, что понимание иностранной речи на основе догадки при условии известного учащемуся фактического материала проходит значительно активнее. Нельзя упускать еще из виду и то обстоятельство, что сам преподаватель должен знать, о чем будут рассказывать учащиеся, иначе он не сможет участвовать в беседе активно, а также не будет в состоянии направлять беседу и предупреждать ошибки. Выбор тем для беседы нельзя полностью доверять самим учащимся, так как могут быть взяты темы непосильные при данном уровне подготовки.

3) Для ведения беседы по той или иной теме учащимся необходим определенный языковой материал, который учащиеся смогут активно использовать в разговоре. В речь учащихся предварительно должны быть введены основные лексико-грамматические конструкции, необходимые для беседы. Для этого преподаватель, остановившись на определенной теме беседы, устанавливает, какие лексико-грамматические единицы для ведения этой беседы являются основными. Намеченный материал постепенно вводится преподавателем и в упражнениях, и в иллюстративных примерах, и в домашних заданиях.

Непременным условием для подготовки учащихся к самостоятельному ведению беседы является, как указывалось выше, тренировка в постановке вопросов от одного учащегося к другому. Преподаватель внимательно руководит этой работой, следя за тем, чтобы поставленный учащимся вопрос был четко и правильно сформулирован и был бы посилен для ответа.

Практически полезным подспорьем для ведения бесед на определенные темы являются тематические учебные словарики, которые учащиеся могут вести под руководством преподавателя, включая в эти словарики лексико-грамматический материал, расположенный по темам: *Мой рабочий день. На лекции. В библиотеке. В клубе. Какие новости в газете?* и т. д.

Для работы по таким темам необходимо использовать связанные тексты, содержащие активный речевой материал, которые приобретают особое значение.

Как уже говорилось выше, отбираемые для бесед темы и тексты желательно включать в тематические циклы, подготавливающие учащихся к пониманию речи на основе догадки. Связные тексты обеспечивают учащимся возможность более активно и свободно продуцировать речь.

В работу по развитию речи широко включается и пересказ как форма сообщения, дающая возможность проверить понимание учащимися прочитанного или прослушанного, а также степень активного овладения ими нужным материалом. Виды работы по пересказу представлены в имеющейся учебно-методической литературе. В данном случае можно было бы лишь предостеречь преподавателей от увлечения пересказом вообще, так как далеко не каждый текст представляет возможность использовать его для пересказа. Например, широко известное «Письмо к молодежи» акад. И. П. Павлова очень интересно по содержанию, его можно взять как основу для беседы о науке, о требованиях, которые ставятся перед молодыми учеными у нас в стране, но давать задание пересказать этот текст не следует, так как его трудно передать своими словами.

Заучивание коротких прозаических текстов или отрывков в определенной мере полезно (в особенности если дается образец звучания на пленке или пластинке), так как оно способствует выработке темпа речи, запоминанию лексики, необходимых конструкций и интонации, т. е. способствует созданию навыков свободного владения языком. Однако такое заучивание не должно становиться самоцелью, его следует рассматривать лишь как средство для дальнейшего развития речи. Вслед за дословной передачей текста учащийся должен получить задание пересказать текст, близкий по теме предыдущему, и использовать при этом в определенной мере материал, заученный ранее, так как ценность имеют такие формы пересказа, в которых присутствуют элементы творческого использования учебного материала.

Творческая инициатива учащихся хорошо проявляется в работе над рассказом по ключевым (опорным) словам. Количество ключевых слов и словосочетаний может быть ограничено в большей или меньшей степени: могут быть взяты слова определенной морфологической категории, например глаголы, или же слова из разных частей речи.

Работа над такого рода пересказом дает возможность, во-первых, развивать навыки слушания: преподаватель два-три раза читает текст; во-вторых, развивает память учащихся: они должны запомнить сюжетную линию рассказа (при этом важно помнить о занимательности сюжета); в-третьих, имея перед глазами (на доске) ключевые, т. е. опорные, слова, учащийся все внимание направляет на правильное оформление структуры русского предложения; наконец, имея возможность дополнять и изменять конкретные события рассказа по своему усмотрению, учащийся активизирует уже имеющийся у него лексико-грамматический материал.

В практике работы довольно широко используется в группах рассказ «по цепочке». Этот вид работы по развитию речи активизирует учащихся, вызывает интерес и живое участие в работе, повышает творческую выдумку. Для того чтобы такой рассказ «по

цепочке» (когда один из учащихся начинает рассказ, а другие поочередно продолжают его, внося все новые и новые сюжетные детали) мог проходить успешнее, нужна большая подготовительная работа преподавателя, нужна интересная, занимательная тема, нужна тренировка учащихся в проведении таких рассказов.

К рассказу «по цепочке» можно подойти от короткого сюжетного рассказа самого преподавателя с постановкой им самых вопросов к рассказываемому. Рассказ «по цепочке» можно варьировать, вводя дополнительные задания, например построить сложное предложение. В этом случае один из учащихся, придерживаясь общей, известной всем сюжетной линии рассказа, начинает часть сложного предложения, другой учащийся доканчивает его: *Эти события происходили тогда, когда... Он познакомился с героем рассказа, который... Однажды он сообщил, что... Это произошло потому, что...*

Для развития у учащихся возможности свободно оперировать изученным лексико-грамматическим материалом полезно использовать задания изменить условия, в которых протекает то или иное действие рассказа. Преподаватель может поставить условие передать содержание прослушанного рассказа в настоящем времени (в прошедшем); рассказать его не от третьего лица, а от первого и т. д. В условии задания может быть дано изменение ситуации, в которой происходило действие рассказа. Преподаватель спрашивает: *Как изменились бы события, если бы...?*

С интересом учащиеся воспринимают задание придумать концовку к рассказу, который начинает или преподаватель, или один из членов группы. Начало рассказа, его завязка должна быть занимательной, побуждающей к придумыванию интересной концовки рассказа.

Указанные варианты пересказа широко могут быть использованы в группах с достаточно хорошей подготовкой по русскому языку.

Чтобы учащиеся могли участвовать в речевом общении в различных ситуациях, необходимо выработать достаточно нормальный темп речи.

Так как начальный этап обучения характеризуется обычно замедленным темпом речи и преподавателя и учащихся, то на следующих этапах работы следует вводить упражнения, способствующие выработке беглости речи. При этом важно обратить внимание на быструю реакцию слушающего в ответ на слова собеседника (вначале на слова преподавателя).

Однако важно иметь в виду, что дело не столько в механической быстроте, сколько в правильном ритмико-интонационном оформлении речи. Нужный темп речи вырабатывается в процессе овладения интонацией простого предложения, в работе над навыками читать и говорить не отдельными словами, а целыми синтагмами (семантическими группами, связанными интонационно). Паузы между этими группами слов на первых порах хотя и будут

больше, чем в нормальной речи, тем не менее они будут соответствовать правильному членению русского предложения. В дальнейшем эти паузы постепенно сокращаются. Этому способствует и заучивание наизусть прозаических отрывков и диалогов.

В группах с достаточно хорошей подготовкой скованность речи или сложившуюся привычку говорить медленно можно преодолеть, давая специальное задание не бояться ошибок и говорить без остановки 10—15—20 минут. Остановка в речи при таком задании считается главной «ошибкой». Использование такого рода условия воспринимается в группах с некоторым «спортивным» интересом. Изредка можно устраивать соревнование на скорость речи (в восприятии и в воспроизведении). Предварительно должен быть хорошо подготовлен лексико-грамматический материал. Но чрезмерно увлекаться упражнениями на увеличение скорости речи не следует, так как существует опасность разрушения навыков правильного построения предложений, что приводит к так называемой «ломаной речи». Такого рода упражнения следует проводить в группах, где навыки правильно употреблять русское предложение достаточно прочны и где преподаватель может быть уверен, что грубых ошибок учащиеся уже не допускают. Отрабатывая достаточный темп речи, преподаватель прежде всего большое внимание уделяет работе над интонацией и ритмически правильному членению русской речи.

§ 4. Развитие речи предполагает работу не только над устной, но и над письменной речью. Соединение в восприятии языкового материала слуховых, зрительных и моторных усилий со стороны учащихся способствует более прочному усвоению вводимого материала.

Правильное использование устной и письменной форм речи при обучении иностранцев требует понимания различия между устной формой речи и письменной. Устная речь связана с конкретным моментом говорения. При восприятии устная речь ограничена слуховой памятью, она окрашена эмоционально и, кроме того, в диалогической форме характеризуется наличием общности обстановки и предшествующего опыта. Устный разговор, проходящий между людьми, требует напряжения слуховой памяти и одновременного реагирования на слова говорящего. Процесс устного говорения значительно сложнее письменного оформления речи. В силу того, что устная речь обусловлена в известной степени ситуацией и предварительным жизненным опытом, она оформляется по иным законам в сравнении с письменным выражением. Для устной речи характерны эллиптические предложения. Поэтому в обучении иностранцев русскому языку внимание должно обращать на конструкции эллиптических предложений, строение которых отличается от обычных двусоставных полных предложений. Сравните, например: — *Что вчера?* — *Был.* — *Ну и как?* — *Ничего.*

Из этого диалога ясно, что говорящие о чем-то беседовали накануне, говорили о том, что один из них должен был куда-то пойти. На другой день они встретились, и один спрашивает другого, ходил ли он вчера туда, куда собирался; получив утвердительный ответ, он интересуется, все ли было в порядке (все ли хорошо), как проходило это посещение и т. п. в зависимости от обстоятельств предварительного разговора.

Письменная речь, фиксированная с помощью системы определенных графических знаков, наглядна по своему существу. Читатель может неоднократно возвращаться к написанному, может повторять прочитанное, продумывать и анализировать текст.

Письменные работы вводятся в процесс обучения с самых первых шагов. Вначале, если учащийся должен овладеть непривычной для него русской графикой, необходимы задания на списывание слов и предложений. Затем, параллельно с устной работой по вопросам, учащийся дает на них письменные ответы. Позже учащиеся получают домашнее задание — написать несколько строчек связанных между собой предложений, включающих лексико-грамматический материал, введенный в речь учащихся на занятиях. Эти несколько строчек связного текста представляют собой подготовительную ступень к написанию на определенную тему сочинений, отражающих способность учащихся самостоятельно выражать на русском языке устно и письменно свои мысли по поводу того или иного вопроса.

Письменные формы работы также включаются в тематические циклы лексико-грамматического характера. Цикл первого этапа обучения по вопросам и ответам охватывает как устные формы работы, так и письменные. Работа над той или иной темой начинается с вопросов и ответов. Вопросы, наиболее интересные с точки зрения структуры предложения, записываются на доске и в тетрадях учащихся. Затем ведется подготовительная работа к домашнему сочинению: определяется план и содержание сочинения. Тот материал, который дается на дом для письменного задания, затем дается в аудитории для устного пересказа. Возможен иной путь: вначале идет подготовка устного сообщения, затем задание написать его письменно. Позже ряд общих по теме сообщений объединяются в задание — написать домашнее сочинение, обобщив в нем изученный лексико-грамматический материал.

Домашние сочинения учащиеся пишут, используя словари, и это способствует пополнению их лексического запаса. Однако для проверки знаний необходимого лексико-грамматического материала периодически нужно прибегать к заданиям: написать сочинение в аудитории, не пользуясь словарем. Для выполнения такого задания учащиеся должны быть соответственно подготовлены предварительной работой.

Важно подчеркнуть, что учащимся нужно рекомендовать уже с самого начала писать на русском языке, т. е. не переводя текст с родного языка. Конечно, на начальном этапе ведется спе-

циальная подготовительная работа для беспереводного пользования языком. С этой целью в речь учащихся лексически вводятся целые сочетания (например: *у меня есть...*; *участвовать в обсуждении...* и т. п.), в письменных работах они используются в разных контекстах и, следовательно, закрепляются в речи учащихся.

Все виды письменных работ должны объединяться общим методическим требованием — быть в максимальной степени практически полезными и содержать в себе творческий элемент. Поэтому в ограниченной мере привлекаются в практике работы задания механического характера. Небольшое место в работе с иностранцами занимает обычный орфографический диктант⁴.

Распространенными формами письменных работ на продвинутом этапе обучения являются сочинения на темы, связанные с определенным текстом, сочинения по картине, а также так называемые сочинения на «свободные темы». К последним обычно относятся сочинения на темы, избранные самими учащимися по собственному желанию (о родине, о национальных героях, о друзьях и т. п.).

Важно иметь в виду, что работы над сочинениями на «свободную тему» проходит обязательно под руководством преподавателя, который отбирает предварительно необходимый лексический и грамматический материал, вводит нужные учащимся словосочетания, ограничивает и объем сочинения. Преподаватель может и подсказать для выбора учащимся несколько тем, может наметить и план сочинения, если самим учащимся это сделать трудно.

Очень полезно проводить серии сочинений, объединенных одной тематической линией. Серия таких сочинений завершается одной обобщающей работой, например: *Моя комната — Мой сосед — Наше общежитие — Моя учебная группа — Мои русские друзья — Мой рабочий день — День отдыха* и обобщающая тема: *Как я прожил год в Москве*.

Работа над сочинениями помогает учащимся самостоятельно выражать мысли, что в целом отвечает задачам обучения в высшей школе. Сочинение является хорошей формой контроля степени активного усвоения нужного речевого материала.

Подготовительной ступенью к сочинениям на свободную тему может служить работа над творческими диктантами.

⁴ Использование орфографического диктанта в русской школе находит обоснование в том, что русские учащиеся овладевают родным языком с детства, воспринимая его со слуха. При этом в произношении закрепляется ряд явлений, по-иному оформляемых на письме. Учащихся в русской школе необходимо приучать писать «не так, как говоришь».

Иностранцы учащиеся, приезжающие в СССР, много читают по-русски и часто идут от письменного оформления слова к его звуковой форме. В практике обучения иностранцев в СССР нет предварительного «устного курса». В работе с иностранцами в большинстве своем действует иная рекомендация: «произносите не так, как написано». Именно поэтому в работе с иностранцами так велика роль фонетических занятий и, в частности, фонетических диктантов.

Преподаватель выбирает небольшой текст или отрывок, содержащий какое-либо определенное развитие действия, и читает этот текст на запятых в несколько замедленном (для слабых групп) темпе по абзацам. Учащиеся должны суметь письменно передать своими словами схваченное ими основное содержание прочитанного. Такой вид работы развивает слуховую память учащихся и активизирует языковой материал, усвоенный ранее.

Несколько сложнее проходит работа над творческими диктантами другого вида. Накопив определенный лексико-грамматический материал в группе, преподаватель отбирает сочетания, представляющие конструктивную основу предложения, и последовательно диктует эти сочетания учащимся, делая между ними достаточные перерывы, чтобы учащиеся на основе диктуемых сочетаний могли построить по своему выбору предложения определенного содержания. При этом учащиеся должны стараться, чтобы эти предложения составляли связный текст, объединенный какой-то общей мыслью. В такого рода заданиях наряду с развитием слуховой памяти ставится цель развить творческую выдумку учащихся на основе опорных конструкций, данных в диктанте.

Хорошей формой обучающего письма является изложение. В практике широко используется изложение прочитанного текста, изложение по тексту, близкому к прочитанному, изложение по тексту, тематически близкому, но содержащему целый ряд новых лексико-грамматических конструкций, нужных для усвоения. Изложение может включать и целый ряд специальных грамматических заданий: использовать определенные синтаксические конструкции, определенные формы глагола и т. п.

Сравнивая изложение, как форму работы по развитию речи, с сочинением, следует иметь в виду, что, в отличие от сочинения, где учащийся самостоятельно выражает свои мысли, осознанно строит предложения, соединяя их в единое целое, в изложении преобладают готовые лексико-грамматические конструкции, готовая сюжетная линия; учащийся скован в проявлении своей творческой инициативы содержанием текста. Однако на той ступени обучения, когда в речь учащихся необходимо ввести ряд готовых конструкций и когда не ставится задача проверить подготовку учащихся в выражении и оформлении мысли самостоятельно, изложение является очень полезным видом работы. Оно дает возможность проверить усвоение нужной лексики, служит проверкой правильности понимания того или иного текста. Работа над изложением особенно полезна на начальном этапе обучения, когда берутся очень короткие, специально подобранные тексты с сильным для учащихся лексико-грамматическим материалом и ясным сюжетом.

Изложение полезно использовать и на старших курсах, когда перед учащимися ставится задача обогатить речь новыми лексико-грамматическими конструкциями, овладеть художественными средствами языка.

Таким образом, в системе письменных работ наибольшее внимание отводится обычно сочинению (под которым понимается и самостоятельно написанный на начальном этапе обучения в 3—5 строчек текст) как наиболее творческой форме развития речи. Изложение же используется на разных этапах обучения при решении задач более частного характера. Иными словами, удельный вес изложений в процессе обучения в целом уменьшается, а удельный вес сочинений непрерывно растет по мере роста языковой самостоятельности учащихся.

Частью работы по развитию речи является обучение составлению планов, тезисов и конспектов лекций и научных статей. К такого рода работе преподаватель должен подводить учащихся постепенно, не допуская чрезмерно сложных заданий, непосильных для усвоения на данной ступени обучения⁵.

В целом работа по развитию речи должна строиться в направлении овладения учащимися языком в его разнообразных функциональных проявлениях.

§ 5. Итак, в процессе обучения русскому языку иностранцев основное внимание должно быть уделено творческим упражнениям по развитию речи. К ним можно отнести вопросно-ответные упражнения по тексту, пересказ и изложение по тексту, творческие диктанты, сочинения и устные беседы. К творческим упражнениям истинно речевого характера должно быть отнесено проведение разного рода диспутов и обсуждений по темам, связанным со специальностью учащихся.

Однако большое место в развитии речи должно быть отведено усвоению и закреплению грамматических норм речи. Одно из основных методических положений в преподавании русского языка иностранцам утверждает необходимость вести работу по развитию речи в тесной связи с грамматикой, опираясь на грамматическую систему языка⁶.

В практике обучения опора на грамматическую систему языка выражается в строгой последовательности введения нужного материала, а также в обобщении и систематизации усвоенного уже лексико-грамматического материала. Следовательно, одним из условий, обеспечивающих развитие речи учащихся, является правильный отбор лексико-грамматического материала, необходимого иностранцам для общения в различных сферах жизни. На определенных этапах обучение ведется на специально подобранных текстах, содержащих нужный грамматический материал. Это своего рода грамматикализованные тексты, т. е. тексты, насыщенные в известной мере нужным грамматическим материалом. Задания и ул-

⁵ См. главу «Учет специальности учащихся при обучении их русскому языку».

⁶ См. раздел «Грамматика и ее место в системе обучения русскому языку иностранцев».

ражнения по тексту преследуют усвоение определенного грамматического материала, используются и специальные грамматические упражнения.

Упражнения на отработку автоматизированных навыков должны непременно сочетаться с заданиями, требующими сознательного и активного участия самих учащихся. Например, упражнения на подстановку той или иной формы могут включать задания — изменить время глаголов, данных в предложении; заменить в повествовании 1-е лицо 3-м лицом глагола; вместо подлежащего, выраженного существительным мужского рода, употребить существительное женского рода, обратить при этом внимание на согласование и т. д. В дальнейшем готовые формы для подстановки давать не следует, учащийся сам должен подыскать нужные слова и употребить их в нужной форме.

Однако, как уже подчеркивалось не раз, усвоение грамматического материала ни в коем случае нельзя делать самоцелью. В центре работы по развитию речи, отражающей живую систему языка, должно стоять именно употребление изучаемой лексико-грамматической формы в речи.

Вводимый в упражнения грамматический материал должен дифференцироваться в зависимости от степени его активности и употребительности в устной или письменной речи. Например, в устные формы упражнений не следует включать страдательные конструкции, так как они характерны для книжно-письменной речи. В развитии навыков письменной речи, напротив, целесообразно использовать упражнения на активное употребление разного рода причастных конструкций.

Так как вся работа по грамматике подчинена задачам развития речи, как устной, так и письменной, то в системе обучения иностранцев русскому языку исключительно большое значение имеет отбор такого языкового материала, который в наибольшей степени «обратим» в речь.

Развитие речи на грамматической основе в существе своем проходит последовательно ряд стадий: учащийся должен, во-первых, понять закономерности речевого употребления, во-вторых, знать эти закономерности и, в-третьих, через стадию выработки автоматизированных навыков уметь свободно пользоваться усвоенным материалом в процессе общения на русском языке.

Процесс обучения иностранцев русскому языку характеризуется тесной связью лексики и грамматики. Отбор лексико-грамматического минимума на каждом этапе обучения должен включать необходимый и полезный для учащихся материал. Вместе с тем, при отборе лексико-грамматического материала должна учитываться функциональная сфера речи. В рамках книжно-научной речи, при описании каких-либо явлений используются одни лексико-грамматические единицы, для устно-разговорного стиля — другие, для делового — третьи.

Развитие речи, как было отмечено выше, означает также посто-

янное расширение лексического запаса учащихся. И эта работа в процессе обучения должна строго продумываться и планироваться. Развитие речи на любом этапе обучения требует проведения тщательной лексической подготовки, которая выражается в отборе необходимой лексики, в активизации и закреплении ее в соответствующих речевых конструкциях.

Практика работы с иностранцами показала, что наиболее эффективный путь введения новых слов — это путь обогащения словаря учащихся через занимательный текст, через интересную наглядную ситуацию, через предложения, связанные общей тематикой. Усвоение слов, включенных в предложения, объединенные общей тематикой, происходит значительно быстрее и легче, чем усвоение изолированных слов. Более прочному и быстрому усвоению слов в значительной мере способствуют картины, наглядные таблицы, схемы, картинные словари. Усвоение слова в предложении способствует установлению прочных и в то же время подвижных связей между значением слова в данном контексте и использованием изученного слова в других лексико-грамматических связях. Выработываемые ассоциации, подкрепляющиеся контекстом или средствами наглядности, помогают найти в нужный момент слово и тем самым благоприятно воздействуют на активное использование изученного материала в речи. Контроль за усвоением новой лексики должен проводиться постоянно в виде специальных контрольных работ. При этом обязательно должны учитываться в заданиях многозначность слова, различные словосочетания в зависимости от характера лексико-грамматических единиц и фразеологизмы⁷.

Наибольшего эффекта достигает работа по развитию речи в том случае, когда она строится циклически и комплексно.

Цикличность в системе работы по развитию речи означает, с одной стороны, отбор учебных материалов разной степени трудности на одну и ту же тему. С другой стороны, циклы в работе по развитию речи могут охватывать не только разработку какой-либо учебной темы, но могут отражаться и в самих формах работы. По одному и тому же тексту, на одну и ту же тему могут быть использованы следующие формы работы: восприятие на слух данного материала; зрительное восприятие текста; работа по вопросам и ответам; пересказ содержания близко к тексту (устно или письменно); беседа по наводящим вопросам; творческий диктант; сочинение по опорным словосочетаниям; свободное сочинение на обобщающую тему.

Что дает работа над циклами текстов, объединенных одной темой? Во-первых, на учебных материалах различной трудности действительно достигается развитие активных навыков говорения, так как речевые возможности учащихся все более обогащаются, вслед за элементарными навыками речи учащиеся с каждым новым заня-

⁷ О системе работы по лексике см. раздел «Некоторые вопросы лексической системы русского языка и методика работы над лексикой».

тием овладевают новыми разговорными навыками, которые на последующих занятиях превращаются уже в автоматизированные рефлексы.

Применение в цикле различных форм работы при условии подбора ряда текстов на одну тему дает возможность, во-вторых, ввести в речь учащихся нужные лексико-грамматические конструкции, характерные для различных речевых ситуаций. Вводимый лексико-грамматический материал распределяется при этом в циклах с учетом степени трудности этого материала. На знакомой лексике вводится нужная грамматическая конструкция; на следующем этапе работа строится на другом соотношении: в знакомых грамматических конструкциях дается новая лексика. Создание цикла учебного материала по той или иной тематике позволяет постоянно повторять, закреплять, углублять и расширять изучаемый лексико-грамматический материал.

§ 6. Развитие речи на грамматической основе предполагает обязательную последовательную и систематическую работу по исправлению ошибок учащихся.

Система работы над ошибками должна включать следующие составные части: 1) Анализ самой природы различных ошибок в языке учащихся. При этом должны быть вскрыты причины, вызывающие ошибки разного рода. Особое внимание должно быть обращено на лингвистическую характеристику явления: ошибки в произношении (артикуляционные и фонетические), грамматические ошибки, лексические и стилистические. 2) Методика предупреждения ошибок, т. е. профилактическая работа, проводимая с учетом специфики системы русского языка и родного языка учащихся. 3) Методика исправления ошибок, включающая и работу по закреплению правильных навыков речи на иностранном языке. Из сказанного ясно, что первый и второй пункты тесно связаны с общелингвистическими закономерностями в языке. Третий пункт в значительно большей степени связан с неязыковыми факторами, с психологическими закономерностями и требует учета индивидуальных особенностей учащихся.

Работа по исправлению ошибок в речи учащихся может быть разнообразной. Прежде чем принять ту или иную систему исправления ошибок, преподаватель должен ясно себе представлять природу ошибок, чем они вызываются и каковы пути их исправления.

Определяя природу тех или иных ошибок, необходимо иметь в виду, что часть из них вызвана расхождением языковых систем русского и родного языка учащихся. Например, ошибка немецких учащихся *Я сегодня ничего делал* объясняется расхождением в формах выражения отрицания в русском и немецком языках (ср. немецкое *Ich habe heute nichts gemacht* и русское *Я сегодня ничего не делал*). Такого рода ошибки можно назвать ошибками лингвистического характера. Они допускаются иностранцами зачастую

вследствие незнания самих фактов расхождения явлений русского языка и родного языка. Подобного рода ошибки могут происходить кроме того, вследствие укоренившейся привычки переводить русскую фразу буквально с родного языка.

Для искоренения ошибок, происходящих от незнания языковых закономерностей, необходимо объяснить учащимся специфику того или иного явления, представляющего трудность для лиц данной национальности. Само объяснение не должно непременно даваться тотчас же вслед за неправильным употреблением. Когда и как объяснить ту или иную ошибку, коренящуюся в незнании самих языковых фактов, — этот вопрос преподаватель, глубоко продумывая, решает сам в зависимости от уровня подготовки учащихся и от своего плана работы в группе. Определяется значимость того или иного языкового явления в развитии речи учащихся на данном этапе. Если данное языковое явление типично и продуктивно в системе русского языка и незнание закономерностей этого явления серьезно нарушает речь обучаемых, объяснение его и закрепление правильного употребления в речи целесообразно сразу включать в план работы. Форма объяснения должна быть доступной для учащихся, соответствовать их подготовке по русскому языку.

В случае, когда специфика языкового явления сложна, а уровень подготовки учащихся еще невысок, не следует давать объяснений употребления этого языкового материала, наиболее целесообразным следует признать исправление такого рода ошибок самим преподавателем, дающим правильный образец. Если преподаватель имеет дело с группой начальной подготовки по русскому языку, то употребление сложного языкового явления русского языка, вызвавшего ошибку учащихся, не закрепляется в упражнениях на этом уровне. Преподаватель ограничивается только исправлением ошибки в звучании или написании.

Иногда на начальном этапе обучения преподаватель, не давая полного объяснения нового явления и не закрепляя его употребления, помогает учащимся пассивно осознать это явление. В этом случае у учащихся расширяется предварительный пассивный речевой опыт, заключающийся в понимании того или иного явления, в умении различать и воспринимать на слух или при чтении определенный лексико-грамматический материал. Таким путем, например, на начальном этапе вводится ряд форм кратких страдательных причастий (*сделан, открыт, создан*), дается общее представление о действительном и страдательном оборотах речи, если в понимании этих конструкций учащиеся практически нуждаются при чтении специальной литературы. Такая работа по накоплению пассивного речевого материала служит предотвращению ошибок в речи иностранцев, однако она требует внимательного отбора с тем, чтобы не перегрузить память учащихся.

Ошибки учащихся необходимо исправлять систематически. Неисправленная ошибка, закрепляясь в сознании учащегося, ведет к неправильной, ломаной речи. При этом важно подчеркнуть, что

вопрос о том, когда и как объяснять и исправлять ошибки, должен решаться по-разному в зависимости от лингвистической природы явления. Например, ошибки в употреблении деепричастий на том этапе обучения, когда учащиеся не знакомы со спецификой образования и употребления деепричастий, временно могут не быть предметом анализа и специальной работы над исправлением ошибок. Но ошибки в словоупотреблении, т. е. лексические ошибки, должны быть сразу же зафиксированы и исправлены с указанием на то, что данное слово нельзя употребить в этом сочетании (например: *Скульптор смастерил памятник космонавтам*), что в употреблении данного слова есть определенные ограничения, лексические, грамматические или стилистические.

Может быть такой случай, когда учащийся допускает ошибку из-за незнания какого-то единичного факта, само лингвистическое явление может быть не типичным и не распространенным в русском языке. В этом случае тоже следует ограничиться лишь исправлением ошибки самим преподавателем. Ни объяснения, ни закрепления в употреблении такого рода явлений на этом этапе обучения давать не стоит.

Следует учесть еще и тот случай, когда ошибки в речи учащихся (а их на начальном этапе может быть очень много) захватывают материал, изучение которого по плану работы преподавателя в данной группе предстоит в будущем. Объясняя ту или иную ошибку учащихся, преподаватель вынужден постоянно нарушать свой рабочий план, так как работа над сложным языковым явлением, вызвавшим ошибку учащегося, отвлекает преподавателя, сводит процесс обучения в значительной степени к исправлению ошибок. Для того чтобы учебный процесс не нарушался, преподавателю приходится в этих случаях говорить, что рассмотрение материала, связанного с данной ошибкой, будет дано несколько позже, в соответствии с общим планом работы в группе.

По существу своему работа над ошибками в речи учащихся теснейшим образом связана с двумя методическими положениями: во-первых, с требованием учитывать специфику русского языка и родного языка учащихся и, во-вторых, с требованием строить всю систему обучения последовательно концентрически.

Влияние родного языка постоянно ощущается в ошибках, которые происходят в результате привычки переводить с родного языка на русский. Буквальный перевод с родного языка неизбежно сказывается на русских конструкциях, в которых отражена специфика русской грамматической системы (например, конструкции с союзом *чтобы*, с инфинитивом в безличных предложениях и т. д.). Буквальный перевод часто вызывает ошибки и в словоупотреблении, например *вопрос лежит* и т. п. Преодолевая у учащихся укоренившиеся навыки переводить с родного языка даже элементарнейшие предложения, преподаватель должен вырабатывать систему тренировочных упражнений, построенных с учетом лексико-грамматических особенностей родного языка учащихся. При этом отбираться

должен такой языковой материал, который не находит полного соответствия в русском языке и родном языке учащихся.

Ошибки по незнанию тех или иных лингвистических закономерностей в русском языке ликвидируются по мере их раскрытия перед учащимися-иностранцами.

В системе исправления ошибок, связанных с незнанием языковых закономерностей и с желанием учащихся переводить на русский язык с родного языка, исключительно большое значение имеет так называемая профилактика, т. е. работа по предупреждению возможных ошибок в речи. Предупреждение ошибок, предвидение их зависит от умелого учета преподавателем как трудностей в русском языке, так и особенностей родного языка учащихся.

В зависимости от специфики языкового материала профилактическая работа может заключаться в том, что преподаватель вводит на данном этапе лишь однородный материал, ограничивает практические задания известными формами. Например, ошибки в смешении форм *Я болею гриппом* и *У меня болит горло* следует предотвращать умелым разграничением форм, постепенным и последовательным введением разного материала (глаголов *болит* и *болеет*, существительных разных семантических групп). В работе с более подготовленными учащимися можно давать предварительные указания: что нужно иметь в виду, чтобы не допустить ту или иную ошибку в употреблении форм.

В профилактической работе, предупреждающей неверное словоупотребление, очень важно разграничить возможные ошибки по разным причинам: 1) ошибки из-за созвучия в словах (*согласовать — согласиться*); 2) ошибки из-за неверных аналогий в морфологической структуре (*носильщик — чемоданщик*); 3) ошибки из-за стилистической недифференцированности форм (*сотворил, создал, смастерил*).

Своевременно указывая учащимся на разграничительные факторы, преподаватель сумеет предупредить значительное количество ошибок в речи учащихся. На раннем этапе обучения следует особенно предостерегать учащихся от самостоятельного словотворчества.

Для того чтобы проводить профилактическую работу над ошибками, преподаватель должен предвидеть вероятность той или иной ошибки в самый момент говорения. Это умение вырабатывается у преподавателя с опытом на основе знакомства с системой родного языка учащихся. Обычно с течением времени группа улавливает характер помощи в речевом общении со стороны преподавателя. В случае если учащийся сталкивается на практике с необходимостью употребить в речи еще не известное ему лексико-грамматическое явление, он останавливается на какое-то время и ожидает поддержки от преподавателя. И очень хорошо, когда речь учащихся на начальном этапе обучения строится осознанно и медленно. У учащихся в этом случае вырабатывается требовательное отношение к своей речи, нетерпимость к речи с ошибками.

Следующий вид ошибок связан с недостаточным закреплением введенного в речь учащегося лексико-грамматического материала. В этом случае учащиеся очень часто замечают допущенную ошибку и могут ее исправить сами, но в момент речи приобретенные навыки еще не стали автоматизированными. Влияние целого ряда психолингвистических факторов вызывает в речи учащихся ошибку, которую можно было бы не допустить, если бы внимание было сосредоточено конкретно только на данном явлении. И в этом случае огромную роль играет работа преподавателя по предупреждению такого рода ошибок.

Преподаватель обычно вырабатывает определенную систему сигналов или знаков, предупреждающих учащихся от опасности совершить ошибку. На том этапе, когда знания еще не перешли в правильные автоматизированные навыки, сознательное использование таких предупредительных сигналов вполне оправдано, так как дает возможность избежать неверного построения предложения или неверного словоупотребления. Однако решающее значение в искоренении такого рода ошибок следует видеть в закреплении навыков правильного употребления.

Могут быть, конечно, и ошибки менее серьезного характера. Это ошибки-оговорки или опуски, иногда ошибки по невнимательности, т. е. случайные ошибки для учащихся, которые в целом вдумчиво относятся к языку. В таких случаях, преподаватель просит самого учащегося исправить допущенные ошибки, не прибегая к какой-то специальной системе работы.

Нужно еще упомянуть об опасности ошибок, возникающих от неправильного объяснения того или иного явления самим преподавателем. Чаще всего подобного рода ошибки коренятся в излишней категоричности объяснений и норм, даваемых преподавателем, при ограниченном (неполном) охвате языкового материала на данном этапе обучения. Например, преподаватель, имея в виду наиболее общие случаи употребления глаголов движения типа *ходить*, выделяет два значения глаголов этой группы: а) процесс движения без определенного направления (*Он ходит по комнате*), б) многократно повторяющееся движение (*Он часто ходит в кино*). Указав на эти случаи употребления глаголов движения в формулировке, не допускающей иного употребления глаголов, преподаватель фактически толкает учащегося к ошибке типа *Вчера он шел в кино*, так как учащийся не знает об употреблении глаголов типа *ходить* при обозначении направленного движения в виде единичного факта в прошлом: *Вчера я ходил в кино*.

Это совсем не значит, конечно, что необходимо давать учащимся одновременно все случаи употребления того или иного явления. Преподаватель должен очень внимательно относиться к даваемым формулировкам и своевременно предупреждать учащихся о том, что на данном этапе в активное употребление вводится лишь часть лексико-грамматического материала и что более полно с тем или иным явлением они познакомятся позже.

Таким образом, в определенном смысле слова можно сказать, что работа над ошибками — это, в сущности, работа над предупреждением ошибок.

Организирующим моментом в профилактической работе над ошибками на практике будут концентры, определяемые конкретным планом работы в группе с учетом национальности и уровня подготовки учащихся. Пути предупреждения той или иной ошибки в речи учащихся-иностранцев определяются характером ошибок. Предупредить ошибку можно и своевременным объяснением нужного языкового материала, и хорошим закреплением этого материала в речи учащихся, и умело и своевременно оказанной им поддержкой со стороны преподавателя в виде опорных форм и конструкций, и сигналом, который напоминает о том или ином условии правильного употребления данного явления в речи.

Вопрос о том, как на занятиях исправлять ошибки в устной речи учащихся, решается также по-разному, в зависимости от причин, по которым та или иная ошибка совершена.

Ошибки, которые иностранцы делают по незнанию, преподаватель исправляет в ходе занятия сам, заменяя ошибочную конструкцию или форму правильной. При этом важно подчеркнуть недопустимость повторения преподавателем ошибочной конструкции или формы, употребленной учащимися. Повторение преподавателем ошибок учащихся надо признать вредным, так как оно способствует закреплению ошибочного употребления. В отдельных случаях, кроме того, повторение преподавателем ошибки учащегося может восприниматься им как «передразнивание» и морально плохо действует на учащегося-иностранца (особенно в работе по фонетике и интонации).

Во время рассказа учащегося преподаватель обычно фиксирует у себя в рабочей тетради наиболее интересные и важные ошибки говорящего. В конце занятий преподаватель останавливается на некоторых отобранных им ошибках и дает необходимые для правильного употребления разъяснения. Часть фиксированных им ошибок может быть разобрана позже, в соответствии с рабочим планом в группе.

Ошибки, которые учащиеся могут совершать в силу недостаточно прочного закрепления языкового материала в речи, исправляются обычно по ходу занятий с помощью преподавателя или же с привлечением остальных членов группы.

Встречается такая практика работы, когда преподаватель предлагает всем членам группы фиксировать ошибки говорящего, и после окончания рассказа каждый учащийся делает свои замечания и вносит исправления. Названная форма работы, конечно, активизирует группу, мобилизует внимание учащихся к речи товарища, но не следует чрезмерно увлекаться подобного рода исправлением ошибок. Если учащиеся в целом еще недостаточно сильны, они многое пропускают в речи говорящего, а следовательно, и закрепляют ошибки в своем сознании; кроме того, нередки случаи, когда

исправляющие сами допускают ошибки. Привлекать членов группы к исправлению ошибок говорящего нужно умело; задание исправлять ошибки другого может быть посылно для учащихся только на достаточно высоком уровне знаний. На начальном этапе обучения целесообразно поручать учащимся самим исправлять ошибки. Ошибки должен исправлять в этом случае преподаватель, приучая группу к вдумчивому и сознательному отношению к исправлению ошибок.

В целом же необходимо помнить о том, что нужно исправлять все ошибки учащихся, как в устной, так и в письменной речи.

Ошибки на письме нужно помечать знаками определенной системы⁸. В письменной работе учащегося не все ошибки могут быть исправлены самим преподавателем, но обязательно все они должны быть отмечены. В зависимости от характера ошибки и уровня подготовки учащихся следует дифференцированно подходить и к самому исправлению ошибок на письме. Те ошибки, которые допущены по небрежности и исправить которые учащийся в состоянии сам, лишь подчеркиваются преподавателем. Другие ошибки, которые допущены учащимся по незнанию, преподаватель тщательно исправляет, а кроме того, выписывает эти ошибки для себя, чтобы в определенное время специально остановиться на них, объяснить их причину и устранить эти ошибки в специально составленных тренировочных и контрольных упражнениях.

Преподаватель может дать учащимся задание дома выписать предложения с исправлением допущенных в письменной работе ошибок, но такого рода задание целесообразно давать в случае, если слабо был закреплен какой-то материал и если учащийся неверно построил предложения. Вряд ли полезно давать задание — переписать несколько раз то или иное изолированное слово, в котором была сделана ошибка. Правда, в тех случаях, когда у учащегося развита зрительная память, в исправлении ошибки помогает многократное воспроизведение правильной формы на письме. Преподавателю необходимо учитывать индивидуальный характер учащегося, его способности, и в ряде случаев давать индивидуальные задания на исправление допущенных ошибок.

В целом важно подчеркнуть, что смысл в работе над ошибками состоит в том, чтобы эта работа в максимальной степени способствовала решению задач развития речи.

* * *

*

Итак, система обучения, обеспечивающая учащимся-иностранцам активное владение русским языком, характеризуется, во-первых, опорой на сознательное овладение учащимися речевым мате-

⁸ Можно использовать, например, такую систему обозначения: знак | (палочка) обозначает на полях грубую морфологическую ошибку; подчеркивание волнистой чертой означает неверную синтаксическую конструкцию предложения или же неверное стилистическое употребление; знак V (галочка) указывает на пунктуационную или фонетическую ошибку.

риалом в тесной связи с грамматикой; во-вторых, цикличностью в построении занятий и концентричностью введения материала; в-третьих, комплексным сочетанием аудио-визуальных средств обучения с опорой на слуховые, зрительные и моторные ощущения учащихся.

Принцип отбора материала для работы по развитию речи определяется практической задачей — обеспечить учащимся свободное владение языком в целях общения на русском языке. Отбирается тот лексико-грамматический материал, который необходим для построения правильной конструкции предложения в общении на русском языке и который соответствует специальности учащихся.

Для обучения иностранцев русскому языку отбираются формы работы, которые в максимальной степени соответствуют наиболее быстрому и активному овладению речью.

Использование наглядных и технических средств

§ 1. В системе работы по развитию речи при обучении иностранцев русскому языку большую роль играют приемы, связанные с использованием наглядных и технических средств.

Использование наглядных средств в преподавании иностранного языка существенно отличается от их использования в преподавании других учебных дисциплин.

Под наглядностью в процессе обучения различным дисциплинам обычно имеют в виду зрительное восприятие **изучаемого** предмета или явления, которое помогает формированию понятия об этом явлении, до сих пор не известном учащимся. Такая наглядность называется предметной. Она является средством сообщения учащимся новых знаний об объективном мире.

При обучении иностранному языку задача состоит в том, чтобы научить учащихся мыслить об уже известных ему предметах и явлениях средствами другого языка. Особенно это относится к обучению иностранному языку взрослых учащихся с вполне сложившейся системой знаний об объективном мире. При изучении языка иностранцами должна усваиваться языковая материя, т. е. слова, словосочетания, предложения, а не предметы и явления, обозначаемые ими, поскольку эти предметы и явления учащимся уже хорошо известны. Поэтому наглядность в изучении языкового материала состоит в том, что иностранцы воспринимают и звуковой образ изучаемого языкового явления, и его зрительный образ, т. е. графическое изображение. Именно языковые явления в их различных формах представляют собой то новое, что должно быть усвоено при изучении языка. Наглядность, распространяющаяся только на языковой материал, получила название словесно-речевой, или языковой, наглядности⁹.

⁹ См. Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1965.

Языковая наглядность пронизывает весь процесс обучения русскому языку иностранцев в советских вузах, и по существу своему вопрос об использовании языковой наглядности в широком смысле — это вопрос о построении всей системы обучения иностранному языку. При помощи специальных средств языковая наглядность в процессе обучения усиливается. Эти средства рассчитаны на восприятие зрительное (разного рода таблицы) и слуховое (записи на магнитную ленту и на пластинки).

В преподавании иностранных языков широко используются и средства предметной наглядности, в систему которых входят рисунки, картины, схемы, диафильмы, кинофильмы. Роль этих средств при изучении иностранного языка заключается не в расширении знаний учащихся о предметах и явлениях объективного мира; средства предметной наглядности должны облегчить и сделать более эффективным процесс усвоения языкового материала. В то время как средства языковой наглядности заключают в себе языковой материал, который должен быть усвоен учащимися, средства предметной наглядности показывают реальные предметы, явления, ситуации, о которых (или в которых) учащиеся должны уметь говорить. Это разграничение необходимо иметь в виду для того, чтобы в каждом конкретном случае оценить целесообразность применения тех или иных наглядных средств.

Итак, в систему наглядных средств, применяемых при обучении русскому языку, включаются как средства языковой, так и предметной наглядности. С точки зрения восприятия они делятся на зрительные, слуховые и зрительно-слуховые. Слуховые (линофон, магнитофон) являются средствами языковой наглядности. Зрительно-слуховые (кино, озвученный диафильм) сочетают в себе языковую и внеязыковую наглядность. Наконец, зрительные могут быть внеязыковыми (картины, макеты, неозвученный диафильм), языковыми (грамматические таблицы) и комбинированными (таблицы с рисунками, диафильм с титрами).

Возможность и целесообразность применения наглядных средств зависят от характера изучаемого языкового явления. Например, объяснение слов с конкретным значением возможно при помощи предметно-наглядных средств, слова же с абстрактным значением почти не поддаются такому объяснению. Наглядные средства могут быть использованы в работе над употреблением глаголов движения, но не применимы при работе над действительным и страдательным оборотом, так как значения и особенности употребления глаголов движения хорошо передаются при помощи различных наглядных средств (*подойти к дому — отойти от дома*), а противопоставление действительного и страдательного оборота при помощи наглядных средств передать невозможно (*опыт выполнил лаборант — опыт выполнен лаборантом*).

Целесообразность использования тех или иных наглядных средств связана также с этапом работы над языковым явлением (введение, закрепление, активизация). В работе над произноше-

ем (например, при введении новых звуков) наряду со слуховой наглядностью необходимо по возможности полнее использовать зрительную демонстрацию фонетических схем и макетов, иллюстрирующих положение органов речи при произнесении звука. При закреплении произношения основную роль играют слуховые средства: многократное прослушивание образцового текста, запись на магнитную ленту произношения учащегося и сравнение этой записи с образцовой.

Наглядные средства могут использоваться как для работы над отдельными языковыми явлениями, так и для создания ситуации, близкой к реально-речевой. Для выполнения этих задач различные наглядные средства пригодны не в одинаковой степени. Например, схемы не могут создать реально-речевой ситуации, но могут быть очень эффективными при работе над отдельными языковыми явлениями. Кинофильм же обладает наибольшими возможностями создания реально-речевой ситуации, но может быть менее эффективен при работе над отдельными явлениями.

При использовании наглядных средств в обучении иностранному языку необходимо учитывать возрастной состав аудитории и индивидуальные особенности учащихся. Преподаватель должен следить за тем, насколько использование наглядных средств, особенно средств предметной наглядности, помогает учащимся усваивать материал, повышает эффективность обучения. В разных группах использование наглядных средств в работе над одним и тем же материалом может оказаться необходимым и может быть излишним, не дающим большого эффекта по сравнению с другими приемами обучения. Во взрослой аудитории не следует злоупотреблять наглядными средствами, предназначенными для детей, так как частое их использование может вызвать отрицательную реакцию аудитории и не дать желаемого результата.

Применение наглядных средств ни в коем случае не должно быть самоцелью и выделяться в особую часть общего процесса обучения иностранному языку. Оно должно органически входить в систему средств обучения и подчиняться общим задачам учебного процесса.

§ 2. Наиболее простыми зрительными наглядными средствами являются рисунки и картины, которые часто используются для объяснения значения вводимых слов. В методической литературе высказываются различные точки зрения по вопросу о том, приводит ли наглядная семантизация слова к беспрепятственному его пониманию и способствует ли восприятие зрительного образа предмета, обозначаемого вводимым словом, более прочному усвоению слова. В большинстве работ, посвященных проблеме наглядности, проводится мысль о том, что благодаря семантизации слова при помощи наглядных средств не образуется непосредственной связи между иностранным словом и обозначаемым им предметом, так как слова

ассоциируются с понятиями, а не с конкретными предметами; поэтому момент перевода слова на родной язык учащихся при таком методе семантизации вовсе не исключается.

Эксперименты, проведенные с целью выяснения прочности усвоения слов в зависимости от того, сопровождалось или нет их введение демонстрацией предметов, дают различные результаты. Например, эксперименты, проведенные В. М. Скрипченко¹⁰, показали, что демонстрация предметов не влияет на прочность усвоения слов; эксперименты Я. В. Голубева¹¹ показали, что школьники младших классов усваивали слова, введенные с показом картинок, значительно лучше, а школьникам десятых классов и аспирантам картинка не помогала в запоминании новых слов.

В практике преподавания русского языка иностранцам использование наглядных пособий часто является наиболее экономичным средством семантизации. Для того чтобы объяснение значения слова наглядными средствами достигало своей цели, необходимо строить это объяснение таким образом, чтобы предупредить возможность образования у учащихся случайных, индивидуальных представлений. С этой целью в отдельных случаях приходится демонстрировать несколько предметов или их изображений, чтобы учащийся мог оторваться от представления об одном конкретном предмете и правильно осмыслить значение слова. Например, объясняя значение слова *лампа*, следует показать несколько изображений различных видов этого предмета (висячая лампа, настольная), иначе у учащихся может сложиться ограниченное понимание значения этого слова.

При семантизации слов наглядными средствами необходимо учитывать возможность смешения видовых и родовых понятий. Например, введение слова *цветок* путем показа изображения какого-либо одного цветка может привести к ассоциации этого слова с конкретным видом цветка (например, мака). Чтобы этого не произошло, следует продемонстрировать изображения различных цветов.

При помощи предметно-наглядных средств легче всего объяснить значение существительного. Объяснение значения других слов также возможно, но при этом необходимо еще в большей степени стремиться предупредить возможность образования случайных, ложных ассоциаций. Например, показывая окно или рисунок окна и говоря: окно *широкое*, преподаватель еще не может быть уверен, что учащиеся правильно поймут значение прилагательного. Большая гарантия правильного понимания значения прилагательного будет в том случае, если будут показаны два рисунка — широкое

¹⁰ См. В. М. Скрипченко. Роль предметной наглядности как средства раскрытия значения слова на начальном этапе. ИЯВШ, 1959, № 6; В. М. Скрипченко. К вопросу о роли предметной наглядности (автореферат кандидатской диссертации). Л., 1961.

¹¹ См. Я. В. Голубев. Особенности образования ассоциаций при усвоении иностранных слов и текста с применением картин (автореферат кандидатской диссертации). Л., 1954.

окно и узкое. Можно демонстрировать также рисунки, на которых предметы, качества или действия сопоставляются не по различию, а по сходству (книга лежит, газета лежит, ручка лежит). Необходимо следить за тем, чтобы рисунки предметов, сопоставляемых по одному различительному признаку, были одинаковы по всем остальным признакам (например, карандаши, сопоставляемые по длине, должны быть одинаковы по толщине).

Таким образом, при семантизации названий конкретных предметов, действий, качеств целесообразно использование наглядных средств при соблюдении указанных выше условий.

Использование наглядных средств очень желательно в тех случаях, когда два или несколько русских слов с конкретным значением имеют один эквивалент в родном языке учащихся. Требуется, например, наглядности семантизация глаголов *нести, вести, везти*. Те или иные способы наглядной семантизации необходимо использовать и при введении других глаголов движения как бесприставочных, так и приставочных, так как многие из них не имеют однозначных эквивалентов в других языках.

Иногда семантизация слов при помощи наглядных средств необходима при любых условиях. Это относится к тем случаям, когда учащиеся усваивают не только новые слова, но и новые понятия. Например, некоторым учащимся может быть незнакомо понятие, обозначаемое словом *сани*. Усвоить это слово учащиеся могут, лишь получив четкое представление о понятии, обозначаемом словом. Следовательно, когда при изучении иностранного языка происходит расширение знаний учащихся об объективном мире, применение наглядности преследует те же цели, что и при изучении других учебных дисциплин: формирование в сознании учащихся нового понятия. Естественно, и в этих случаях применение наглядных средств возможно только при семантизации слов, обозначающих конкретные предметы.

При введении новых слов можно использовать не только простые рисунки, изображающие один предмет, действие или качество, но и ситуативные рисунки, на которых показан комплекс явлений. Такой рисунок может иллюстрировать текст, на базе которого вводятся новые слова. Методы введения новых слов в связи с чтением иллюстрированного текста могут быть различными. Введение слов с помощью рисунков предшествует чтению текста, или же чтение текста преподавателем сопровождается показом предметов, обозначаемых новыми словами. Сопровождение чтения или рассказа показом рисунков облегчает понимание текста и, кроме того, способствует развитию языковой догадки у учащихся.

Наглядность при введении нового языкового материала не ограничивается демонстрацией предметов или их изображений. Следует широко использовать и показ движений в том числе передвижение предметов на стендах (фланелеграф, магнитная доска), а также жесты и мимику. При использовании двух последних средств необходимо, с одной стороны, соблюдать чувство меры, с другой —

учитывать, что в большинстве случаев жесты и мимика способствуют лишь приблизительной догадке о значении слова.

§ 3. Предметно-наглядные средства используются не только при введении новых слов, но и при введении нового грамматического материала.

Для введения грамматического материала могут быть использованы как рисунки, так и схемы и таблицы. На демонстрацию рисунков и схем опирается, например, объяснение употребления многих предлогов, особенно предлогов с пространственным значением. Объяснение употребления падежей в предложно-падежных конструкциях, обозначающих место и направление (*в сад — в саду*), хорошо сопровождать показом движущихся предметов.

При введении грамматического материала используются и средства языковой наглядности. Это грамматические таблицы, которые применяются в основном, при введении способов словообразования и формообразования. Для того чтобы они способствовали запоминанию вводимого материала, следует четко выделять в них формальные элементы (приставки, суффиксы, окончания). Такие таблицы обычно прочнее удерживаются в зрительной памяти учащихся, чем запись на доске.

При введении грамматического материала используются также различные схемы. Это могут быть, например, схемы, иллюстрирующие значения глаголов движения, некоторых предлогов. Схемы передают значение грамматических категорий более обобщенно, чем рисунки, они могут быть воспроизведены преподавателем на доске при объяснении соответствующего грамматического явления или представлены на специальной таблице. На таблице вместе со схемой может быть изображен и рисунок, конкретизирующий представленное схемой грамматическое явление.

Схемы используются также при объяснении синтаксической структуры предложения, для того чтобы яснее показать взаимные связи слов.

В создании навыков правильного произношения большую роль играют фонетические схемы, представляющие положение органов речи при произнесении звуков. Эти схемы могут быть сопоставительными, т. е. изображать положение органов речи при произнесении двух звуков русского языка, например мягких и твердых, шипящих и свистящих и т. д. На них может быть также представлено положение органов речи при произнесении русского звука и сходного с ним, но не тождественного звука родного языка учащихся. Для выработки правильной артикуляции очень эффективен показ макетов речевых органов в движении. Хорошие результаты может дать также использование фильмов по фонетике.

§ 4. Очень велика роль предметно-наглядных средств в активизации введенного языкового материала, в формировании речевых навыков. Элементарным наглядным пособием, используемым для

этой цели, является рисунок. В зависимости от характера активизируемого языкового материала могут использоваться различные рисунки: сюжетные и несюжетные, с большим или меньшим количеством изображенных на них предметов и т. д. Рисунок может использоваться для активизации определенного круга лексики или определенного грамматического явления, а также как иллюстрация к тексту или к рассказу преподавателя, который должны воспроизвести учащиеся.

Преимущество пересказа с использованием рисунка и других наглядных средств состоит прежде всего в том, что рисунок облегчает достижение темпа речи, соответствующего речевым возможностям учащихся на данном этапе обучения. Без зрительной опоры темп речи обычно тормозится тем, что учащийся должен припоминать содержание рассказа, создавать в своем воображении зрительные образы явлений, описываемых в рассказе. Замедления темпа речи можно избежать, создав наглядную зрительную ситуацию, благодаря чему все внимание учащегося концентрируется на речевой деятельности.

С другой стороны, использование зрительной наглядности способствует развитию ситуативной речи. Известно, что учащиеся могут довольно хорошо пересказать прочитанный несколько раз текст, но в то же время часто бывают не в состоянии использовать материал этого текста в реально-речевой ситуации. Сюжетные рисунки и другие средства зрительной наглядности создают ситуацию, близкую к реально-речевой. Для развития ситуативной речи следует использовать не только рисунки к прочитанному тексту, но и рисунки без текста, при описании которых учащиеся должны самостоятельно использовать активизируемый языковой материал. Ситуация, изображенная на рисунке, должна быть, по возможности, интересна и занимательна, а сам рисунок хорошо выполнен; при соблюдении этих условий достигается максимальное побуждение учащихся к речевой деятельности. Практика показывает, что хорошим наглядным материалом для развития ситуативной речи являются карикатуры.

В практике преподавания русского языка иностранцам в качестве предметно-наглядного средства широко используются репродукции с картин русских и советских художников. Репродукции с картин представляют собой хороший материал для развития речи учащихся. Кроме того, регулярное их использование, сопровождаемое краткими рассказами преподавателя о творческом пути художника, создаст возможности для знакомства учащихся с историей русской живописи. В основном работа с использованием репродукций проводится на более поздних этапах обучения. Проводя ее, необходимо учитывать, что учащиеся могут быть неизвестны исторические события, традиции, обычаи русского народа, послужившие основой сюжета картины. Поэтому к занятию с использованием репродукций преподаватель должен готовиться особенно тщательно. Как правило, преподавателю приходится все время направлять рассказ

учащихся по картине, давая необходимые разъяснения или по ходу рассказа, или до него. Не следует отбирать для работы репродукции с картин, для изложения сюжета которых необходим лексический материал, активизация которого преждевременна на данном этапе или же вообще не нужна. Однако такие картины обладают для учащихся познавательной ценностью, поэтому ознакомление с ними целесообразно провести во время внеаудиторной работы (экскурсии в музеи и картинные галереи).

При демонстрации различных средств зрительной наглядности необходимо учитывать фактор эмоционального воздействия. Внимание учащихся в первую очередь направляется на само изображение, на ознакомление со всеми его деталями. Поэтому, особенно в том случае, если предполагается самостоятельный рассказ учащихся без чтения текста или без предварительного рассказа преподавателя, необходимо дать учащимся некоторое время для знакомства с картиной. В противном случае их внимание во время рассказа будет рассеиваться, темп речи замедляться; в результате картина будет препятствовать речевой деятельности, вместо того чтобы помогать ей.

§ 5. За последнее время в практике преподавания русского языка иностранцам большое распространение получили диафильмы. Уже имеются специально подготовленные учебные диафильмы, рассчитанные на введение и активизацию лексического и грамматического материала¹². Кроме них в преподавании русского языка используются для работы по развитию речи сюжетные диафильмы¹³.

В системе средств зрительной наглядности диафильм занимает промежуточное положение между рисунком и кинофильмом. Его преимущества перед рисунком состоят в возможности дать большое количество кадров, с нужной быстротой показать изменение ситуаций. По сравнению с кинофильмом диафильм обладает тем недостатком, что изображение в нем статично. Однако возможность фиксировать отдельные кадры является, с другой стороны, преимуществом диафильма. При его озвучивании можно задерживать кадр на нужное время, если преподаватель добивается возможно более полного его описания. Если же при озвучивании диафильма основной целью является работа над темпом речи, то диафильм демонстрируется с определенной, максимальной для данных условий, скоростью.

Диафильм может использоваться для развития подготовленной и неподготовленной речи. Для развития подготовленной устной речи на материале диафильма необходимо проделать полный цикл работы с диафильмом. Этот цикл содержит: просмотр фильма в сопровождении рассказа преподавателя; работу над некоторыми лек-

¹² Например, диафильмы, созданные в Университете дружбы народов.

¹³ См. сборник разработок по диафильмам, составленный на подготовительном факультете МГУ.

сико-грамматическими явлениями, закрепление которых необходимо для пересказа диафильма; вторичный просмотр, во время которого формируется внутренняя речь учащихся; третий просмотр в сопровождении рассказа учащихся.

Для развития неподготовленной речи целесообразнее использовать описательные фильмы, связывая их с изучаемыми лексико-грамматическими темами. Например, после проработки темы «Город» можно показать диафильм об одном из городов Советского Союза. Описание кадров фильма не должно затруднять учащихся, так как основной лексико-грамматический материал, необходимый для речи на данную тему, им известен, но в то же время их рассказ будет являться тренировкой в неподготовленной речи, так как демонстрации диафильма не предшествовали рассказ преподавателя или чтение текста с изложением содержания диафильма.

Сюжетный диафильм также может быть использован для развития неподготовленной речи при условии, что его содержание раскрывается в кадрах достаточно ярко, или же если учащимся очень кратко сообщается его сюжет. В обоих случаях необходим предварительный просмотр диафильма.

Систематическое использование диафильмов возможно при условии большого количества часов, отводимых на изучение языка. Например, на подготовительных факультетах, когда учащиеся имеют 30 часов занятий в неделю, иногда практикуется ежедневная работа с диафильмом. Этому виду работы отводятся последние часы занятий, когда внимание и активность учащихся снижаются; демонстрация диафильма переключает внимание учащихся и компенсирует это снижение¹⁴.

При значительно меньшем количестве часов в неделю (4—8) при двухчасовых занятиях использование диафильмов возможно, но, естественно, не на каждом занятии. Следует учитывать, что работа с диафильмом занимает обычно полтора-два часа, т. е. при 4—8 часах в неделю ей должно быть посвящено целое занятие. Естественно, в таких условиях работа с диафильмом может проводиться только в том случае, когда она даст максимальный эффект по сравнению с другими видами активизации изучаемых языковых явлений. Чтобы уменьшить количество времени, необходимого для работы с диафильмом, практикуется сокращение циклов работы путем устного введения содержания диафильма до его демонстрации. Диафильм показывается только один раз и сопровождается изложением учащимися его содержания. В этом случае исключается зрительная опора при понимании содержания текста, так как диафильм во время изложения содержания не демонстрируется, и формирование «внутренней» речи во время второй демонстрации. Исключение этих моментов вполне допустимо, если цель демонстрации диафильма состоит только в создании речевой ситуации, облегчающей учащимся воспроизведение сюжета.

¹⁴ См. сборник разработок по диафильмам, составленный на подготовительном факультете МГУ (Предисловие).

При наличии соответствующих условий работа с диафильмом может даваться в виде домашнего лабораторного задания. Во время подготовки домашнего задания учащиеся просматривают диафильм и прослушивают текст к нему, записанный на магнитную ленту. На занятии же производится однократная демонстрация диафильма в сопровождении рассказа учащихся.

§ 6. К зрительно-слуховым наглядным средствам относится звуковой кинофильм. Он обладает высшей степенью наглядности, так как создает наиболее естественную речевую ситуацию, которая может быть создана при помощи наглядных средств. Естественность ситуации обеспечивается подвижностью изображения, соединением звука с изображением. Кинофильм обладает большой силой эмоционального воздействия, что может быть использовано при обучении языку как средство побуждения учащихся к речевой деятельности.

Для планомерного и целенаправленного использования кинофильмов при обучении русскому языку необходимо создание серий кинофильмов, которые можно было бы использовать для введения и активизации лексико-грамматического материала¹⁵.

В условиях преподавания русского языка иностранцам кинофильм используется в основном для развития навыков понимания звучащей речи и для последующей работы по развитию речи учащихся.

Кинофильм является прекрасным средством развития восприятия речи на слух. Динамичность изображения, жесты и мимика действующих лиц помогают пониманию речи. Фильм, особенно художественный, в максимальной степени концентрирует внимание учащихся, направленное на понимание действия, а следовательно, на понимание речи. Участие в фильме нескольких действующих лиц способствует выработке навыков понимания речи различной акустической характеристики.

Полное понимание документальных, видовых, художественных, научно-популярных фильмов доступно лишь учащимся с хорошей языковой подготовкой. Это, однако, не значит, что в группах с более слабой подготовкой следует отказаться от использования кино. В таких группах необходима предварительная работа, которая обеспечила бы понимание фильма или отдельных его эпизодов, так как, используя фильм в процессе обучения, нельзя довольствоваться интуитивным его пониманием, основанным только на зрительном восприятии действия.

Перед демонстрацией небольших хроникальных, видовых, научно-популярных фильмов может быть предварительно проработан записанный (и адаптированный, если это необходимо) дикторский текст. Из художественного фильма для предварительной проработ-

¹⁵ Работа над созданием учебных фильмов по русскому языку уже ведется. В 1962 году в МГУ был выпущен фильм «Глаголы движения».

ки могут быть выделены отдельные эпизоды. Текст сценария или монтажного листа, описывающий эти эпизоды, или прочитывается полностью, или же перерабатывается таким образом, чтобы обеспечить понимание наиболее трудных по языку частей эпизода. В последнем случае перед учащимися ставится цель понять при просмотре фильма остальные части эпизода. Эпизод следует выбирать таким образом, чтобы он дал возможность активизировать изучаемый лексико-грамматический материал¹⁶.

В практике обучения иностранцев русскому языку еще не получило распространение озвучивание учащимися фильмов, демонстрируемых с выключенным звуком. Этому препятствуют и недостаточная техническая база, и отсутствие специально подготовленных фильмов.

Работа по озвучиванию фильмов вырабатывает на различные ситуации быструю речевую реакцию, необходимую для владения языком как средством общения. Озвучивание фильмов, кроме того, способствует созданию навыков беспереводного мышления, так как темп фильма исключает возможность мысленного перевода на родной язык. Естественно, что озвучивание фильма должно быть тщательно подготовлено, следует проработать предварительно дикторский текст или текст речи персонажей фильма. Перед озвучиванием целесообразно просмотреть фильм с выключенным звуком, в это время учащиеся получают возможность проконтролировать степень своей готовности к озвучиванию.

Дальнейшая работа над фильмом обычно проводится путем беседы по содержанию фильма или его фрагментов. Это, конечно, нужный и полезный вид работы, но следует учитывать, что он проводится уже на основе «внутренней» наглядности, т. е. учащийся вызывает в своем воображении виденные ситуации и говорит о том, что представляет, а не о том, что видит в момент речи.

Нельзя забывать и о большом познавательном значении кинофильмов. Просматривая советские кинофильмы, учащиеся глубже знакомятся с нашей страной, с ее прошлым и настоящим, с жизнью советских людей. Поэтому в план внеаудиторной работы следует включить просмотр наших лучших кинофильмов.

Рассмотренные зрительные и зрительно-слуховые наглядные пособия относятся к средствам внешней наглядности; создавая ситуацию, близкую к естественной, они способствуют выработке у учащихся речевой реакции в тех или иных конкретных условиях.

§ 7. В преподавании русского языка иностранцам широко используется и так называемая внутренняя наглядность. Она основана не на непосредственном восприятии внешних предметов и явлений в момент речи, а на деятельности памяти и воображения. Так как одной из главных задач развития речи является выработка на-

¹⁶ Материал для такой работы можно найти в сборнике разработок по кинофильмам, составленном на подготовительном факультете МГУ.

выков речевого поведения в определенных ситуациях, изучаемый языковой материал должен в возможно большей степени связываться с конкретными жизненными условиями его употребления. Поэтому, активизируя изучаемый лексико-грамматический материал, необходимо предлагать учащимся употребить его при описании конкретной жизненной ситуации.

Жизнь в стране изучаемого языка, наличие языковой среды увеличивают возможности использования внутренней наглядности при обучении языку. С первых дней жизни в Советском Союзе учащийся накапливает большой ситуативный материал, который на уроках русского языка должен подвергаться постепенному речевому оформлению. Во время экскурсий, проводимых при участии преподавателя, нужно стремиться к тому, чтобы учащиеся использовали в естественной ситуации уже известный им языковой материал. С другой стороны, после экскурсии создается возможность на основе знакомой учащимся ситуации ввести новые языковые явления и активизировать их, используя принцип внутренней наглядности. Планируя изучение лексико-грамматического материала по ситуативным темам (транспорт, столовая, театр, спорт и др.), необходимо связывать работу над темой с реальными ситуациями, уже знакомыми учащимся, и учитывать, какие ситуации могут им встретиться в реальной действительности.

Итак, роль зрительных и зрительно-слуховых наглядных средств в процессе обучения иностранцев русскому языку очень велика. Они позволяют экономно и четко вводить языковой материал; создаваемые при помощи наглядных средств ситуации позволяют развивать речь учащихся в условиях, близких к естественным, а это способствует успешному овладению языком как средством общения.

§ 8. Слуховые наглядные средства (лингфон, магнитофон), являющиеся средствами языковой наглядности, получают все большее распространение в преподавании иностранных языков. Особенно велика их роль в условиях отсутствия языкового окружения, когда изучаемый язык не является родным для преподавателя. Но и в условиях преподавания русского языка в вузах Советского Союза, при наличии языковой среды, использование слуховых технических средств значительно повышает эффективность процесса обучения.

Слуховые технические средства повышают продуктивность самостоятельной работы учащихся; использование слухового восприятия звучащей речи в качестве основы для самостоятельной работы значительно ускоряет процесс овладения речью. Постоянное применение слуховых средств способствует развитию слуховой памяти учащихся, а участие различных видов памяти в овладении языковым материалом является условием прочного его усвоения.

В практике преподавания русского языка иностранцам слуховые технические средства применяются при выработке произносительных навыков, для развития навыков понимания речи на слух, а так-

же для выполнения разного рода языковых и речевых упражнений.

При постановке произношения первые образы звуков и звукосочетаний учащийся получает от преподавателя вместе с наглядным объяснением их артикуляции. Первичное закрепление произносительных навыков производится под руководством преподавателя, который помогает учащимся устранить неправильности в произношении путем повторных указаний на особенности артикуляции данного звука. В дальнейшей работе очень важно прочное закрепление в памяти учащихся акустического образа звука, звукосочетания, слова. Для этого необходимо длительное слушание речевых единиц, включающих изучаемый звук. Многократное прослушивание одной и той же записи позволяет воспринимать речевые единицы, произносимые с абсолютной тождественностью. Это особенно важно на первоначальной стадии обучения при формировании звуковых образов.

Частично прослушивание фонетических упражнений с магнитофонной ленты может производиться в аудитории, но большая часть этого вида работы должна выполняться во время подготовки домашних заданий. Необходимо заметить, что любой вид работы с применением технических средств, который дается учащимся в качестве домашнего задания, должен быть предварительно проведен в аудитории, чтобы учащиеся четко представляли себе способ выполнения задания и его цель.

Прослушивание фонетических упражнений в аудитории может проводиться в целях одновременного обеспечения работой всех учащихся. Во время индивидуальной работы над произношением с одним студентом остальные слушают запись. Этим достигается экономия времени и включение всех учащихся в активную работу. Прослушивание фонетических упражнений с целью отработки произносительных навыков способствует и развитию навыков понимания речи на слух, так как прочное закрепление акустического образа слова помогает узнать его в речевом потоке.

Очень важным типом фонетического упражнения, проводимого при помощи технических средств, является прослушивание записи и воспроизведение ее по частям в специально отведенные интервалы. Этот вид работы позволяет сравнить произношение учащегося с образцовым, особенно в том случае, когда имеется возможность сразу же записать произношение учащегося и затем прослушать всю запись (двустрочный магнитофон). Прослушивание записи своего произношения необходимо, так как говорящий воспринимает в своей речи во время говорения не все частоты звучания, т. е. слышит свою речь в какой-то степени искаженно. Кроме записи на ленту для воспроизведения подлинного звучания собственной речи применяется так называемая установка частичной компенсации слуха¹⁷, которая позволяет воспринимать собственную речь без искажений в момент ее звучания.

¹⁷ См. В. М. Тарапов. Технические средства при обучении иностранным языкам. Горький, 1958.

Магнитофон может использоваться также для выполнения фонетических диктантов (преимущественно в виде домашних заданий) и для фонетической разметки текста (расстановка ударений, пауз, разметка интонации). Этот вид работы требует известного навыка, поэтому его следует провести несколько раз в аудитории под контролем преподавателя. Но когда учащиеся овладевают им, выполнение разметки текста в виде домашнего задания может дать значительную экономию времени на занятии.

Очень полезным видом упражнения является заучивание образцового текста наизусть в результате его многократного прослушивания без зрительной опоры. Текст для заучивания следует подбирать таким образом, чтобы он содержал не только произносительные трудности, но и речевые стандарты, запоминание которых способствует овладению речью. В пользу заучивания наизусть со слуха говорят данные исследований, показывающие, что языковой материал, усвоенный в процессе слушания, более прочно удерживается в памяти. Такое заучивание, конечно, должно выполняться в качестве домашнего задания. Тексты для заучивания должны наговариваться на ленту в естественном темпе, хорошими дикторами. Их заучивание способствует выработке правильной интонации и естественного произношения.

Магнитофон может применяться для выполнения различных лексико-грамматических упражнений. Конкретная разработка таких упражнений, предназначенных для домашних заданий, сможет значительно повысить продуктивность самостоятельной работы учащихся и перенести выполнение тренировочных устных упражнений на внеаудиторное время¹⁸.

§ 9. Очень велика роль слуховых технических средств в развитии речевых навыков учащихся. Составной частью работы по развитию речи является выработка навыков восприятия звучащей речи на слух. В этой части работы роль технических средств особенно значительна, и наличие языковой среды не умаляет ее, особенно на первых этапах обучения, когда иностранные учащиеся еще не могут понимать речь окружающих со всеми ее индивидуальными особенностями. Возможность давать домашние задания речевого характера значительно ускоряет процесс развития понимания русской речи. Слушание магнитофонной записи не только развивает навыки восприятия русской речи на слух; многократное прослушивание способствует созданию образца, воспроизводимого затем в речи, так как развитие навыков понимания тесно связано с развитием навыков говорения.

По возможности следует стремиться к тому, чтобы учащиеся

¹⁸ Типы упражнений по различным аспектам языка, выполняемых при помощи технических средств, изложены в статье К. Б. Карпова «Виды упражнений по языку, проводимых с использованием технических средств». «Иностранные языки в высшей школе», М., 1962.

прослушивали в магнитофонной записи все читаемые тексты. Это способствует лучшей активизации изучаемого языкового материала, созданию условий понимания его в речевом потоке. Ассоциация зрительного и слухового образа слова обеспечивает более прочное его усвоение. В этом случае слушание записи производится со зрительной опорой на текст, чем значительно облегчается понимание. Слушание создает предпосылки для понимания языкового материала текста в речи.

Большой удельный вес в работе по созданию навыков понимания звучащей речи занимает слушание записей без зрительной опоры на текст. К тексту, используемому для этого вида слушания, должны предъявляться определенные требования с тем, чтобы его прослушивание действительно обучало пониманию речи на слух. Прежде всего такой текст или не должен содержать не знакомого учащимся лексико-грамматического материала, или же содержать его в такой пропорции, чтобы он не затруднял понимание текста и чтобы не возникало необходимости проводить над ним специальную работу. Это требование вытекает из того, что слушание текста служит развитию речевых навыков, а не целям изучения языковой системы. В определенной степени введение в текст для прослушивания еще не известного учащимся лексико-грамматического материала целесообразно и даже необходимо для развития языковой догадки. Целесообразнее использовать для прослушивания сюжетные тексты, так как они в большей степени концентрируют внимание учащихся, и понимание их легче проконтролировать¹⁹.

При слушании записи ставится задача полного ее понимания. Оно может достигаться двумя путями: путем аналитического слушания и путем синтетического слушания. Аналитическое слушание, так же как и аналитическое чтение, является обучающим приемом, в результате использования которого создаются навыки синтетического слушания, являющегося проявлением практического владения языком.

При аналитическом слушании понимание достигается путем внутреннего анализа форм и внутреннего перевода. Возможность аналитического понимания достигается многократным повторением отдельного предложения, которое может осуществляться путем применения магнитофонной кольцовки²⁰, позволяющей многократно воспроизводить последнее прослушанное предложение.

В практике синтетическое и аналитическое слушание обычно сочетаются. Вначале каждая запись прослушивается полностью, без пауз и повторений отдельных предложений. Перед прослушиванием учащимся дается задание понять общее содержание текста. После первого прослушивания контролируется понимание путем ответов на вопросы или рассказа того, что понято. Вопросы, на которые учащиеся должны ответить после первого прослушивания, могут

¹⁹ См. раздел «Система и формы работы по развитию речи».

²⁰ Описание этого приспособления см. в работе В. М. Таранова «Технические средства при обучении иностранным языкам».

быть даны предварительно. Эти вопросы концентрируют внимание учащихся и в то же время дают им некоторую основу для понимания текста.

После контроля понимания основного содержания текста становится ясно, какие его части не были поняты учащимися. Текст прослушивается снова с повторением этих фрагментов. Необходимо добиваться полного понимания путем слушания записи, без зрительной опоры на текст. Преподаватель может предлагать учащимся наводящие вопросы, способствующие пониманию, но не должен повторять предложения сам в замедленном темпе, если целью слушания записи является понимание речи в ее нормальном темпе. Прослушивание записей в нормальном темпе развивает навыки беспереводного понимания иностранной речи, так как темп записи исключает возможность внутреннего перевода.

Для обучения пониманию речи на слух необходимо проводить прослушивание записей во время аудиторных занятий. Запись дает возможность развивать понимание речи разных лиц, разной окраски звучания. Пониманию при слушании записи не помогают дополнительные средства (жесты, мимика). Прослушивание записи на занятии позволяет сразу же проконтролировать ее понимание. Все это говорит в пользу того, что для развития навыков понимания целесообразно использовать слуховые технические средства не только при подготовке домашних заданий, но и во время аудиторных занятий. Прослушивание же записей, текстов из учебников, книг для чтения со зрительной опорой на текст рекомендуется проводить главным образом во время внеаудиторной работы.

На материале записи текстов, воспринятых учащимися на слух, можно проводить различные виды речевых упражнений, которые обычно проводятся на основе читаемого текста. Это ответы на вопросы, устный и письменный пересказ записи. Проведение ответов на вопросы при помощи записи на ленту обеспечивает нужный темп речи. После вопроса, записанного на пленку, делается пауза, по времени достаточная для того, чтобы произнести ответ в нормальном темпе, затем обычно следует контрольный ответ. При пользовании двухстрочным магнитофоном ответ записывается на пленку; если работа ведется на обычном магнитофоне, ответ только контролируется преподавателем. Вопрос о целесообразности записи пересказа с последующим его прослушиванием решается в зависимости от количества времени, отводимого на изучение языка, и от технических возможностей лаборатории. Но очевидно, что плохо подготовленный пересказ с большим количеством ошибок записывать не следует, так как его прослушивание вряд ли принесет пользу учащимся.

Для студентов и аспирантов, обучающихся в советских вузах, очень важно как можно раньше научиться одновременно слушать и записывать русскую речь, так как им необходимо конспектировать лекции. В развитии этого навыка большую помощь могут оказать

технические средства. Тексты по специальности учащихся, записанные на ленты в том темпе, в каком обычно читаются лекции, представляют собой хороший материал для одновременного слушания и конспектирования. Этот вид работы следует использовать преимущественно для домашних заданий. На первых порах учащемуся приходится один или несколько раз прослушать текст и только затем приступить к его конспектированию. По мере развития навыков понимания становится возможным конспектировать во время первого прослушивания.

Таким образом, основная роль слуховых технических средств в работе по развитию речи состоит в формировании навыков понимания звучащей речи различного тембра в его нормальном темпе. Для создания активных речевых навыков технические средства целесообразно использовать в тех случаях, когда они помогают вырабатывать нормальный темп речи и тем самым способствуют развитию речевых навыков.

В настоящее время с использованием технических средств связывается разработка вопросов программированного обучения. Однако совершенно очевидно, что программированное обучение ни в каком случае не основывается на применении обучающих машин или других технических средств. Основой программированного обучения является создание программы, обеспечивающей расчленение учебного материала на кванты, осуществление обратной связи, возможность управления деятельностью каждого учащегося. Практическая же реализация такой программы возможна не только с помощью обучающих машин (в настоящее время технически еще не совершенных), но с помощью программированных учебных пособий. Поэтому вопрос о программированном обучении в этом разделе не рассматривается.

· Методика работы на начальном этапе обучения

Начальный этап — это первый и особенно ответственный центр в обучении, органически связанный со всем последующим обучением, однако занимающий свое особое место²¹. Развитие речи на начальном этапе, т. е. в период, когда учащиеся впервые приступают к изучению русского языка, связано с рядом специфичных именно для этого этапа трудностей. В начальный период особенно важен правильный отбор языкового материала и установление учебных минимумов; преподаватель в этот период должен находить наиболее гибкие и доходчивые способы в применении беспереvolutionного метода обучения языку. Именно на этом этапе закладывается основа для дальнейшего овладения языком. Комплектование групп учащихся, установление необходимого количества часов занятий.

²¹ Речь идет не о специальных подготовительных факультетах, а о работе с начинающими учащимися в условиях занятий в высших учебных заведениях. Начальный этап — это часть первого года обучения, охватывающая обычно от двух до четырех месяцев.

содержание и формы работы на начальном этапе — все это может существенно сказаться на результатах всех дальнейших занятий. Поэтому возникает необходимость в специальном рассмотрении ряда методических вопросов, наиболее актуальных для обучения именно на начальном этапе.

§ 1. Многолетняя практика преподавания русского языка иностранцам в советских вузах убеждает в том, что обучение на начальном этапе должно быть прежде всего как можно более интенсивным, чтобы учащиеся с самого начала максимально включались в атмосферу нового для них языка, максимально сосредоточивали на нем свое внимание, чтобы возникающие в сознании учащихся связи становились прочными и устойчивыми, не разрушаясь под влиянием длительных перерывов, что особенно часто наблюдается именно в начальной стадии овладения языком. Преподавание русского языка иностранцам в условиях русской среды создает, конечно, наилучшие условия для включения учащихся в атмосферу русского языка. Однако и организация преподавания русского языка иностранцам в свою очередь должна способствовать тому, чтобы обучение на начальном этапе носило интенсивный характер.

На начальном этапе учащимся отводится максимальное количество часов занятий. Желательно, чтобы обучаемый имел в этот период ежедневные занятия и, кроме того, занимался каждый день самостоятельно. После прохождения начального этапа количество учебных часов обычно сокращается. В различных вузах в зависимости от условий учебного процесса может выделяться различное количество часов на русский язык. Здесь важно только подчеркнуть, что общее количество часов, отводимых на учебный год, целесообразно распределить так, чтобы в начальный период работа шла наиболее напряженно²².

Обычно на начальном этапе работа ведется в группах одной национальности. Количество учащихся в начинающих группах следует ограничивать и практиковать систему дополнительных индивидуальных консультаций, в частности при работе по фонетике. Обычно начинающие группы комплектуются в составе 4—6 человек.

Интенсивный характер обучения на начальном этапе находит отражение не только в организации, но и в содержании занятий. Он проявляется в том, что уже на начальном этапе овладение языком происходит не в каком-то одном аспекте, а с различных сторон, в разных аспектах параллельно. Это требует от учащихся большого напряжения, но даст, однако, положительные результаты. Конечно, при этом не все умения и навыки развиваются одновременно, тем не менее в практике преподавания русского языка иностранцам отсутствует период узкоаспектного овладения языком.

²² Например, в студенческих группах при общем объеме 400 часов в год возможна такая пропорция: на начальном этапе дается 14 часов в неделю, на последующем — 8 часов в неделю.

В начальный период привлекается одновременно материал по разным аспектам языка — по фонетике, лексике, грамматике, отбираются формы работы, обеспечивающие взаимосвязь и единство различных языковых аспектов.

Следует только оговориться, что работа по постановке произношения может занимать особое место, и в ряде случаев оказывается необходимым выделение вводного фонетического курса, предшествующего начальному этапу.

Решение вопроса о целесообразности выделения вводного фонетического курса зависит от целей обучения, от срока пребывания учащихся в Советском Союзе, от степени близости фонетической системы родного языка учащихся к фонетической системе русского языка. Срок вводного фонетического курса составляет обычно не более 2—3 недель²³. После окончания вводного фонетического курса работа по фонетике тесно связывается со всей остальной работой по развитию речи, но по-прежнему занимает на начальном этапе особенно важное место.

Темп овладения основными элементами речи в значительной степени зависит от темпа усвоения артикуляций русских звуков, поэтому работе над фонетикой на начальном этапе отводится столько времени, сколько необходимо для того, чтобы фонетика не тормозила развития навыков устной речи и навыков понимания и чтения.

Интенсивный характер обучения на начальном этапе проявляется, наконец, в том, что уже в это время начинается работа над различными компонентами речи, а в занятия на начальном этапе включается речь в разных ее проявлениях. Так, период, когда учащиеся только слушают и учатся понимать речь, но не учатся говорить, отсутствует, понимание и умение самостоятельно выражать мысль развиваются параллельно. То же самое можно сказать о периоде, когда чтение или письмо полностью исключается из процесса обучения. Навыки чтения и письма развиваются наряду с устной речью. Как и в живой речи, где отдельные ее стороны существуют в момент речевого общения не изолированно, а взаимосвязанно, так и в процессе обучения развитие навыков слушания развивает в то же время и навыки говорения, упражнения в говорении, способствуют развитию понимания речи и т. д.

Параллельное развитие различных речевых навыков обеспечивает более быстрое включение учащихся-иностранцев в общий учебный процесс на русском языке, который требует от них многих навыков и умений: они должны слушать лекции на русском языке, записывать их, уметь правильно сформулировать свой вопрос и ответить на вопрос преподавателя, читать книгу, излагать прочитанное и т. д. Опыт показывает, что в том случае, если понимание речи, устная речь, чтение, письмо развиваются параллельно, то в итоге для достижения определенного уровня владения языком затра-

²³ О содержании вводно-фонетического курса см. в разделе «Фонетическая система русского языка и методика работы по фонетике».

чивается меньше времени, чем в том случае, если развитие какого-то одного из этих навыков отрывается и приобретает самодовольствующее значение.

Кроме того, необходимость вызвать в итоге прохождения начального этапа в сознании учащихся ряд прочных связей определяет особое значение на этом этапе систематической повторяемости языкового материала; при этом включение изучаемых явлений в материал для слушания, в устную речь, в текст и т. д. создает наименее утомительные для учащихся формы повторения. В таком случае положительный момент заключается также и в том, что в запоминании нужного материала участвуют различные виды памяти.

Таким образом, обучение русскому языку иностранцев на начальном этапе носит комплексный характер, при котором в основу обучения кладется фонетический, лексический и грамматический материал в его взаимосвязи, а работа по развитию речи направлена на развитие разных видов речи.

Подобно тому как весь процесс обучения на начальном этапе носит комплексный характер, так и каждое отдельное занятие обязательно включает в себя несколько видов работ. На начальном этапе полностью исключаются занятия, посвященные одному виду работы по развитию речи или работе над одним языковым аспектом.

На начальном этапе на каждом занятии регулярно проводится фонетическая «зарядка» на 10—15 минут. С фонетики обычно начинается урок. Фонетические упражнения в начале урока по возможности проводятся на таких словах и предложениях, которые будут использованы в ходе урока в других видах работы.

При наличии на одном занятии нескольких видов работы занятие должно иметь единый стержень, который связывает все формы обучения и помогает учащимся без резкого перехода включаться в новый вид работы. Таким стержнем на начальном этапе являются или тема, или новая структура предложения, или то и другое.

Не следует допускать слишком большого разнообразия видов работы на одном и том же занятии, что рассеивает внимание учащихся, так же как не следует делать один урок, похожий во всем на другой, нудший по одному и тому же плану.

§ 2. Основная единица речи — предложение — является и основной учебной единицей в процессе преподавания языка уже на начальном этапе. Опора на синтаксис с самого начала обучения находится в соответствии с нашим представлением о комплексном характере учебного процесса, когда в центре внимания находится речевая деятельность.

Отбор минимума синтаксических конструкций для начального этапа определяет отбор соответствующего этим конструкциям минимума материала по морфологии, который на этом этапе изучает-

ся не в полном объеме и не строго последовательно, а лишь в связи со структурой предложения. Прочное усвоение определенного минимума синтаксических структур с их грамматическим и лексическим наполнением в тесной связи с овладением нормами русского произношения составляют содержание начального этапа.

Преподаватели русского языка, обучающие иностранцев, проделали большую работу по отбору минимума синтаксических конструкций, усвоение которых на начальном этапе представляет собой необходимую базу для дальнейшего развития речи учащихся²⁴. Опыт работы различных коллективов в этой области позволяет сформулировать принципы отбора синтаксического материала для начального этапа, в то время как сам материал в разной аудитории может быть несколько различен, так как при отборе материала необходимо проводить сопоставление русского языка с родным языком учащихся.

Главным при отборе синтаксических конструкций является учет активности данной конструкции в русской речи. Если для начального этапа огорать такие явления языка, которые могут служить как бы костяком, основной частью предложений, с которыми учащимся придется встретиться в русской речи, то это обеспечит быстрое развитие у учащихся понимания речи на русском языке и умение выражать мысли по-русски. Таким образом, для начального этапа отбираются прежде всего такие структурные типы предложений, которые в дальнейшем будут расширяться за счет новых грамматических форм, возможных в данной структуре, наполняться новым лексическим материалом, а следовательно, постоянно закрепляться и активизироваться. Для эффективной работы на начальном этапе важно вводить новые структурные типы предложений и расширять известные так, чтобы введенный ранее материал мог при этом служить в них основой. Например, вводится предложение, состоящее из субъекта и предиката — личного глагола: *Он читает; Студент слушает*. Вслед за этим можно ввести предложение, включающее также обстоятельство образа действия: *Он читает хорошо; Студент внимательно слушает*. От этого предложения можно перейти к предложению с прямым объектом: *Он читает текст; Студент слушает лекцию*. В результате структурная основа предложения закрепляется, активизируется, учащийся постоянно имеет дело с цельным предложением, усвоение которого идет наиболее легким путем. Учащийся-иностранец упражняется в комбинировании усвоенного материала, он может употребить уже распространенное предложение: *Он хорошо читает текст; Студент внимательно слушает лекцию*.

Отбирая лексику для наполнения вводимой синтаксической конструкции, следует учитывать, какие возможности она создает для расширения и закрепления данной конструкции. Так, если указан-

²⁴ Имеется в виду «Программа по русскому языку для подготовительных факультетов», составленная коллективом преподавателей МГУ. М., 1962.

ное выше предложение типа *S + P* (личный глагол) ввести на материале глаголов *работать, заниматься, обедать* и т. п., то вслед за этим удобно было бы ввести предложение не с прямым объектом, а с обстоятельством места. При этом повторится и закрепится не только структурная основа предложения, но и лексика, так как все эти глаголы допускают употребление при них существительных, обозначающих место.

При отборе и установлении очередности введения различных структурных типов предложения на начальном этапе учитывается их частотность. Этим в значительной степени определяется система работы над значением и употреблением падежей²⁵.

Крайне важно при отборе синтаксических конструкций принимать во внимание морфологические трудности. Богатство флексий в русском языке (у имен существительных, прилагательных и глаголов) представляет серьезную трудность для иностранцев, изучающих русский язык. Эта трудность особенно ощутима именно на начальном этапе. Например, усвоение рода имен существительных невозможно без некоторого постепенного накопления материала. Поэтому такие несложные по своей структуре предложения, основой которых может служить именительный падеж в роли *S* и в роли *P* (*Мой брат инженер; Моя комната большая; Сегодня хорошая погода; Сегодня второе сентября* и т. п.), активно усваиваются, как правило, не в самом начале обучения, а после того как проведено некоторое накопление существительных разных родов. И используются эти структуры для закрепления исходной формы существительных и прилагательных, для того, чтобы согласование прилагательных с существительными превратилось у учащихся в автоматизированный навык. Указанные типы предложения допускают расширение лишь на более позднем этапе. Например, познакоившись в дальнейшем с определительными придаточными предложениями, учащиеся снова встретятся с некоторыми из указанных выше структур: *Комната, в которой мы живем, большая; Проблема, которой мы занимаемся, актуальная.*

Учет морфологических трудностей заставляет преподавателя в ряде случаев (для работы над данной синтаксической структурой) привлекать вначале, если это возможно, наречия, так как это дает возможность избежать двойной трудности: во-первых, трудности, связанной с усвоением новой структуры, во-вторых, с запоминанием морфологического ее оформления. Например, предложение с обстоятельством места: противопоставление обстоятельства места, обозначающего положение предмета в пространстве, и обстоятельства места, обозначающего направление, может быть легче усвоено сначала на паречиях. Поэтому для учащихся, в родном языке которых отсутствует различение этих понятий грамматическими сред-

²⁵ См. об этом подробнее в разделе «Методика работы над предложно-падежной системой русского языка».

ствами, легче начать работу над данными конструкциями с предложений, содержащих наречия: *Он живет здесь; Мы идем туда*. Безличные предложения с дательным падежом обычно усваиваются сначала с местоимениями: *Ему интересно; Мне весело*. В ряде случаев оказывается, что усвоение сложного предложения для учащихся легче, чем усвоение простого предложения с тем же значением (когда нужные для построения простого предложения предложно-падежные формы еще не закреплены). При этом принимается во внимание как разнообразие флексий, так и многозначность грамматической формы. Так, усвоение сложного предложения с придаточным причины предшествует усвоению простого предложения с различными предложно-падежными формами в этом значении.

При отборе структурных типов предложения на начальном этапе преподавателю приходится, как правило, из большого количества возможных в русском языке средств выражения данного понятия отдать предпочтение какому-то одному, оставив до времени в стороне остальные возможные средства языкового выражения, избегая, по возможности, грамматической синонимии. И это одно, отобранное для начального этапа, средство выражения данного понятия должно быть наиболее употребительным, наиболее всеобъемлющим и наиболее простым.

Отбирая для начального этапа минимум синтаксических конструкций, преподавателю приходится учить иностранцев обходиться на данном этапе имеющимся в их распоряжении запасом конструкций. Иногда это оказывается трудной задачей. Прибегая к мысленному переводу, учащиеся не могут найти в знакомом им русском материале того, что они легко могут выразить средствами родного языка. Они обращаются к словарю, начинают мучительно конструировать, и, как правило, в результате строят крайне искусственные, а часто и неверные предложения.

Преподаватель должен помогать учащимся вести разговор на ту или иную тему, употребляя только знакомые учащимся структурные типы предложений. Помогая своими вопросами передать нужную учащимся мысль с помощью знакомых моделей, показывая, что с помощью этих моделей можно о многом сказать, преподаватель дает учащимся возможность активно овладеть изученным материалом в рамках начального этапа.

Вследствие этого минимум синтаксических конструкций для начального этапа должен отвечать еще одному условию. В каждый данный момент он должен быть достаточным для речи на ту или иную тему, предложенную преподавателем. Так, для того чтобы беседовать на тему о семье, учащийся должен быть знаком по крайней мере с четырьмя конструкциями: а) *Я учитель; моя жена—журналистка*; б) *Мне тридцать шесть лет*; в) *У меня два сына*; г) *Мой сын учится в средней школе*. Знакомство с этими конструкциями позволяет подробно рассказать о своей семье и вести беседу на эту тему.

В работе над структурой предложения на начальном этапе боль-

место занимает работа над значением отдельных грамматических форм и их употреблением в определенной структуре предложения. Особенно важное место занимает усвоение значений падежей предлогов в русском языке.

Основная задача начального этапа — усвоение минимума лексических структур в связи с их морфологическим наполнением, однако уже на начальном этапе преподавателю необходимо в виду ряда грамматических тем, особенно трудных для иноязычных учащихся, не связанных непосредственно со структурой предложения, впоследствии эти темы займут самостоятельное место в процессе обучения; в начальный же период материал по этим темам лексически накапливается. К числу таких тем можно отнести числительные, глаголы, глагольное управление, глагольный вид, ударение, образовательные типы, порядок слов. Позднее материал, относящийся к этим темам, будет обобщаться, в начальный же период он должен продуманно накапливаться.

При работе над структурными типами предложений на начальном этапе особенно важно связывать их с наиболее типичными речевыми ситуациями. Работая над тем или иным предложением, следует находить такие ситуации, в которых учащемуся понадобится данная конструкция, иначе она останется мертвым балластом. Удачно найденная речевая ситуация крайне способствует быстрому усвоению языкового материала. Например, если рассматривать работу над элементарным предложением типа: *Это стол; Это студент* только как чисто учебное упражнение для закрепления формы рода и называть все окружающие предметы, используя эту конструкцию (*это карандаш, это книга* и т. д.), то занятие взрослым учащимся покажется скучным, работа пойдет вяло. Если же на первых занятиях преподаватель предлагает учащимся воображаемую ситуацию, проводит как бы маленькую экскурсию по Москве, широко используя указательную конструкцию — *Это Большой театр; Это университет; Это Красная площадь; Это Центральный стадион* и т. д., то занятие обычно проходит оживленно, материал усваивается легко, так как учащиеся активны. При проведении подобной беседы можно использовать диафильмы или иллюстрации. Или другая речевая ситуация с той же конструкцией: *знакомство*. Лексически вводится (с переводом) форма: *познакомьтесь, пожалуйста*, и дальше идет работа над указанным типом предложения: *Познакомьтесь, пожалуйста! Это мой друг, это моя соседка* и т. д.

Удачно найденные речевые ситуации позволяют наметить тему для беседы, кладутся в основу упражнений как устных, так и письменных²⁶.

Отбор речевых ситуаций находится в тесной связи с отбором грамматического материала. Так, работу над винительным падежом в значении прямого объекта можно провести в связи с темой *магазин*. При этом можно привлечь самые различные (в зависимости от по-

²⁶ См. раздел «Система и формы работы по развитию речи».

требностей и возможностей учащихся) сочетания глаголов с существительными в винительном падеже: *купить газету, показать книгу, выбрать шляпу, примерить костюм* и т. д.

Тематический принцип работы играет на начальном этапе гораздо большую роль, чем в последующий период обучения.

Тема подбирается на начальном этапе обычно таким образом, чтобы в беседе по этой теме учащийся невольно употреблял изучаемую конструкцию. Так, рассказывая о климате и природных богатствах своей родины, учащийся должен употребить предложный падеж в значении места.

Работа над темой создает базу для использования изучаемого материала в живой речевой практике при соответствующей ситуации. Конечно, на одну и ту же тему можно говорить по-разному, и по мере развития речи учащихся можно снова возвращаться к использованным темам, раскрывая их уже по-иному и на ином лексико-грамматическом материале.

В связи с тем, что на начальном этапе необходима достаточная повторяемость изучаемых структур, приобретает значение умение преподавателя организовать занятия так, чтобы учащиеся слушали и говорили на сходные темы, как бы об одном и том же на разный лад. Например, после рассказа о своей биографии учащиеся слушают биографию какого-то писателя или ученого, беседуют по биографии известного деятеля, проводят экскурсию в музей, где знакомятся с жизненным и творческим путем (например, какого-то композитора), готовят самостоятельные сообщения о жизни того или иного выдающегося лица.

Таким образом, ведущей на начальном этапе является работа над структурой предложения, над значением и употреблением грамматических форм, проводится же эта работа в процессе речевой деятельности учащихся.

§ 3. Как вытекает уже из сказанного выше о связи морфологии и синтаксиса на начальном этапе, отбор морфологического материала для начального этапа определяется двумя моментами: 1) усвоение какого морфологического материала необходимо для практического овладения структурным типом предложения, над которым ведется работа, и 2) насколько сам морфологический материал труден для учащихся.

Первый момент обуславливает концентрическое введение морфологии на начальном этапе. Поскольку в минимум морфологического материала на начальном этапе включаются те грамматические формы, которые являются минимально необходимыми для построения того или иного элементарного типа предложения, постольку окончания существительных и прилагательных в разных падежах, глагольные формы изучаются концентрически, по мере того как введение этих форм определяется потребностями в построении предложения.

Например, учащиеся могут еще не знать окончаний творительного падежа, хотя они уже усвоили окончания предложного паде-

жа. С другой стороны, сам предложный падеж вводится не во всем многообразии его окончаний, берется прежде всего окончание -е как наиболее универсальное, наблюдающееся во всех трех родах, окончание -у вводится на строго ограниченном лексическом материале, дается окончание -и для существительных женского рода на мягкий согласный (также на ограниченной лексике). При отборе морфологического минимума учитывается степень распространенности грамматического явления. Так, не следует давать учащимся окончание -у в родительном падеже единственного числа (*чашка чаю*), ибо сфера употребления этого родительного падежа очень ограничена; не следует вводить также в начальный период предложный падеж единственного числа на -ии у существительных мужского рода (*в санатории*), так как эти существительные единичны. Родительный падеж множественного числа имеет в русском языке много различных окончаний, которые иностранцу трудно усвоить, поэтому усвоение родительного падежа множественного числа откладывается на конец начального этапа, где учащиеся знакомятся с несколькими из наиболее употребительных флексий родительного падежа множественного числа.

Введение минимума флексий параллельно с работой над синтаксической структурой облегчает усвоение морфологических форм; это происходит часто как бы незаметно для самих учащихся, так как им не приходится чисто механически заучивать парадигмы склонений и спряжений.

Вместе с тем, преподаватель не должен недооценивать важности прочного усвоения учащимися-иностранцами русской морфологии, так как если на начальном этапе многообразие флексивных форм не усваивается учащимися и они приучаются говорить, постоянно путая окончания (родовые, падежные и т. д.), то позднее бывает очень трудно исправить речь учащихся и добиться, чтобы она была чистой. Поэтому, если учащимся трудно дается морфология, необходимо использовать специальные тренировочные упражнения, которые способствуют запоминанию нужных форм.

В связи со сказанным о концентрическом введении грамматического материала возникает важный для методики начального этапа обучения вопрос: насколько раздробленно следует давать грамматику, так, чтобы излишняя дробность не помешала усвоению нужного материала учащимися? При решении вопроса о допустимой дробности в подаче грамматического материала преподаватель должен учитывать психологические особенности учащихся, с которыми он работает, так как если некоторые учащиеся лучше всего усваивают материал, вводимый небольшими «дозами» (причем материал, который может не иметь внутренней связи), то другие учащиеся, наоборот, для прочного усвоения нуждаются в определенной систематизации.

В практике преподавания русского языка иностранцам принят на начальном этапе путь, при котором формы существительного и глагола вводятся параллельно. Так, например, знакомство с воз-

вратными глаголами, которым частица -ся придает значение взаимности, требует введения существительных в творительном падеже с предлогом с в значении совместности: *Я встретился с научным руководителем*. Знакомство с дательным падежом, имеющим значение адресата, целесообразно связывать с работой над глаголом в повелительном наклонении. *Объясните мне; Позвоните мне*; разграничение предложного падежа в значении места и винительного, обозначающего направление, проводится в связи с сопоставлением глаголов, обозначающих положение в пространстве, и глаголов, обозначающих движение.

Различно может решаться вопрос о том, следует ли давать окончания прилагательных и некоторых местоимений параллельно с окончаниями существительных или позднее, когда окончания существительных уже усвоены. Преимущество второго пути заключается в том, что он дает возможность быстрее усваивать модели предложений; у учащихся возникает меньше трудностей при усвоении морфологического материала. Обычно, когда работа над структурой предложения проводится без привлечения имен прилагательных, речь учащихся вначале развивается быстрее. Однако этот путь таит в себе ту опасность, что у учащихся позднее трудно выработать навыки в согласовании, и на это приходится тратить слишком много времени. Поэтому многие преподаватели предпочитают вводить окончания прилагательных параллельно с окончаниями существительных или вскоре после того, как усвоены окончания существительных в том или ином падеже, закрепляя постоянно навыки в согласовании. Выбор того или другого пути зависит опять-таки во многом от учета индивидуальных способностей и склонностей учащихся, а также от их родного языка.

§ 4. На начальном этапе большое значение имеет отбор слов, вводимых в лексический запас учащихся. Строгая ограниченность лексики — обязательное условие лексической работы на начальном этапе.

В первые две недели (во вводном фонетическом курсе) отбор слов подчиняется в основном задаче постановки определенных звуков. Принцип постоянного учета фонетических трудностей при введении лексики сохраняется и на всем протяжении начального периода, однако большее значение приобретают другие моменты.

Критерии отбора лексики на начальном этапе должны быть согласованы с задачами обучения в этот период.

Вследствие этого одним из основных критериев отбора слов на начальном этапе является критерий необходимости данного слова для практического общения учащихся на русском языке. Следует прежде всего выделить те сферы лексики, из которых должен быть произведен отбор. На начальном этапе в условиях обучения иностранцев в советских вузах в первую очередь вводится минимум бытовой лексики. Затем начинается первое знакомство с политиче-

ской лексикой, главным образом на материале газет²⁷. Затем некоторое количество времени отводится работе над специальной лексикой. При этом возможность ввести из каждой выделенной сферы лишь определенный минимум слов обуславливает тематическую ограниченность лексической работы на начальном этапе.

Одним из важных критериев отбора слов является также объективный критерий частотности слова в русском языке. Преподаватель при отборе минимума слов должен опираться на данные о частоте употребления того или иного слова, беря эти данные из литературы по статистическому исследованию русского языка²⁸. Критерий частотности приобретает особое значение на дальнейших этапах обучения, когда отпадет строгая тематическая ограниченность. На начальном этапе принцип частотности и тематический принцип должны быть строго согласованы.

Наряду с ограниченностью лексики, вытекающей из ограниченной тематики, характерной чертой начального этапа является систематическая последовательность введения лексики и ее систематическая повторяемость. Так, например, дается последовательно ряд близких по лексике тем (*Аудитория — Моя комната — Наше общежитие — Наш институт* и т. д.).

Последовательность введения лексики предполагает постепенное добавление ряда слов, связанных с данным словом. Здесь необходим учет лексических связей слов. Так, после введения существительного вводятся связанные с ним прилагательные или глаголы; после введения глагола постепенно даются связанные с ним существительные и наречия, включаемые на данном этапе в словарный минимум. Например, если дано слово *промышленность*, то затем вводятся слова: *развиваться, легкая, тяжелая* и т. д. Таким образом, в основу лексического минимума уже на начальном этапе кладутся словосочетания.

Задача последовательного введения лексики и ее повторяемости требует от преподавателя внимательного отношения к однокоренным словам. Например, учащиеся узнали слово *книга*, на следующем занятии слово повторилось, добавились слова, связанные с ним: *Это интересная книга*. Затем вводится слово *книжный — книжный магазин*. Однокоренные слова, естественно, запоминаются легче, чем новое слово, вследствие этого постепенное введение ряда употребительных однокоренных слов очень важно на начальном этапе.

Говоря о важности повторяемости лексики на начальном этапе, мы не можем недооценивать роль русской среды в овладении иностранцами русским языком. Если преподаватель дал на занятии такие слова, которые действительно нужны учащимся, то эти слова начинают закрепляться естественным путем, в разговорах вне аудитории. В дальнейшем, когда учащиеся начинают слушать лекции,

²⁷ См. приложение IV.

²⁸ См. Э. А. Штейнфельдт. Частотный словарь современного русского литературного языка. Таллин, 1963.

также происходит интенсивный процесс закрепления слов. Это еще раз подчеркивает особую важность отбора лексики на основе критерия ее необходимости в речевой практике.

Характерной чертой лексической работы на начальном этапе является постоянное усвоение слова в предложении. Даются, например, не отдельные слова *тепло* или *холодно*, а фразы: *В комнате тепло; Летом тепло, а зимой холодно*.

Лексическая работа, таким образом, неразрывно связывается с работой над структурой предложения. Слова вводятся в связи с лексической темой. Отбирается ряд фраз, типичных для данной темы. Учащийся не запоминает инфинитив глаголов *звать, называться*, он запоминает фразы: *Как вас зовут? Меня зовут Павел. Как называется фильм?* и т. д. Конечно, знание изолированных слов также необходимо, но понимаются, усваиваются, закрепляются, активизируются они в предложении.

Слово усваивается в определенной конструкции, а часто и в определенной форме, которую учащийся может и не осознавать именно как грамматическую форму. Слово усваивается учащимися с грамматическими приметами. При введении глаголов указываются особенности в их спряжении (*писать — пишу — пишешь*), вид глагола (записываются наиболее употребительные видовые пары); при введении существительных, где это нужно, указываются род, особенности образования множественного числа и т. п. (*словарь — мужской род: англо-русский словарь; учитель — учителя*).

Вводимое слово преподаватель четко произносит и записывает на доске (слово усваивается одновременно в его фонетическом и графическом облике) и в случае необходимости отмечает особые случаи расхождения написания и произношения (непроизнесение отдельных согласных и т. п.). С другой стороны, познакомив учащихся с той или иной грамматической формой, преподаватель привлекает для упражнений лексику, относящуюся к данной теме, причем на начальном этапе используется весь словарный материал, связанный с данной формой и знакомый учащимся. Это также ведет к повторяемости нужной лексики и способствует развитию речи учащихся.

Для лексической работы на начальном этапе характерно также следующее: строго ограничено вводятся разные значения одного слова, строго ограничено используются синонимы, допускаются лишь очень употребительные синонимы, например *надо* и *нужно*, дается тщательно отобранный минимум слов, значение которых не полностью совпадает в русском языке и родном языке учащихся и употреблении которых на начальном этапе вызывается необходимостью. Применительно к начальному этапу важна продуманная ограниченность в работе над этими группами слов. Отличительной особенностью усвоения лексики в начальный период является незначительное количество пассивной лексики. Основная масса лексики активизируется.

Лексика на начальном этапе вводится и в процессе слушания, и

в процессе чтения. К чтению со взрослыми учащимися, которым предстоит серьезная работа над книгой, следует приступить уже в начальный период обучения. Однако это чтение должно быть непременно посильным, не перегруженным незнакомой лексикой. В течение первых двух-трех месяцев читаются специально составленные тексты, причем значительное количество слов вводится впервые не из текста, а во время слушания. В тексте, как правило, нет непонятных целиком предложений, непонятны отдельные слова. Общее содержание учащийся может понять без словаря. Количество читаемых текстов ограничено, основная масса лексики из текстов закрепляется и активизируется.

§ 5. Овладение языком зависит, конечно, не только от правильного отбора и наиболее рациональной организации того языкового материала, который учащимся предстоит усвоить. Овладение языком зависит в значительной мере от участия различных мыслительных процессов и процессов памяти учащегося.

В связи с этим встает целый ряд вопросов, важных для усвоения иностранного языка на начальном этапе. В первую очередь это вопросы о роли понимания учащимися языковых закономерностей, о роли наглядности в усвоении языка, о роли памяти и творческой деятельности учащихся. Все эти вопросы освещаются в различных разделах данного пособия по методике применительно к общим особенностям усвоения русского языка иностранцами²⁹. В данном разделе перечисленные выше вопросы будут рассмотрены в связи с методикой работы на начальном этапе.

В практике обучения русскому языку иностранцев принята опора на сознательность усвоения учащимися языка с самого начала обучения. Однако преподавателю необходимо изыскивать всевозможные пути доведения до понимания учащихся изучаемых языковых явлений, максимально избегая при этом теоретизирования, отводя в общей структуре занятия лишь самое небольшое место толкованию материала. Опытный преподаватель не раз убеждается, что при практическом обучении языку существуют различные возможности для того, чтобы подводить учащихся к пониманию нужных языковых явлений, не прибегая к специальному объяснению этих явлений. Это особенно важно именно на начальном этапе, когда возможности понимания учащимися речи преподавателя на русском языке еще крайне ограничены, хотя безусловно необходимо и на последующих этапах.

При выработке знаний на начальном этапе обучения основное место занимает наблюдение языкового материала в речи, подведение учащихся путем продуманной организации материала к нужным выводам. На начальном этапе важно давать учащимся хорошо

²⁹ См. разделы: «Грамматика и ее место в системе обучения русскому языку иностранцев», «Система и формы работы по развитию речи», «Использование наглядных и технических средств».

подобранные типовые примеры, которые обязательно записываются. Учащиеся систематически получают типовые примеры в качестве образца языковой модели, которую они должны употреблять в своей речи. При этом они не ограничиваются механическим заучиванием данных образцов. Преподаватель постоянно подводит их к осознанию наиболее важных для речевой практики закономерностей русского языка. Например, сравнивая предложения с союзом *чтобы*: *Мы приехали в Москву, чтобы получить специальность и Народы требуют, чтобы империалисты не вмешивались в дела Кубы*, учащиеся подводятся к выводу о том, что в предложениях с союзом *чтобы* при одном субъекте в главном и зависимом предложениях употребляется инфинитив, а при разных субъектах — прошедшее время глагола. Преподаватель помогает учащимся прийти к этому выводу, задавая им ряд вопросов (*Кто приехал в Москву? Кто будет получать специальность? Кто требует, чтобы империалисты не вмешивались в дела Кубы? Кто вмешивается в дела Кубы?*). Преподаватель просит учащихся подчеркнуть слова, обозначающие субъект в обоих предложениях.

Для того чтобы вводимый языковой материал усваивался учащимися сознательно, необходимо, во-первых, давать достаточное количество однотипных примеров и, во-вторых, учитывать те случаи, когда для понимания изучаемого материала следует проводить сопоставление языковых явлений русского языка. Такая подача материала (речевой образец, однотипные примеры, нужные сопоставления) в силу своей наглядности представляет наиболее экономный путь при сознательном усвоении языковых закономерностей на начальном этапе. В нужных случаях преподаватель сам дает некоторые пояснения. Например, сопоставляя предложения: *Нам надо много работать* и *Мы должны много работать*, преподаватель говорит, что слово *надо* употребляется с дательным падежом, а слово *должен* — с именительным.

Преподавание русского языка иностранцам в советских вузах с самого начала обучения ведется по возможности только на русском языке. Конечно, учащиеся, поняв русское слово, записывают его обычно с переводом, и сам преподаватель переводит отдельные слова, но урок в целом строится только на русском языке; речь учащихся на родном языке не звучит на занятиях, а преподаватель не прибегает к объяснениям русского материала на родном языке учащихся. Основной метод работы — это метод индуктивного изучения материала, когда тщательно отобранный языковой материал располагается по возрастающей трудности и в неразрывной связи с предыдущим и подводит учащихся к нужным выводам. Постоянно повторяясь, языковой материал вырабатывает у учащихся чувство языковой аналогии и закрепляется в памяти.

Что касается введения лексики, то здесь гораздо больше, конечно, используется перевод. Однако при объяснении слов на начальном этапе обучения наряду с переводом большую роль играют наглядные средства объяснения. Кроме того, уже на начальном этапе

следует постепенно подводить учащихся к умению определять значение у части слов по общему смыслу контекста, из общей ситуации, не прибегая к переводу каждого отдельного слова, усваивать постоянно слова в речи.

На начальном этапе преподаватель комбинирует в своей речи знакомую и не знакомую учащимся лексику таким образом, чтобы они произвольно угадывали значение новых слов и усваивали часть лексики, понимая ее из речевой ситуации.

Применительно к обучению на начальном этапе особенно важно учитывать тесную взаимосвязь понимания и запоминания. Понимание и запоминание не могут и не должны отрываться друг от друга. Вслед за таким видом работы, который ставит своей целью вызвать у учащихся понимание языкового материала, преподаватель использует виды работы, способствующие проверке понимания учащимися нового материала. При этом следует иметь в виду, что с точки зрения психологии усвоения иностранного языка для учащихся очень важен самоконтроль, учащиеся должны убедиться, что они правильно понимают то или иное языковое явление. Упражнения, направленные на проверку понимания, углубляют ранее полученные знания и одновременно вызывают некоторое запоминание нового материала.

Например, из сопоставления типовых примеров с притяжательными местоимениями *свой* и *его, ее, их* учащиеся узнают, что местоимение *свой* указывает на принадлежность предмета субъекту. Получая затем упражнение, в котором они должны определить в предложениях, кому принадлежит предмет при том или ином притяжательном местоимении, учащиеся проверяют и углубляют свое понимание данного явления.

Упражнения, контролирующие усвоение учащимися изучаемого материала, используются непосредственно вслед за возникновением понимания, а также спустя некоторый промежуток времени.

Возникшие знания должны быть закреплены, на их основе должны быть созданы определенные умения, которые, автоматизируясь, приводят к выработке нужных навыков. И на начальном этапе особенно важно не допускать разрыва между знаниями и навыками. Однако не следует увлекаться выработкой отдельных навыков и сводить работу на начальном этапе к большому количеству механических тренировочных упражнений.

Главное — организовать работу на начальном этапе так, чтобы она максимально будила активность учащихся, чтобы в процессе овладения языком учащиеся на каждом шагу решали большие и малые творческие задачи.

Бесспорна роль повторяемости на начальном этапе, однако чрезмерная повторяемость притупляет внимание учащихся, она снижает остроту их восприятия и вследствие этого не дает желаемого эффекта. Установка на творческую деятельность, напротив, мобилизует все возможности учащихся. Такая установка нередко способствует переходу пассивно усвоенного учащимися материала

в активный запас. Различные языковые навыки могут возникать и закрепляться в процессе речи учащихся.

Важнейшими проблемами психологии усвоения языка на начальном этапе являются проблемы памяти и творчества. От того, насколько способствуют выбираемые преподавателем виды работы развитию памяти учащихся и их творческого мышления, зависит главным образом успешность прохождения начального этапа обучения.

На начальном этапе используются различные виды работы, активизирующие память учащихся. Используются ответы на вопросы преподавателя с установкой на точное повторение в ответе части вопроса преподавателя. Постепенно та часть вопроса, которую учащийся должен повторить, удлиняется и усложняется.

Давая учащимся текст для прослушивания, преподаватель предлагает записать во время прослушивания ряд слов текста (например, слова, обозначающие время) и затем употребить эти слова при пересказе.

В упражнениях по переводу со слуха, где вначале переводятся отдельные фразы или даже части фраз, преподаватель просит затем повторить целиком фразу, абзац, пересказать переведенный текст.

Привлекая грамматические упражнения в виде препарированного связного текста (например, вставка отдельных форм в связный текст или замена выделенных слов данными в связном тексте), преподаватель предлагает учащимся после выполнения упражнения пересказать текст.

Учащиеся стараются повторять за преподавателем готовый языковой материал по частям (например, рассказ повторяется фраза за фразой с установкой на максимальную точность воспроизведения), а затем целиком.

Используется пересказ только что прочитанного текста по опорным словам и другие подобные виды работы, тренирующие память учащегося и сопряженные одновременно с творческими элементами.

Применяется отсроченный пересказ по диафильму, по прочитанному или прослушанному на занятии. Учащийся возвращается к этому материалу дома, не имея готового текста. Он старается лишь вспомнить, активизировать материал, а на следующем занятии он его воспроизводит.

Преподавателю следует для себя постоянно определять, что именно из материала урока должно войти в память учащихся. Подлежащие закреплению слова и грамматические конструкции повторяются многократно в течение данного занятия, затем повторяются на ближайших двух-трех занятиях и после небольшого перерыва обязательно повторяются снова.

Не менее важно также добиваться, чтобы заученный материал использовался учащимися творчески. На самом начальном этапе используются максимальные комбинации из знакомых слов в рам-

ках знакомых конструкций, привлекаются различные вопросы, ответ на которые требует от учащихся использования знакомого материала, творческие виды работы проводятся по прочитанному, по прослушанному, в связи с лексической и грамматической темами. Из урока в урок увеличивается количество времени, отводимого на беседу с учащимися.

При работе над каждым новым элементом упражнения, опирающиеся на память учащихся, и упражнения, опирающиеся на творческое мышление учащихся, составляют две неразрывно связанные между собой ступени усвоения языковых явлений.

Приведем пример. Работая над усвоением предложного падежа в значении места, преподаватель использует вопросно-ответное упражнение, включая в свои вопросы готовую форму предложного падежа и требуя от учащихся точного воспроизведения в ответе определенной части вопроса. Он спрашивает: *Что можно купить на почте?* Учащийся отвечает: *На почте можно купить марки и конверты.* Затем берется другое упражнение: читая готовое предложение, учащийся заменяет слово в предложном падеже другими словами: *Мой товарищ учится в Ленинградском университете* (для замены даны слова *средняя школа, экономический факультет, вечерняя школа, энергетический институт*). Используется ряд других упражнений, отвечающих указанным выше требованиям. Затем дается для прослушивания небольшой текст, где содержится изучаемая форма или изучаемый тип предложения. Прослушав этот текст, учащийся пересказывает его. При этом его внимание сосредоточено в значительной степени на том, как лучше передать смысл услышанного, но вместе с тем изучаемые явления были им только что восприняты со слуха и, естественно, обычно сохраняются в памяти. Затем проводится какая-либо беседа, требующая от учащихся большей самостоятельности, т. е. перед учащимися ставится задача высшего порядка. И только в этом случае изучаемый языковой материал по-настоящему входит в речь учащихся, они им овладевают. В процессе беседы преподаватель постоянно ставит перед учащимися задачи, которые переключают их внимание на содержание речи, попутно при исправлении ошибок преподаватель направляет также внимание учащихся на языковое оформление, но только так, чтобы это не отвлекало учащихся от основной задачи — передачи определенного содержания (по ходу рассказа преподаватель делает замечания такого рода: *падеж! время! окончание!* Повторяет правильно сказанную учащимися часть предложения, делая паузу перед тем местом, где была допущена ошибка).

Существенной особенностью методики начального этапа обучения является большая роль наглядности. Выше уже говорилось об использовании наглядных средств при объяснении новых слов, о роли языковой наглядности при введении грамматических явлений. При работе по фонетике используются фонетические таблицы и рисунки, передающие артикуляцию органов речи при произнесении определенного звука. Ведя занятие, преподаватель постоянно

пользуется доской. Четкие записи на доске также способствуют лучшему запоминанию материала.

Различные наглядные средства используются на начальном этапе в большей степени, чем на последующих, что определяется их ролью в закреплении материала, использованном наряду со слуховой памятью также и зрительной. Использование наглядных пособий (диафильмов, диапозитивов, картин и т. п.) несколько замедляет ход занятия, но делает его более доступным для учащихся и часто более занимательным. Использование удачных наглядных пособий помогает также активизировать обучаемых. При этом речь на основе различных наглядных пособий часто требует от учащихся творческого использования знакомого им материала.

Различные формы работы на начальном этапе, имеющие своей целью развитие памяти и творческого мышления учащихся-иностранцев в связи с овладением языком, охватывают различные виды речевой деятельности.

Большое место занимает слушание речи преподавателя. Следует стремиться к тому, чтобы учащиеся понимали все или почти все, что говорит преподаватель. Вначале речь преподавателя замедлена, сопровождается жестами, которые облегчают понимание. Речь преподавателя, сопровождающаяся показом учебного диафильма, рассказ преподавателя по картине более доступны для понимания и поэтому широко используются на начальном этапе обучения. Эти формы работы дают возможность легко вводить новые слова.

Слушание речи преподавателя на занятии преследует различные цели. Основная цель — развитие понимания речи со слуха, которое необходимо иностранцам, живущим в русской среде, поэтому слушание на начальном этапе занимает большее место, чем на последующем. Кроме того, слушание речи необходимо для постановки правильного произношения. И, наконец, слуховая память играет большую роль в овладении иностранным языком. На начальном этапе преподавателю необходимо тщательно контролировать свою речь и готовить ее во многих случаях заранее, вводя ее в процесс занятия сознательно. Понимание речи преподавателя постоянно проверяется: учащиеся исполняют обращенные к ним просьбы преподавателя (*закройте дверь, дайте мне, пожалуйста, словарь* и т. п.), преподаватель задает вопросы по прослушанному, просит повторить рассказ по картине.

Постепенно темп речи преподавателя ускоряется и доходит до естественного. Не следует слишком долго держать учащихся на замедленном темпе, так как это может вызвать скованность их собственной речи. Однако в течение всего начального периода преподаватель контролирует свою речь с точки зрения лексики и грамматических форм.

Переключение на более быстрый темп речи происходит вначале таким образом, что преподаватель произносит быстрее те предложения, которые содержат хорошо известные учащимся слова и формы; те же предложения, в которых вводятся новые слова, про-

износятся специально замедленно. На знакомой лексике, повторенной неоднократно, учащиеся приучаются воспринимать речь в ее естественном темпе. Развитие понимания речи со слуха достигается также тем, что вначале учащиеся слушают речь, состоящую из коротких предложений, вопросы, обращенные к учащимся, также короткие, так как очень трудно сразу воспринимать на слух длинные отрезки, выражающие одну мысль. Постепенно следует удлинять предложения, которые учащиеся должны понять со слуха, за счет хорошо знакомой лексики и выражений, понимание которых уже автоматизировано.

Восприятие речи преподавателя облегчается тем, что учащиеся видят говорящего, следят за его артикуляцией.

На занятии используется также прослушивание магнитофонных записей и пластинок. На начальном этапе очень полезны домашние задания, предполагающие самостоятельную работу учащихся с магнитофоном.

Работа с магнитофоном на начальном этапе обучения дает возможность иностранцам воспринимать со слуха один и тот же текст в различном темпе. Нередко оказывается, что, прослушав запись в нормальном темпе речи, учащиеся не в состоянии уловить ее содержания, но та же запись в резко замедленном темпе понимается ими без труда. В таком случае учащимся полезно многократно прослушать ту же самую запись в нескольких, постепенно ускоряющихся темпах. Такое упражнение широко используется при выработке понимания речи со слуха и так же, как и прослушивание речи преподавателя, сопровождается воспроизведением прослушанного материала. При этом большое внимание уделяется точности воспроизведения прослушанного, что в свою очередь влияет на точность восприятия.

Устная речь на начальном этапе обучения тесно связана со слушанием, и воспроизведению прослушанного, как отмечалось выше, отводится значительное место. На начальном этапе устная речь развивается прежде всего в связи с бытовой тематикой, учащемуся приходится задавать вопросы и получать на них ответы в общезнании, столовой, автобусе, магазине, может быть, в поликлинике и т. д. Нельзя допускать, чтобы нужные для общения фразы запомнились учащимся искаженно со слуха. При работе над устной речью с первого же дня занятий уделяется большое внимание вопросам и ответам. Правильное оформление вопросов и ответов с точки зрения вопросительных слов, порядка слов, интонации отрабатывается с самого начала обучения. Вопросы, задаваемые преподавателем, должны быть такими, чтобы учащиеся были в состоянии на данном уровне владения языком дать на них правильные ответы. Элементы свободной беседы, которая в дальнейшем занимает на занятиях с иностранцами очень большое место, на начальном этапе вводятся ограниченно. Если учащиеся пытаются на занятиях рассказывать обо всех своих новостях и впечатлениях, то обычно они начинают говорить на ломаном русском языке. На начальном этапе большую

роль играют альтернативные вопросы, которые заключают в себе материал ответа, а также вопросы, ответ на которые учащиеся находят в читаемом тексте.

На начальном этапе обучения используется как заучивание готовых диалогов, так и самостоятельное составление учащимися вопросов и ответов по данному образцу.

При работе над устной речью следует требовать, чтобы, в то время как один из учащихся говорит, остальные внимательно его слушали. Для того чтобы выработать подобного рода произвольное внимание к речи товарища, преподаватель задает остальным учащимся дополнительные вопросы, предлагает задать говорившему какой-либо вопрос или же повторить самим услышанное. Конечно, такие задания даются не с самого первого дня обучения, однако постепенно они привлекаются все шире и чаще. Внимательно слушая речь товарища, учащиеся приучаются замечать и исправлять ошибки друг у друга, что способствует закреплению речевых навыков. Слушание речи товарища является своеобразной формой повторения материала, а задания преподавателя по прослушанному активизируют учащихся.

Тема беседы на начальном этапе обучения может быть только общей для всей группы. Возможности понимания у учащихся еще очень ограничены, поэтому рассказы учащихся на разные темы, как правило, не используются.

При работе над устной речью, так же как и при слушании, необходимо добиваться, чтобы учащиеся не слишком замедляли свою речь, подводя их на хорошо усвоенном и закрепленном материале к естественному ее темпу.

Развитие устной речи связано с постоянной активизацией лексики. Во-первых, даваемая на этом этапе лексика повторяется в различных формах работы: в речи преподавателя, в читаемом тексте, в беседе по наглядным пособиям, в упражнениях. Во-вторых, приводится постоянное переключение одной и той же лексики в разные ситуации. Например, преподаватель задает вопросы об Университете дружбы народов: *Это молодой или старый университет? В этом университете есть уже свои традиции? Университет в Берлине тоже молодой? Московский государственный университет — это тоже старый университет? В каком году был создан Университет дружбы народов? Знаете ли вы, в каком году был создан Московский университет? Какие молодые свободные государства вы знаете в Африке?* и т. п.

При работе над грамматическим материалом ведущую роль на начальном этапе играют также устные упражнения. Устная речь используется как средство закрепления и активизации изучаемого грамматического материала. При выполнении упражнений важно обращать внимание не только на то, как справляется учащийся с грамматическим заданием, но и как запоминает он ту часть предложения, которая в упражнении дается готовой, может ли он ее правильно воспроизвести. Например, если учащийся видит в упраж-

нении предложение: *Я пишу письмо... (сестра, мать)*, он должен сказать готовое предложение, не глядя в книгу,— *Я пишу письмо матери*, не только вставив правильную форму, но и повторив целиком все предложение правильно.

Вообще же на начальном этапе реже используются упражнения на вставку, шире используются ответы на вопросы, составление предложений по аналогии, замена одной формы другой (например, существительного местоимением и т. п.). В упражнениях последнего типа следует использовать речевые ситуации, привлекать предложения, связанные между собой по смыслу.

Устные формы работы сопровождают также чтение на начальном этапе. Текст на начальном этапе обучения неразрывно связан и с изучаемым грамматическим материалом, и с тематикой для устной речи. Текст включается в общую работу по теме и является преимущественно формой закрепления лексического и грамматического материала.

Письменные формы работы занимают на начальном этапе меньшее место, чем устные. В письменные задания включается обычно материал, проработанный уже устно. Письменные упражнения служат обычно для закрепления введенного в устной форме речевого материала. Если, например, на занятии были заданы вопросы по тексту устно, то затем на дом можно дать задание записать эти вопросы.

После беседы на определенную тему учащиеся пишут небольшие сочинения на очень близкую тему.

Прослушав рассказ преподавателя по картине и ответив на занятии устно на вопросы преподавателя по прослушанному, учащиеся могут дома самостоятельно написать рассказ по картине, закрепив полученный ими на уроке материал.

Запись нового ведется и на занятии. Речь идет, конечно, не о записи каких-либо правил или формулировок. Записываются новые слова, словосочетания, предложения в определенной системе, связанные или с лексической темой, или с работой над грамматической структурой предложения.

Вместе с тем, письменные упражнения на начальном этапе обучения рассматриваются и как такой путь, при котором усвоение языкового материала, особенно грамматических форм, в большей степени контролируется сознанием учащегося. Устная работа с ее темпом не дает учащимся возможности думать над окончаниями и почти исключает анализ. Поэтому часть грамматических упражнений выполняется учащимися письменно. Но в целом устная речь на начальном этапе занимает большее место, чем письменная.

Чем же определяется граница начального этапа обучения? Если учащийся понимает и может правильно употреблять наиболее распространенные структурные типы предложений, которые могут служить основой в других, более сложных по своей структуре, предложениях, если грамматические формы, являющиеся минимально необходимыми для структуры изученных типов предложений, усвоены,

закреплены и автоматизированы, можно считать основную задачу начального этапа выполненной. В дальнейшем методика работы над языковым материалом в значительной степени изменяется. Она не может на протяжении всего процесса обучения подчиняться работе над структурными типами предложения, что является специфической чертой начального этапа. Структурных моделей предложения в любом языке чрезвычайно много. В основном курсе обучения большую роль играет систематизация грамматических форм, их значений, основных случаев их употребления. Иной характер приобретают чтение и лексическая работа. Если начальный этап обучения проходит успешно и учащиеся начинают рано говорить, это является важным психологическим фактором, стимулом для быстрого развития речи в дальнейшем.

УЧЕТ СПЕЦИАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Некоторые особенности языка научной литературы и формы работы по русскому языку с учетом специальности учащихся

§ 1. Для иностранных студентов, аспирантов и стажеров, обучающихся в советских вузах, русский язык является рабочим языком, владение которым дает им возможность активно участвовать в учебном процессе. Чтобы учащиеся-иностранцы скорее овладели русским языком как средством общения в учебном процессе, на занятиях по русскому языку необходимо уделять внимание работе над основными особенностями научного стиля русского языка.

Изучение характерных особенностей функциональных стилей русского языка строится с учетом языковой подготовки учащихся и конкретных задач, стоящих перед ними. Например, знакомство с элементами официально-делового стиля необходимо учащимся некоторых гуманитарных специальностей (юристы). Знание элементов газетно-публицистического стиля желательно для учащихся всех специальностей, так как оно облегчает чтение газет и общественно-политической литературы, но в первую очередь оно необходимо для учащихся гуманитарных специальностей (экономисты, историки, журналисты).

Общей почти для всех учащихся задачей, актуальной на различных этапах обучения, является овладение особенностями научного стиля, которые реализуются в языке научной литературы и в устной речи, связанной с изложением научных проблем.

Работа над особенностями функциональных стилей должна тщательно координироваться с тем, чтобы она не заслоняла собой изучение системы русского языка в целом. Необходимо помнить, что основным материалом для изучения в иностранной аудитории являются языковые элементы, составляющие как бы стилистически нейтральное ядро языка, называемое иногда литературно-разговорным стилем.

Проводя работу по изучению особенностей языковых стилей, необходимо также иметь в виду взаимосвязь языковых стилей и возможность взаимопроникновения их элементов. Стиль не представляет собой изолированной замкнутой системы. «Языковой стиль... характеризуется известной совокупностью языковых признаков,

часть из которых своеобразно, по-своему повторяется в других языковых стилях, но определенное сочетание которых отличает один языковой стиль от другого»¹.

Все это говорит о том, что учет специальности учащихся не должен приводить к возникновению различных, отличающихся друг от друга направлений в процессе обучения. Процесс обучения остается единым, но в нем в зависимости от конкретных условий и задач, стоящих перед учащимися, может в большей или меньшей степени найти свое место изучение особенностей различных стилей русского языка.

§ 2. В настоящее время не разработана еще лингвистически обоснованная система изучения особенностей функциональных стилей русского языка в иностранной аудитории. Этому препятствует недостаточная разработанность теории стилей в нашей лингвистике. Отсутствует даже общепринятая классификация стилей русского языка, что можно объяснить как слабой изученностью специфики отдельных стилей, так и отсутствием четкой разграниченности стилей и взаимопроникновением их элементов.

В практических целях необходимо в первую очередь учитывать выделение кроме нейтрального стиля двух крупных стилистических разновидностей русского языка: книжного стиля и разговорного.

Языковой материал обеих стилистических разновидностей русского языка включает в себя как основу стилистически нейтральное ядро языка: его основной словарный состав и грамматический строй. Специфической же принадлежностью каждого стиля являются определенный круг лексики и типичные синтаксические конструкции.

Овладение особенностями книжного стиля в его разновидностях (научный, официально-деловой, газетно-публицистический) очень важно для учащихся-иностранцев, поэтому в лексико-грамматический минимум для каждого этапа обучения необходимо ввести элементы книжного стиля: определенный круг лексики и типичные синтаксические конструкции.

Работу над особенностями языковых стилей в иностранной аудитории нельзя относить на поздний этап обучения и считать ее доступной только учащимся, уже хорошо владеющим русским языком. Как лексический, так и грамматический материал, вводимый и активизируемый на различных этапах обучения, содержит стилистически окрашенные лексические единицы и грамматические конструкции². Игнорирование работы над особенностями языковых стилей может привести к тому, что речь учащихся будет стилистически неоднородной, т. е. в разговорную речь будут проникать книжные элементы, и наоборот. Этого вполне можно избежать, если системати-

¹ Р. А. Будагов. О языковых стилях. «Вопросы языкознания» (ВЯ), 1954, № 3.

² См. программы по русскому языку для студентов-иностранцев.

на специально подобранном материале знакомить учащихся личными явлениями книжного и разговорного стилей, давать им языковому материалу четкую стилистическую характеристику и подбирать для закрепления этого материала тренировочные упражнения, стилистически однородные по лексике и грамматике.

§ 3. Для эффективной работы по изучению особенностей научного стиля на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами необходим прежде всего отбор наиболее употребительной научной лексики. Минимум этой лексики для каждого этапа обучения может быть определен на основе лингвостатистического обследования научной литературы по различным специальностям³. Как показывают предварительные результаты такого обследования, примерно 75% всех слов в научных текстах составляют слова, относимые к области книжной лексики (такие, например, как *движение, направление, противоположный, равный, предполагать, осуществлять, устанавливать* и др.). Поэтому в минимум научной лексики должна войти прежде всего книжная лексика, обслуживающая целый ряд научных дисциплин. Специальная же терминология войдет в дополнительный лексический минимум, который будет различным для учащихся разных специальностей.

Этот дополнительный минимум будет небольшим по объему не только потому, что терминология составляет небольшую часть книжной лексики, но и потому, что термины обычно легко усваиваются иностранными учащимися на занятиях по специальности и при чтении специальной литературы. Кроме того, стилевая принадлежность терминов выражена очень четко, она обусловлена их смысловым содержанием. Совершенно ясно, например, что такие слова, как *окись, ангидрид, раствор*, принадлежат к специальной химической терминологии, а *рента, воспроизводство, себестоимость* — к специальной экономической терминологии. Поэтому у иностранных учащихся почти не встречается ошибок, связанных с неправильным стилистическим употреблением терминологической лексики.

Значительно большие трудности для иностранных учащихся представляет книжная лексика, усвоение которой основывается не только на запоминании слова и синтаксических норм его употребления, но и на стилистическом отборе слов, наиболее подходящих для определенного акта коммуникации. Правильный выбор слова из синонимического ряда или из группы слов, близких по значению, очень важен для обеспечения стилового единства речи.

Например, из синонимического ряда слов *безвозмездно — бесплатно — даром* первое уместно в книжной речи (*Земля была передана крестьянам безвозмездно*); второе стилистически нейтрально

³ Эта работа проводится сейчас в широком масштабе как в Советском Союзе, так и за рубежом.

(Мы получили билеты бесплатно); последнее употребляется в разговорной речи (Мне этого даром не надо).

Степень стилистической ограниченности синонимов может быть различной. Из сравнения слов *издержки* — *затраты* — *расходы* видно, что наиболее яркую стилистическую окраску имеет слово *издержки*, меньшую *затраты*, а слово *расходы* является стилистически нейтральным. Стилистическая окраска слова тесно связана со сферой его употребления. Первое слово употребляется в экономической литературе (*издержки производства*), второе — в языке ряда наук и в официальных документах (*затраты энергии, затраты на оборудование*), последнее имеет самую широкую сферу употребления (*расход энергии, расход воды, большие расходы*).

Стилистическая окрашенность лексики может быть очень слабой, однако она выявляется при сопоставлении со стилистически нейтральными синонимами. Так, например, при сравнении предложений *Необходимо отремонтировать печь* и *Надо починить печку* выявляются книжные слова: *необходимо, отремонтировать*; нейтральные: *печь, надо, починить*; разговорные: *печка*.

Стилистически окрашенная книжная лексика должна быть предметом особенно тщательной работы, так как даже в речи иностранцев, хорошо владеющих русским языком, нередки ошибки, связанные с неправильным стилистическим употреблением слова. Стилистическая характеристика слова должна обязательно сопровождать введение лексики. Кроме того, в лексической работе преподаватель должен учитывать возможность пополнения словарного запаса учащихся из различных источников и своевременно указывать на стилистическую ограниченность усвоенных учащимися слов.

Стилистическая дифференциация лексики связана с многозначностью слова и с его сочетаемостью. Слово в одном своем значении или в определенном словосочетании может быть стилистически ограничено, в то время как в другом значении или в ином словосочетании оно является стилистически нейтральным.

Например, глагол *разрешить* в значении *позволить* нейтрален; в значении же *решить* имеет книжный оттенок (*разрешить вопрос, разрешить противоречие*). Глагол *поступать* в сочетаниях *поступать в школу, в институт, на завод* — нейтрален; в сочетании же *товар поступает на рынок, в продажу* — приобретает книжный характер (ср. также: *вытекать* — *выливаться* и *вытекает* — *быть следствием чего-либо; исходить* — *побывать во многих местах* и *исходить* — *основываться на чем-либо*).

Приведенные и многие другие примеры показывают, что часто в своем прямом значении слово является стилистически нейтральным, а в переносном приобретает стилистическую ограниченность. Например, книжный характер приобретает глагол *раскрыть* в переносном значении: *раскрыть сущность явления* (ср.: *раскрыть книгу*); или глагол *осветить*: *осветить вопрос* (ср.: *осветить комнату*).

Одно из значений многозначного слова представляют собой и некоторые термины. Эта многозначность (явление, вообще говоря,

нетипичное и нежелательное для термина) развилась или в результате терминологизации общеупотребительного слова (*сила; восстановление — реакция восстановления; сосуд — кровеносный сосуд*), или в результате детерминологизации термина (*сфера, призма*). В последнем случае слово в разных значениях обычно употребляется в пределах книжного стиля, но в различных его разновидностях, в научном и газетно-публицистическом (*сфера влияния*).

В ряде случаев различные значения слов-терминов закрепляются за различными областями науки. Например, слово *градус* употребляется в различных значениях в физике (температура 10 градусов), в геометрии (угол в 30 градусов), в географии (25 градусов северной широты). Или, например, слово *напряжение* употребляется в физике в двух значениях: в электротехнике — напряжение тока и в механике — напряжение — сила, возникающая при деформациях; *основание* — в химии: соединение, дающее с кислотами соль; в геометрии: сторона геометрической фигуры, перпендикулярная ее высоте.

Отдельные специальные термины позволяют сравнивать употребление слова или слов-омонимов в терминологическом и нетерминологическом значениях. Например, уже упомянутое слово *напряжение* может употребляться и за пределами научного стиля (*работать с напряжением*), то же самое относится, например, к словам *основание* (*Он сказал это без всяких оснований*); *площадь* (*площадь треугольника — площадь Пушкина*); *восстановление* (*восстановление города — реакция восстановления*); *поле* (*колхозное поле — электрическое поле*) и др.

При работе над книжной лексикой необходимо учитывать, что стилевая принадлежность слова может проявляться в его словообразовательной модели. Например, среди существительных, относящихся к кругу книжной лексики, большой процент составляют существительные, обозначающие обобщенные абстрактные понятия, образованные при помощи суффиксов *-ство, -ость* (*свойство, доказательство, особенность, сущность* и др.), а также отглагольные существительные с суффиксами *-ание, -ение* (*нагревание, удаление, горение* и др.). Для глаголов характерна, например, словообразовательная модель с суффиксом *-ировать* (*реагировать, дифференцировать, стимулировать* и т. д.).

Целый ряд суффиксов, при помощи которых образуются стилистически нейтральные слова со значением деятеля (*учитель, ученик, грузчик*), в книжном стиле образует слова, обозначающие преимущественно названия приборов (*выключатель, смеситель, рубильник, счетчик*).

В противоположность книжной, в разговорной лексике широко употребительны суффиксы субъективной оценки, которые почти не употребляются в научном и деловом стиле (*коротенький, малюсенький, сыночек, молодчина, домище* и др.). Слова с этими суффиксами, употребительные в научной речи, потеряли свою эмоциональную окраску и являются терминами (*волосок, шейка, полотнище* и

др.). Для разговорной речи характерна, например, сравнительная степень прилагательных и наречий с приставкой по- (*побольше, потоньше, повкуснее*). В книжной речи для передачи этого значения употребляется сочетание со словом *несколько* (*несколько короче, несколько тяжелее*).

Значительную часть книжной лексики составляют сложные слова (*мировоззрение, электросварка, парообразование, кислотоупорный* и т. д.).

Знание закономерностей образования терминов, объединенных общим значением, облегчает иностранцам учащимся их понимание и запоминание. Например, суффикс *-ит* в медицинской терминологии объединяет названия воспалительных процессов (*бронхит, гастрит, ларингит, плеврит*); в геологии при помощи суффикса *-ит* образованы названия минералов (*александрит, кальцит, лазурит*)⁴. В химической терминологии при помощи суффиксов и приставок различаются химические соединения, различные по составу. Например, различные виды окислов обозначаются терминами *закись, окись, перекись* (или *двуокись*). Например: MnO — *закись марганца*; Mn_2O_3 — *окись марганца*; MnO_2 — *перекись (двуокись) марганца*. Наименование соединения зависит от содержания кислорода в соединении. Эта закономерность наименования распространяется на другие соединения различных элементов с кислородом, например: Cu_2O — *закись меди*; CuO — *окись меди*.

Или, например, различные способы образования названий кислот также отражают различное содержание кислорода в соединении: *серная кислота* — H_2SO_4 ; *сернистая* — H_2SO_3 .

Итак, работа над научной лексикой ведется на основе лексического минимума, состоящего в основном из общенаучной лексики. Термины вводятся в дополнительный минимум в ограниченном количестве в соответствии с узкой специальностью учащихся. При работе над книжной лексикой учитываются различные значения слова, его сочетаемость и словообразовательная модель.

§ 4. Учащиеся-иностранцы должны усвоить не только определенный круг книжной лексики, но и наиболее употребительные устойчивые словосочетания, характерные для научного стиля. Среди них наиболее употребительными являются глагольно-именные словосочетания типа *вести борьбу, приобрести остроту, оказывать сопротивление, подвергаться сжатию, совершать движение, производить вычисления* и т. д. В этих словосочетаниях основное значение выражено существительным, глагол же уточняет характер действия и играет роль структурного оформителя словосочетания. Большинство подобных словосочетаний имеет однословный сино-

⁴ См. статью Е. А. Поповой и Е. И. Мотиной «О некоторых особенностях занятий по русскому языку со студентами и аспирантами химического факультета». «Русский язык для студентов-иностранцев». М., «Высшая школа», 1957.

ним — глагол, однокоренной с существительным, входящим в словосочетание (*бороться, обостриться, сопротивляться, сжиматься, двигаться, вычислять*).

Употребление устойчивых глагольно-именных сочетаний придает научной речи большую точность и однозначность. Это возможно благодаря тому, что объем семантики некоторых словосочетаний уже объема семантики синонимичных им глаголов, словосочетание имеет терминологическое значение. Например, словосочетание *совершать колебания* однозначно, а глагол *колебаться* употребляется в прямом и переносном значениях. Терминологично также значение словосочетаний *сообщить ускорение* (ср.: *ускорить*), *сообщить заряд* (ср.: *зарядить*), *вступить в реакцию* (ср.: *реагировать*), *испытывать отклонение* (ср.: *отклоняться*).

Употребление глагольно-именных словосочетаний позволяет точнее описать явление или процесс. Например, словосочетания *прийти в движение, прийти в соприкосновение, прийти во вращение*, в отличие от глаголов *двигаться, соприкоснуться, вращаться*, передают значение начала действия, которое в данных случаях не может быть выражено приставочными глаголами.

Глагольно-именные словосочетания обеспечивают большую точность описания еще и потому, что к существительным в них могут быть присоединены несогласованные определения. Сравните, например, *деформироваться и подвергаться деформации изгиба, звучать и издавать звуки высокой частоты*.

Поэтому широкое употребление устойчивых глагольно-именных словосочетаний не следует рассматривать только как явление усложнения стиля научной литературы. Употребление их в большинстве случаев вызвано необходимостью выразить такое содержание, которое не может быть передано синонимичными им глаголами.

Для иностранных учащихся основной трудностью является правильное употребление глаголов в рассматриваемых словосочетаниях, так как их собственное лексическое значение выражено недостаточно четко и на родной язык учащихся один и тот же глагол может переводиться по-разному в зависимости от того, с каким существительным он сочетается (например, *привести в движение* — немецкое: *in Bewegung setzen; привести в равновесие* — *ins Gleichgewicht bringen*). Поэтому необходимы специальные упражнения на употребление глаголов в устойчивых глагольно-именных словосочетаниях.

§ 5. Важной частью работы, связанной с изучением функциональных стилей русского языка, является работа над особенностями синтаксиса научного стиля. Необходимость уделять этому большое внимание мотивируется тем, что учащиеся-иностранцы должны читать много учебной и научной литературы, сложной по синтаксису.

Предметом изучения в иностранной аудитории в первую очередь являются общие синтаксические особенности, отражающиеся в языке произведений различных отраслей науки.

Для успешной работы над синтаксическими конструкциями, типичными для языка научных произведений, необходим прежде всего отбор этих конструкций на основе анализа языка научных произведений. При выявлении типичных синтаксических особенностей научного стиля необходимо опираться на сопоставление синтаксических средств выражения сходных значений в научном и литературно-разговорном стилях.

Необходим также отбор конструкций для различных этапов обучения с учетом пассивного или активного усвоения конструкции на данном этапе обучения. Наконец, необходимо создание системы упражнений, обеспечивающей тренировку в употреблении синтаксических конструкций на соответствующем лексическом материале.

Основной специфической особенностью синтаксиса научного стиля является номинативность, т. е. преобладание именных конструкций над глагольными по сравнению с синтаксисом литературно-разговорного стиля.

Сравнительное исследование языка научной и художественной прозы, проведенное Г. А. Лескисом⁵, показало, что глагол в научной прозе встречается в три раза реже, чем в художественной. Среди существительных, встречающихся в научной прозе, 17% составляют отглагольные существительные (в художественной прозе они составляют 5%). Номинативность научного стиля проявляется прежде всего в обилии синтаксических конструкций с отглагольными существительными. Значения, выражаемые этими конструкциями, в литературно-разговорном стиле обычно передаются придаточными предложениями (ср.: *При прохождении маятника через положение равновесия его кинетическая энергия равна нулю — Когда мы проходили мимо дома, из подъезда выбежала девочка: Для получения сравнительно мало расходящегося звукового луча пользуются ультразвуковыми волнами. — Чтобы получить посылку, надо сходить на почту.*

Предложно-именные конструкции с отглагольными существительными выражают широкий круг обстоятельственных значений. Одной из наиболее употребительных конструкций является конструкция с предлогом *при*, выражающая условно-временное значение (*При испарении жидкий воздух обогащается кислородом; Сила трения изменяется при замене одного материала другим*). Анализ научных текстов показывает явное преобладание этой конструкции над условными и временными придаточными предложениями. В литературно-разговорном стиле употребление условно-

⁵ Результаты этого исследования опубликованы в работах: Г. А. Лескис. О размерах предложений в русской научной и художественной прозе 60-х годов XIX в. ВЯ, 1962, № 2; его же. О зависимости между размером предложения и характером текста. ВЯ, 1963, № 3; его же. О зависимости между размером предложения и его структурой в разных видах текста. ВЯ, 1964, № 3.

временной конструкции с предлогом *при* ограничено небольшим кругом существительных, и значение, выражаемое ею, в большинстве случаев передается придаточными предложениями.

Иллюстрацией номинативного характера научного стиля могут также служить конструкции со значением способа совершения действия. Для научного стиля специфично широкое употребление в этом значении отглагольных существительных в творительном падеже без предлога. (*Остановка реактора осуществляется введением управляющих стержней внутрь реактора; Выделяющиеся окислы азота удаляют пропусканием через жидкость сильной струи воздуха; Окись фтора может быть получена действием элементарного фтора на твердый NaOH.*)

Конструкции с отглагольными существительными употребляют также для выражения пропорциональной зависимости явлений (*По мере понижения температуры металл становится менее пластичным; С понижением температуры сопротивление чистых металлов уменьшается; С развитием обмена конкуренция становилась все сильнее*).

Конструкции с отглагольными существительными употребляют для выражения причины (*Громадная энергия звезд образуется вследствие преобразования водорода в гелий*) и цели (*Для нагревания водорода до миллиона градусов надо создать надежную термоизоляцию*).

Отражением именного характера научного стиля является преобладание в научной прозе форм родительного падежа (39%) и меньший удельный вес винительного (15%). Это объясняется тем, что родительный падеж является преимущественно приименным, а винительный — приглагольным. В художественной прозе наблюдается иное соотношение форм этих падежей: родительный — 21%, винительный — 23%⁶.

Синтаксическими синонимами некоторых предложно-именных конструкций с отглагольными существительными являются придаточные предложения с союзами, составной частью которых являются предлоги или предложные сочетания (*по мере того как; вследствие того что; в результате того что; для того чтобы...*). Однако в научных произведениях явное предпочтение отдается предложно-именным конструкциям. В этом проявляется одна из основных тенденций синтаксиса научного стиля — тенденция к сжатости, краткости описания, к экономному использованию языковых средств. Проявлением той же тенденции и отражением именного характера научного стиля является частое употребление причастных оборотов, синонимичных придаточным определительным предложениям. Для научных произведений характерно частое употребление причастных оборотов со страдательным причастием настоящего времени (*Лучи, испускаемые радием, проходят через непрозрачные предметы*) и почти полное отсутствие действительных причастий прошедшего времени.

⁶ См. работы, указанные в предыдущей сноске.

Номинативный характер научного стиля проявляется также в обилии конструкций с составным именным сказуемым. Этой формы выражения требует содержание научных произведений, в которых часто приводятся формулировки, даются определения предметов и явлений. Для научного стиля специфично употребление связки *есть* в именном сказуемом (*Равномерное движение есть движение с постоянной скоростью*). Наиболее употребительные связочные глаголы — *являться* и *представлять собой* (ср.: *Медь является хорошим проводником; Медь представляет собой твердый металл красноватого цвета*).

Учитывая номинативный характер научного стиля, необходимо строить работу по изучению предложного и беспредложного управления таким образом, чтобы в ней нашли свое место конструкции с отглагольными существительными в сопоставлении с синонимичными им синтаксическими структурами, употребляющимися в литературно-разговорном стиле. Следует также работать над словообразованием отглагольных существительных и над структурой словосочетаний с отглагольным существительным в роли главного слова (*растворение вещества, взаимодействие молекул, охлаждение воздуха, управление процессом* и др.). Учитывая употребительность причастных оборотов в научных произведениях, необходимо вводить причастия для пассивного усвоения уже на начальном этапе обучения, а на продвинутом этапе активизировать их.

Второй характерной чертой синтаксиса научного стиля является обилие безличных, неопределенно-личных предложений и страдательных оборотов. Эта особенность обусловлена смысловым содержанием научных текстов, которое часто не требует выражения субъекта действия. Например: *До последнего времени основные свойства полимерных материалов и изделий связывали с химическим составом и строением полимерных молекул. Считалось, что именно химическая природа высокомолекулярного вещества определяет его свойства, а отсюда и эксплуатационную пригодность для тех или иных практических целей. Ассортимент полимерных продуктов расширялся путем изысканий новых высокомолекулярных соединений, обладающих желаемыми свойствами. В результате найдены многие тысячи синтетических полимерных соединений, но практически как многотоннажный продукт вырабатывается лишь несколько десятков материалов.* В этом типичном для научного стиля отрывке всего лишь в одной синтаксической структуре назван логический субъект действия. Остальные представляют собой безличные или неопределенно-личные предложения или же страдательные обороты, в которых не называется логический субъект действия.

Для научных произведений характерен тип страдательного оборота с изменяемой частью сказуемого, выраженной глаголом *мочь* или кратким прилагательным *должен* (*Сила может быть измерена в динах; Пробирка должна быть предварительно взвешена*).

на). Эти предложения синонимичны безличным инфинитивным предложениям (*Силу можно измерить в динах; Пробирку нужно предварительно взвесить*). Структура безличного предложения данного типа является характерной, но не специфичной для научного стиля, она широко употребляется и в других стилевых разновидностях русского языка. Страдательную же конструкцию, особенно с причастием, можно считать специфической особенностью научного стиля, так как она гораздо реже встречается вне его. «Безличность» научного стиля отражается и на структуре сложного предложения. Например, подавляющее большинство придаточных цели и условия представляют собой безличные инфинитивные предложения, причем главное предложение часто также бывает безличным или неопределенно-личным (*Чтобы удалить гигроскопическую воду из вещества, его сушат в течение нескольких часов; Если погружать термометр в тающий лед, можно установить температуру плавления льда*). Характерной особенностью научного стиля является также употребление деепричастных оборотов при безличных предложениях (*Зная число молекул в грамм-молекуле, легко найти абсолютный вес частицы любого вещества*). Безличные предложения в научной прозе составляют 11%, в художественной — 4%⁷.

Особенностью синтаксиса научных произведений является также обилие вводных конструкций и обособленных оборотов. Средний размер предложения в научной прозе значительно больше, чем в художественной (28 и 17 слов); эта развернутость предложения вызвана необходимостью всесторонне описать сложную систему научных понятий. Особенно характерны для синтаксиса научных произведений развернутые определения и цепочки именных форм, преимущественно в родительном падеже. Например: *Постоянное наличие значительной доли химически не связанного с водой сернистого газа обуславливает резкий запах растворов сернистой кислоты*. Для понимания предложений подобного типа необходим тщательный анализ связей между словами, выделение словосочетаний, определение в них главного и зависимого слова. Как показывает практика, основные трудности в понимании научных текстов вызываются сложными связями слов в пределах простого предложения. Связь между частями сложного предложения учащиеся-иностранцы, как правило, усваивают сравнительно легко, и им было бы гораздо легче понять приведенное выше предложение, преобразованное в сложное с придаточным причины.

Среди сложных предложений, типичных для научного стиля. можно отметить структуры, в которых выражается пропорциональная связь явлений (*Чем больше средняя кинетическая энергия тела, тем выше его температура; Во всех механизмах мы во столько раз выигрываем в силе, во сколько раз мы проигрываем в расстоянии*).

⁷ См. работы, указанные в сноске 5 данной главы.

Специальной работы требуют также сложные предложения с относительным придаточным; связь между главным и придаточным в таких предложениях находится на грани сочинения и подчинения (*В государственной организации тайпинов своеобразно сочетались монархия с крестьянской демократией, что было свойственно крестьянским движениям и других стран. Различными участками земной поверхности неодинаково поглощаются солнечные лучи, вследствие чего возникают ветры*). Кроме того, сложные предложения в научном стиле характеризуются рядом союзов, стилистическую характеристику которых необходимо сообщить учащимся-иностранцам (*поскольку, по мере того как, ввиду того что, вследствие того что* и др.).

§ 6. Особенности синтаксиса научных произведений должны найти свое место в общей системе работы над синтаксическими конструкциями русского языка. Как показало краткое описание этих особенностей, среди них почти нет стилистически замкнутых конструкций, не употребляющихся в других функциональных стилях. Поэтому, исходя из большей или меньшей типичности определенной конструкции для научного стиля, следует решать вопрос о том, на каком материале ее вводить и активизировать и какой материал использовать для повторения и закрепления конструкции. Целесообразно, например, на материале научной лексики ввести условно-временную конструкцию с предлогом *при*, многие конструкции со значением способа действия, причастные и деепричастные обороты и др. Но, например, пространственные конструкции обычно вводятся на материале общелитературной лексики, так как они не являются специфичными для научного стиля, а для повторения их можно использовать научную лексику (*находиться на плоскости; опустить перпендикуляр на прямую; двигаться по окружности* и др.).

Следовательно, работа над синтаксическими конструкциями научного стиля не должна складываться в изолированную систему, она должна быть частью изучения синтаксической структуры русского языка.

§ 7. Для успешной работы по овладению элементами научного стиля большое значение имеет организационная сторона процесса обучения, в особенности комплектование групп.

В наших вузах группы комплектуются чаще всего по национальному признаку. В зависимости от количества учащихся-иностранцев, обучающихся на кафедре русского языка, и от их национального состава создаются группы учащихся одной национальности или же в одну группу объединяются представители родственных языков (немцы, англичане, шведы; поляки и чехи; французы, итальянцы, румыны).

Очень желательно при комплектовании группы учитывать и специальность учащихся. В зависимости от конкретных условий (количество учащихся, количество факультетов в данном вузе) могут создаваться группы учащихся одной специальности или близких специальностей. Например, в университетах можно объединить в одну группу физиков и математиков, но целесообразно объединять математиков и биологов. Разумеется, речь идет об учащихся со слабой подготовкой по языку, которые нуждаются в интенсивных занятиях по овладению особенностями научного стиля. В сильных группах, например славянских, вопрос об учете специальности учащихся при комплектовании группы иногда отпадает, так как студенты уже имеют навыки свободного общения на русском языке в учебном процессе.

Особенно большое значение имеет комплектование группы аспирантов и стажеров. В этом случае учет специальности учащихся особенно важен, так как аспиранты и особенно стажеры должны в кратчайший срок овладеть навыками чтения и изложения специальной литературы. Поэтому крайне желательно создавать единые по специальности группы аспирантов и стажеров.

§ 8. Состав группы в значительной степени определяет формы работы по обучению элементам научного стиля. Одной из основных форм этой работы является чтение текста по специальности. Научный или научно-популярный текст является базой для введения научной терминологии, общенаучной лексики, необходимых синтаксических конструкций.

Преимущества научного текста (имеются в виду тексты из учебников по специальным дисциплинам) перед научно-популярным состоят в том, что первый содержит большее количество терминологической и общенаучной лексики и типичных для научного стиля синтаксических оборотов. Научно-популярные тексты дают большие возможности для развития речи учащихся, но в них обычно наблюдается меньшая концентрация лексических и синтаксических особенностей научного стиля.

Преимущественное использование научных или научно-популярных текстов зависит от уровня подготовки группы по русскому языку. Если чтение специальной литературы представляет трудности для учащихся, следует уделять большее внимание чтению научных текстов. Эти тексты должны быть небольшими по объему, возможно простыми по содержанию. Тексты следует подбирать таким образом, чтобы в них рассматривались наиболее важные, узловыe вопросы данной дисциплины, чтобы они содержали наиболее общую для этой специальности научную лексику.

Если же учащиеся не испытывают больших затруднений в понимании специальной литературы, наряду с научными текстами необходимо привлекать и научно-популярные, которые дают возможности разнообразить формы работы по развитию речи. Есте-

ственно, такие тексты используются и в группах со слабой подготовкой, но в этом случае они должны быть небольшими по объему.

Выбор текста по тематике зависит от состава группы. Если группа состоит из учащихся разных специальностей, то следует подбирать тексты по смежной тематике, насыщенные общенаучной лексикой, т. е. лексикой, типичной для произведений различных отраслей науки. Можно также чередовать узкоспециальные тексты: в группе физиков и химиков можно работать поочередно над текстами по физике и по химии. Иногда студенты испытывают большие затруднения при чтении текстов не по своей основной специальности. Например, математикам обычно труднее читать литературу по физике, физики же больше затрудняются при чтении литературы по химии. Учитывая конкретные потребности учащихся, преподаватель может подбирать тексты из имеющихся в его распоряжении книг для чтения по специальности⁸. Однако увлекаться чтением узкоспециальных текстов на занятиях не следует. Очень полезно использовать сообщения о научных достижениях, публикуемые в газетах и журналах, которые представляют собой не только учебный языковой материал, но и обладают известной познавательной ценностью и обычно вызывают живую реакцию учащихся.

При работе над специальным текстом могут выдвигаться на первый план различные задачи, а именно: задача пассивного усвоения языкового материала текста или же задача активного овладения этим материалом.

Для пассивного восприятия чаще всего используются тексты со сложным синтаксическим построением предложения, когда учащемуся трудно разобраться в грамматических конструкциях. Для объяснения сложных синтаксических конструкций нужно показывать связи в предложении, прибегать к трансформациям предложения или отдельных его частей. Например, в предложении: *Свойство некоторых веществ самопроизвольно испускать невидимые лучи получило название радиоактивности* — нужно показать связь существительного *свойства* с инфинитивом в роли определения — *испускать*, определить слова, зависимые от существительного и инфинитива. При объяснении предложений с большим количеством именных форм можно использовать трансформацию именных конструкций в глагольные, которые обычно легче понимаются иностранцами. Например: *Увеличение содержания кислорода в крови равнозначно уменьшению содержания углекислого газа*. Части этого предложения можно трансформировать так: *содержание кислорода в крови* → *кислород содержится в крови*; *увеличение содержания кислорода в крови* → *содержание кислорода в крови увеличивается* и т. д.

⁸ См. О. М. Аркадьева. Книга для чтения по математике. Изд-во МГУ, 1961; Н. М. Лариохица. Книга для чтения по физике. Изд-во МГУ, 1961; Е. А. Попова. Книга для чтения по химии. Изд-во МГУ, 1961; Г. И. Шишлова. Книга для чтения по геологии. Изд-во МГУ, 1961.

Но и трудные по синтаксису тексты допускают работу по активизации их элементов в упрощенных конструкциях.

§ 9. Активизация синтаксических конструкций научного стиля производится на специально составленных упражнениях. Это могут быть упражнения и очень элементарные, и довольно сложные. Примером элементарных упражнений являются ответы на общие и альтернативные вопросы (*Алюминий — это металл? Хлор — газ или твердое вещество?*). В системе этих упражнений могут широко использоваться вопросно-ответные упражнения с подсказанным ответом (*Каким образом добывают поваренную соль из морской воды? — Выпариванием*). Более сложной формой упражнений являются трансформационные, которые обычно используются на продвинутом этапе, когда ведется работа над синонимичными конструкциями. При составлении таких упражнений нужно учитывать, какая из синонимичных конструкций более употребительна в научном стиле, и строить упражнения таким образом, чтобы она выступала в активной части упражнения. Целесообразнее, например, давать упражнения на замену придаточного предложения предложно-именной конструкцией или причастным оборотом, так как последние более типичны для научного стиля, чем синонимичное им придаточное предложение. Синтаксические упражнения составляются на общеупотребительной в языке смежных наук лексике. Тренируя учащихся в употреблении определенной синтаксической конструкции, преподаватель должен учитывать, какую тематическую группу слов можно при этом активизировать. Например, активизацию конструкции со значением способа действия можно связать с закреплением слов, обозначающих приборы и инструменты, тренировка в употреблении конструкции с предлогом при позволяет провести работу над словами, обозначающими явления, связанные с изменением температуры (нагревание, охлаждение, кипение, испарение, замерзание и др.).

§ 10. Важной частью работы, связанной со специальностью учащихся, является развитие навыков понимания специальных текстов на слух. На занятиях необходимо отводить время для слушания и контроля понимания прослушанного. Контроль понимания проводится путем ответов на вопросы по тексту, устного или письменного изложения. На первых порах не следует пренебрегать диктантом как средством, развивающим навыки слушания и записи прослушанного. Более сложной формой работы является конспектирование читаемого преподавателем в нормальном темпе специального текста. Такие упражнения учат студентов слушать и записывать лекции. Вначале целесообразно делать паузы между смысловыми отрывками, чтобы учащийся мог в эту паузу сформулировать основную мысль отрывка и записать ее. В дальнейшем темп чтения необходимо ускорять, приближая его к обыч-

ному темпу чтения лекций. Конечно, основной языковой материал текста должен быть уже изучен и активизирован, и только некоторые не известные учащимся слова и словосочетания можно дать непосредственно перед чтением.

Для тренировки в понимании специального текста на слух следует использовать магнитофон, частично на занятиях, но главным образом — при выполнении домашних заданий. Задания, сопровождающие прослушивание текста и контролирующие понимание его, могут быть самыми разнообразными в зависимости от размеров текста и его содержания. Можно предложить учащимся записать основную мысль текста (если он невелик по размерам), ответить на вопросы, составить план к тексту, наконец, законспектировать его.

Практикуется запись на магнитную ленту не только специально подготовленных текстов, но и лекций, которые читаются учащимся по предметам их специальности.

§ 11. Целесообразность использования той или иной формы работы по развитию речи следует определять исходя из материала, который кладется в основу этой работы. Трудный по содержанию материал обуславливает преимущественное использование вопросно-ответной формы работы, включающей ответы на общие, альтернативные и специальные вопросы. Научные тексты, более легкие по содержанию, а также научно-популярные тексты позволяют использовать не только вопросно-ответные упражнения, но и пересказ. В отдельных случаях можно дать задание, рассчитанное на частичную трансформацию текста. Например, описания экспериментов, данные с использованием неопределенно-личных конструкций, или же личных конструкций с различными видовыми формами (*Для опыта берут пять граммов поваренной соли — Надо взять пять граммов поваренной соли — Я взял — Я беру*).

Используются и более сложные, творческие формы работы. Одной из наиболее живых и интересных форм работы является беседа дискуссионного характера. Материал для таких бесед можно брать из сообщений о научных открытиях и достижениях. При этом должны, конечно, учитываться знания и интересы учащихся. В группе геологов можно, например, провести беседу о внутреннем строении Земли, с химиками — об использовании полимерных материалов, с физиками — об использовании радиоактивных изотопов и т. д. Такие беседы необходимо тщательно готовить, давать учащимся нужный языковой материал, а сам преподаватель должен познакомиться с фактическим материалом в такой степени, чтобы иметь возможность направлять обсуждение.

Одной из форм работы по развитию речи являются самостоятельно подготовленные выступления учащихся, воспроизводящие их выступления на семинарах по специальным дисциплинам. В группах аспирантов и стажеров рекомендуется регулярно проводить сообщения учащихся об их работе.

§ 12. Различные формы работы, связанные с активизацией особенностей научного стиля, являются лишь частью учебного процесса. Развитие навыков разговорной речи осуществляется главным образом на основе бытовых и художественных текстов. Поэтому при составлении плана работы в группе очень важно определить количество времени, отводимого на работу над специальными текстами, и выделить круг грамматических тем, которые могут быть изучены в связи с чтением специального текста.

Учет специальности учащихся может проявляться не только в работе над специальными текстами. Для иллюстрации грамматических явлений, изучаемых на основе бытового или художественного текста, в возможных случаях надо давать примеры, в которых отражаются элементы научного стиля. Например, в упражнении на употребление краткой формы прилагательных, составляемых для учащихся естественно-технических специальностей, необходимо включить прилагательные *параллельный, перпендикулярный, равный, подобный*.

Учет специальности учащихся необходим и в лексической работе, которая проводится на основе художественного или бытового текста или при анализе ошибок учащихся. При введении словосочетаний с активизируемым словом следует давать и наиболее употребительные словосочетания в области научного стиля. Например, в числе словосочетаний с глаголом *вступать* должно найти свое место сочетание *вступать в реакцию*. Целесообразность введения синонимов нередко также связана со специальностью учащихся. Например, в группах учащихся технических специальностей после введения и активизации глагола *мешать* рекомендуется дать его синонимы: *препятствовать, сопротивляться, оказывать сопротивление*, так как они гораздо чаще употребляются в технических текстах, чем глагол *мешать*.

Итак, работа над особенностями научного стиля является частью общего процесса обучения русскому языку. Она может проводиться более или менее интенсивно на различных этапах обучения в зависимости от конкретных задач, стоящих перед учащимися.

Работу по лексике и грамматике следует строить таким образом, чтобы создавать у учащихся навыки употребления изучаемых элементов языка в различных функциональных стилях, показывая или стилистическую ограниченность данного явления, или же особенности его проявления в разных стилях.

Особенности методики работы со стажерами-краткосрочниками

§ 1. Среди учащихся-иностранцев, поступающих в вузы Советского Союза, особое место занимают стажеры. Обычно это специалисты, имеющие уже законченное высшее образование, приезжающие в Советский Союз для повышения своей квалификации

в той или иной специальной области на сравнительно короткий срок (как правило, на 6—9 месяцев).

Методика обучения стажеров русскому языку имеет некоторые особенности, что определяется прежде всего кратким сроком обучения, а также спецификой задач, которые стоят перед стажерами во время их пребывания в Советском Союзе.

В большинстве случаев стажеры приезжают в Советский Союз для того, чтобы познакомиться с результатами исследований в определенной научной области и, в частности, с литературой по интересующему их вопросу. Обычно во время пребывания в Советском Союзе они работают над сравнительно узкой темой, над каким-то одним конкретным вопросом. Поэтому при обучении стажеров русскому языку особое значение придается учету их специальности.

Роль специальности проявляется уже при организации занятий со стажерами. Только в том случае, если комплектование групп проводится с учетом специальности и индивидуальных интересов стажеров, можно наиболее экономно использовать время, отводимое на занятия. Более приемлемым в случае необходимости представляется объединение в одной группе представителей разных национальностей, работающих над сходной тематикой, чем стажеров разных специальностей.

При организации работы со стажерами важным моментом является постоянная связь преподавателя, ведущего занятия по русскому языку, с научным руководителем стажера, со специальной кафедрой или факультетом, к которым иностранец прикреплен.

Учет специальности играет ведущую роль также и при отборе минимума того языкового материала, который может быть усвоен учащимся за время его обучения. Специальный текст и специальная тематика служат при обучении стажеров русскому языку исходным моментом для отбора грамматического и лексического минимума. А поскольку особенности научного стиля речи, как отмечалось в предыдущей главе, проявляются наиболее значительно в области синтаксиса, постольку именно отбор синтаксических конструкций в известной степени отличается от отбора синтаксических конструкций для студенческих групп. Поскольку научный стиль речи нередко характеризуется большей распространенностью ряда синтаксических явлений, свойственных общелитературному языку, постольку и минимум для стажеров отличается от минимума для студентов не только самим материалом, но и расположением этого материала, последовательностью его введения. Например, такие синтаксические конструкции, как неопределенно-личные предложения и страдательный оборот, употребление кратких прилагательных и кратких причастий в роли сказуемого, употребление конструкций со словами *в качестве* и *как* и ряд других конструкций, даются стажерам гораздо раньше, чем студентам.

Лексический минимум для стажеров характеризуется большим,

сравнительно с остальными учащимися, удельным весом узкоспециальной лексики.

Потребности общения с окружающей средой должны, конечно, также учитываться при отборе языкового материала. Обычно контакт с русской средой у стажеров меньше, чем у студентов и аспирантов, что объясняется также кратким сроком пребывания стажеров в Советском Союзе и сложностью работы по специальности. Стажерам приходится проводить много времени в библиотеке, работать над книгой. Однако им необходим некоторый запас бытовой лексики и разговорных конструкций, используемых в повседневной жизни: в магазине, в столовой и т. д. Работа над бытовой тематикой в занятиях со стажерами занимает подчиненное место, она проводится на очень ограниченном лексическом материале.

При составлении языкового минимума важно определить, каково должно быть соотношение в процессе обучения стажеров, с одной стороны, работы, направленной на понимание речи (в первую очередь книжной), с другой — работы по развитию активной речи.

Так как стажеры в большей части имеют очень незначительную подготовку по русскому языку, а краткий срок обучения вынуждает как можно скорее подвести их к чтению нужной им литературы, основная трудность при работе со стажерами состоит в том, как при крайне ограниченных знаниях скорейшим образом добиться понимания сложного в языковом отношении текста.

Однако работа по специальности выдвигает перед стажерами также и целый ряд сложных задач, требующих от них активного владения устной речью. Правда, они не должны, в отличие от студентов и аспирантов, в итоге обучения сдавать экзамены по специальности, но в течение обучения у стажеров есть постоянная потребность вести беседу с научным руководителем, высказать свое суждение о прочитанном, суметь принять участие в дискуссии по проблемам, связанным со специальностью. Если студент может быть в течение некоторого времени пассивным хотя бы в силу того, что он впервые приступает к изучению данной специальности, он должен многое понять и запомнить, то стажер стремится быть активным уже в силу того, что затрагиваются его научные интересы, по многим вопросам у него есть твердо устоявшееся мнение. Следовательно, при составлении минимума по русскому языку для стажерских групп необходимо четко разграничивать материал, предназначенный для активного и пассивного усвоения, формы и конструкции, которые стажеры должны на данном этапе уметь употреблять, и формы и конструкции, которые они должны только понять, встретив их в тексте. Следует учитывать различия устной и письменной разновидности научного стиля речи. Например, стажер должен научиться разбираться в длинных предложениях, включающих ряд придаточных предложений, причастных и деепричастных оборотов и вводных конструк-

ций, которые он обязательно встретит при чтении оригинального научного текста, но при разговоре на тему, близкую к данному тексту, он должен обходиться более короткими предложениями, построенными в соответствии с нормами устной речи.

§ 2. Как же ведется работа над грамматическим материалом в стажерских группах, учитывая те условия, о которых говорилось в предыдущем параграфе (роль специального текста, подчиненное место бытовой тематики, необходимость активизации ряда конструкций)?

Работу над грамматическим минимумом со стажерами отличает большая дробность и большая концентричность в подаче материала, чем с остальными учащимися. В основу работы зачастую кладется текст, связанный со специальностью стажеров, а введенные части материала дается в виде комментария к тексту. Выделяются и разъясняются языковые факты, нужные для точного понимания данного текста. Связывать работу над структурой предложения непосредственно с анализом научного текста целесообразно с теми стажерами, которые приезжают уже с некоторой (обычно очень незначительной) подготовкой по русскому языку, имеют общее представление о русской грамматике, но не могут самостоятельно разобраться в сложном в синтаксическом отношении тексте. Особенно целесообразно проводить работу по грамматике на основе текста с теми стажерами, которые приезжают на наиболее короткие сроки — от двух до шести месяцев. Текст при работе с такими стажерами является основным источником накопления знаний по грамматике и лексике. В зависимости от первоначальной подготовки учащихся и от общего их срока обучения в работе по грамматике большее или меньшее место занимает систематизация материала.

Стажеры, не имеющие подготовки по русскому языку, проходят начальный этап подобно остальным учащимся, однако этот начальный этап является очень сжатым и наиболее интенсивным. В рамках начального этапа важно дать стажерам первое общее представление о различных структурных типах предложений, чтобы скорее подвести их к пониманию специального текста, морфологическое наполнение может при этом даваться в меньшем объеме, чем в обычном курсе. Например, можно не давать в первом концентре для запоминания падежных окончаний согласуемых форм — прилагательных, притяжательных, указательных местоимений и т. п., так как структура предложения может быть понята и без усвоения этих форм. Стажерам достаточно понять, что эти части речи согласуются с существительным и что, определяя падежную форму существительного, они тем самым определяют и падежную форму прилагательного или местоимения.

Первое знакомство с русской речью для стажеров, начинающих изучение русского языка, проводится на материалах бытовой

лексики. Это объясняется как потребностями речевого общения, так и тем, что узкоспециальная лексика, как правило, слишком трудна в фонетическом отношении, а специальный текст очень сложен по языку и, чтобы приступить к работе над ним, нужна определенная подготовка, которая обеспечивается при работе над учебно-бытовой тематикой.

Однако уже при отборе конструкций, которые даются начинающим стажерам на бытовой лексике, учитывается распространенность аналогичных конструкций в литературе по специальности стажера.

Конструкции, введенные и закрепленные на бытовой лексике, вскоре вновь привлекаются в связи с лексикой по специальности стажера. Одна и та же конструкция как бы проходит два этапа. На втором этапе дается ее лексическое расширение, а также по большей части и грамматическое осложнение. Так, например, на общебытовой лексике на начальном этапе усваиваются конструкции типа: *Мой брат — инженер; Письмо брата*. Вслед за этим ведется работа над подобными конструкциями из специального текста, например: *Основная задача изучения памяти — качественная характеристика процессов памяти*. В основе этого предложения лежит та же структура (именительный падеж — именительный падеж), уже усвоенная учащимися. Здесь она осложнена «цепочкой» родительного падежа, типичной для научного текста.

В какой-то момент ведется параллельная работа по активизации ряда конструкций на материале бытовой лексики и по пассивному усвоению тех конструкций научного стиля речи, в основе которых лежат эти усваиваемые активно структуры, обычно осложненные рядом других моментов.

Работа над конструкциями специальной литературы распадается также на два этапа. Сначала определенный минимум конструкций вводится для пассивного усвоения, в расчете на понимание текста; через некоторое время (иногда довольно значительное, что зависит от степени нужности данной структуры для активной речи и от степени сложности ее употребления) часть тех же конструкций усваивается активно. Например, сначала учащиеся понимают конструкции типа: *В лаборатории проводятся новые опыты — Проведены интересные исследования* в читаемом тексте. На следующем этапе активизируется первая из указанных конструкций, эта активизация связывается с работой над глагольным видом. Учащиеся должны помнить, что в этой конструкции они могут использовать только глаголы несовершенного вида. Этот момент не имел существенного значения для понимания данной конструкции, но важен для ее употребления. Активизация второй конструкции может быть дана еще позднее и связывается с работой над краткими страдательными причастиями.

На более позднем этапе проводится активизация некоторых конструкций, свойственных устной разновидности научного стиля речи, при параллельном пассивном усвоении целого ряда более

сложных конструкций, свойственных книжному языку, которое сопровождает анализ текста по специальности.

§ 3. Одним из наиболее важных методических вопросов, связанных с обучением стажеров русскому языку, является вопрос о соотношении в общем процессе обучения введения нового материала и его закрепления. Этот вопрос может решаться несколько различно в зависимости от срока пребывания стажеров в Советском Союзе. При занятиях со стажерами, приезжающими на наиболее короткий срок — на два месяца, основной упор обычно делается на введение нового, нужного для стажеров языкового материала, на его разъяснение и на проверку понимания этого материала. При более длительном сроке обучения — при 8—10 месяцах — большое внимание уделяется закреплению вводимого материала, так как только систематическое закрепление, сопровождающее работу как над активным, так и над пассивным запасом, может обеспечить действительную эффективность краткосрочного обучения. Вследствие этого при работе со стажерами особенно важен подбор текстов и их расположение с учетом повторяемости в них лексики и грамматического материала, дополнительное домашнее чтение текста, аналогичного тому, который читается на занятии. Обычно преподавателю, ведущему занятия со стажерами, приходится самому адаптировать, сначала в большей степени, затем в меньшей, тексты по непосредственной специальности стажера, приспособлявая их постоянно к учебным целям, учитывая, в частности, и задачи прочного закрепления определенного минимума.

Для закрепления языковых знаний стажеров необходимо постоянно использовать письменные работы, которые отчасти проводятся на занятиях, преимущественно же включаются в домашние задания.

Установка на тщательное закрепление некоторого минимума языковых явлений должна быть ясна и самим стажерам. Перед чтением нового текста преподаватель может дать учащимся список слов, выражений, конструкций, которые они должны постараться запомнить и употребить в устной или письменной речи. Такой список слов может даваться и перед контрольными работами, которые в группах краткосрочников можно предлагать чаще, чем в группах с длительным сроком обучения, где повторяемость материала обычно происходит естественным путем. Даются задания обобщающего характера по словарным тетрадям; например, учащиеся-экономисты получают задание выбрать из своих записей лексику, относящуюся к торговле: *внешняя и внутренняя торговля, торговые работники, коммерческое соглашение* и т. п. Такое задание используется в том случае, если лексика, относящаяся к определенной теме, вводилась разрозненно в разных текстах или в связи с беседами на другие темы, сама же данная тема

представляется важной для учащихся в связи с их специальностью. На основе выбранной учащимися лексики проводится работа обобщающего характера (беседа или специально составленные упражнения), которая способствует закреплению намеченных слов и выражений.

В итоге работы над синтаксическими структурами и грамматическими формами учащиеся-стажеры обычно получают обобщающие таблицы, в которых суммируется и систематизируется введенный при анализе текста материал.

§ 4. Среди форм работы со стажерами, как это вытекает из сказанного выше, значительное место отводится анализу языка научной литературы. Большую роль, чем при работе с другими категориями учащихся, играет аналитическое чтение. Установка на аналитическое чтение, так же как и крайне сжатые сроки обучения, определяет большую роль в процессе обучения стажеров сознательного сопоставления языковых фактов русского языка и родного языка учащихся, а также сознательной дифференциации понятий, выраженных в русском языке различными грамматическими средствами (таких, как место и направление, срок выполнения и срок продолжения действия и т. п.). Такой метод работы позволяет развить в достаточной степени навык самостоятельного анализа текста и, вместе с тем, при наименьшей затрате времени выявить специфические закономерности русской грамматической и лексической системы и обеспечить понимание трудных текстов.

Например, сопоставление конструкций неопределенно-личного предложения в русском и в немецком языках позволяет выявить специфику оформления неопределенно-личных предложений в русском языке, отсутствие в них местоимения, наличие определенной глагольной формы, типичность предложного места для этого типа предложения. Сопоставление внутри русского языка предложений типа *В статье пишут о...* — *В статье пишется о...* позволяет установить близость указанных конструкций в русском языке, облегчить понимание второй из указанных конструкций через первую. Сопоставление сочетаний *важная проблема*, *важность проблемы* дает возможность указать на различную роль этих словосочетаний в предложении и дает ключ к пониманию предложений типа *Важность данной проблемы для развития народного хозяйства бесспорна*.

При установке на выработку понимания сложного текста важно отмечать различную грамматическую роль одних и тех же компонентов в предложении. Например: *Советскими учеными ведется исследование данной проблемы* — *Исследование данной проблемы советскими учеными дало интересные результаты*. В первом случае важно установить связь творительного падежа с глаголом-сказуемым, во втором — с отглагольным существительным, играющим в приведенном примере роль подлежащего. Затрудняет

понимание текста нередко и наличие лексических синонимов, их различные функции в предложении. Например, зная значение глагола *следовать* и понимая его роль в предложениях типа *Из сказанного следует, что...*, учащиеся не могут понять этот же глагол в предложении *Следует учесть, что...* Таким образом, при установке на выработку понимания текста большое внимание уделяется роли сходных грамматических и лексических явлений в различных структурах и сопоставлению этих структур. Поэтому на дом даются различные задания, заставляющие учащихся вдумываться в текст, выписывать определенные слова и выражения, производить словообразовательный анализ указанных слов и т. д.

При чтении специальной литературы учащиеся под руководством преподавателя сами упрощают отдельные предложения из текста: проводится замена сложных предложений рядом простых, изменяется порядок слов, распространенные простые предложения с большим количеством отглагольных существительных разбиваются на несколько предложений с заменой отглагольных существительных глаголами и т. п.

Все это не только обеспечивает понимание учащимися сложного текста, но и подводит их к беседе по данному тексту.

Как форма подготовительной работы до пересказа текста полезно бывает также выполнение такого упражнения, когда в нескольких предложениях, взятых из текста, учащимся предлагается заменить ряд слов или словосочетаний, используя данный преподавателем список. Это задание находит широкое применение при работе над оригинальным научным текстом и является формой подготовки устной речи по теме текста.

Слова в тексте, которые намечаются для замены, или указываются преподавателем, или отыскиваются самими учащимися. Лишь после серьезной подготовительной работы можно приступить к воспроизведению прочитанного.

Приведем пример подобной работы над синтаксисом и лексикой на материале исторического текста. Был прочитан отрывок о деятельности Богдана Хмельницкого, а затем велась подготовительная работа к пересказу текста. Учащимся было предложено заменить некоторые деепричастные и причастные обороты придаточными предложениями для того, чтобы проверить, хорошо ли понимается ими значение, выражаемое причастием и деепричастием в каждом случае, и для того, чтобы избежать трудной для учащихся формы причастия в устной речи. Параллельно выполнялись лексические задания. Так, в предложении из текста: *Русское правительство положительно оценивало освободительное движение на Украине, приводившее к ослаблению Речи Посполитой и приближавшее разрешение одной из внешнеполитических задач: присоединение украинских и белорусских земель* — учащимся было предложено найти в тексте словосочетание, которое можно заменить глаголом *ослаблять*, и заменить причастный оборот придаточным предложением. Учащиеся дали два варианта: «Русское

правительство положительно оценивало освободительное движение на Украине, которое ослабляло Речь Посполитую...» и «...так как оно ослабляло Речь Посполитую...».

Предложение *Богдан Хмельницкий установил союзнические отношения с молдавским господарем и достиг договоренности о совместных действиях против польских войск с князем Ракоцы* было упрощено следующим образом: «Богдан Хмельницкий установил союз... и договорился...».

Таким образом, при работе над текстом углубляется понимание текста, достигается многократное повторение прочитанного и подготавливается на его основе устная речь.

Развитие речи на материале текста по специальности требует продуманной системы упражнений, расположенных по степени их трудности. Так, после того как текст понят, проводится работа по выделению основных положений автора. Эта работа обычно оказывается посильной для самих учащихся. Они отмечают те абзацы или предложения, где, по их мнению, выражены наиболее важные мысли. Эти отрывки перечитываются. Вслед за этой работой или в ее процессе преподаватель ставит ряд вопросов, ответ на которые учащиеся находят в тексте. Таким образом, отдельные, наиболее важные по смыслу отрывки из текста опять-таки повторяются. Затем проводится ряд упражнений как устных, так и письменных, в которых закрепляется материал текста (нужные для активной речи словосочетания, управление некоторых слов, ряд синтаксических конструкций).

В группах стажеров проводится преимущественно краткий пересказ, позволяющий передать основные мысли, ответ на вопросы преподавателя, несложная беседа, связанная с проблематикой прочитанного текста. Иногда учащиеся получают задания написать небольшое сочинение в связи с проблематикой текста, используя тот или иной материал из него. Выделяется какая-то одна проблема, и учащиеся готовят письменные сообщения на одну и ту же тему; или же круг вопросов, выделяемых в тексте, распределяется между учащимися, и каждый из них получает свою тему для письменной работы. На следующем этапе письменные работы учащихся исправляются, ведется работа над ошибками и проводится работа, подготавливающая устное воспроизведение написанного. В группах стажеров письменные работы нередко являются промежуточным звеном между чтением и устной речью.

Подготовка к устной речи при чтении специальной литературы должна, естественно, связываться и с работой по фонетике. Предварительно до беседы или пересказа необходимо отработать произношение ряда терминов и слов из текста, наиболее трудных в фонетическом отношении. Практика показывает, что при работе над специальными текстами особенно часто наблюдается смешение близких по звучанию слов (таких, как *формировать* и *формулировать* и т. п.) и особенно в группах стажеров, где краткий срок обучения ограничивает возможности отработки произношения.

Многие слова, которые учащийся хорошо понимает при чтении, он может не узнать при слушании, и этот момент также должен быть учтен при подготовке устного воспроизведения понятого материала. Если в задачи стажеров входит слушание лекций, то на занятиях необходимо учить их понимать аналогичный материал со слуха. Так, практикуется прослушивание магнитофонной записи сначала упрощенного и укороченного варианта лекции (сначала в замедленном темпе), затем прослушиваемые материалы усложняются, и в конце концов учащиеся слушают запись обычной лекции в нормальном темпе. Очень удобно, если этот окончательный вариант наговаривается лектором, которого стажеры должны слушать на специальном факультете. Можно рекомендовать также параллельно с чтением трудного текста проверять понимание учащимися упрощенного варианта этого текста со слуха.

Развитие навыков устной речи происходит, как обычно, и по теме, близкой к содержанию текста, и по свободной теме. Так как стажеры, получая задание приготовить сообщение на свободную тему, часто выбирают какой-либо вопрос, связанный с их специальностью, преподавателю необходимо познакомиться предварительно с темой предстоящего сообщения, и не только представить себе содержание вопроса, но и готовиться специально к прослушиванию сообщений на свободные темы. Подготовка состоит в том, что преподаватель подбирает некоторые типичные выражения, конструкции, которые он вводит или в процессе прослушивания сообщения, подготовленного стажером самостоятельно, или после прослушивания.

При работе над устным сообщением важным моментом является подготовка остальных учащихся к прослушиванию сообщения. До сообщения преподаватель может ввести ряд новых слов, неизвестных группе в целом, но важных для понимания темы. Обычно, готовя свое сообщение, учащиеся выписывают новые слова с переводом. Преподаватель может воспользоваться тетрадью стажера, отбирая наиболее нужные слова и проверяя их понимание остальными учащимися.

Полезной формой развития речи является параллельное чтение научного текста и близкого ему по тематике научно-популярного. на основе которых проводится беседа с широким использованием тех конструкций и выражений, которые встречаются в научно-популярном тексте. При этом преподаватель имеет возможность сопоставлять язык научно-популярного и научного текстов, предупреждая ряд возможных в речи учащихся стилистических ошибок.

На том этапе, когда понимание специального текста не представляет уже для учащихся значительных трудностей, для развития речи используются преимущественно произведения художественной литературы. Работа по развитию речи на основе несложных литературных текстов начинается обычно параллельно с чтением литературы по специальности и постепенно начинает занимать на занятиях со стажерами большее место, способствуя раз-

впению активных речевых навыков на основе общелитературной лексики и в пределах тематики, нужной стажерам.

Чтение газеты вводится в зависимости от специальности стажера. Для учащихся гуманитарных специальностей чтение газеты необходимо, оно неразрывно связано в языковом отношении с работой над научным текстом. Стажеры же технических и других специальностей могут приступить к чтению газеты несколько позднее, однако обычно учащиеся сами проявляют большой интерес к чтению сообщений о текущих событиях.

Определенное место на занятиях со стажерами отводится и работе по переводу. Эта работа позволяет, с одной стороны, выделять моменты расхождения двух языков, а с другой — является хорошим средством контроля и закрепления материала. Для занятий по переводу со стажерами берутся обычно небольшие статьи из журналов и газет, близкие к тематике читаемого в это время текста. В языковом отношении материалы для перевода не должны быть слишком сложными для учащихся. Преподаватель может предварительно адаптировать текст, используемый для перевода. Чаще всего текст переводится на занятии под руководством преподавателя, иногда на дом дается письменный перевод того же текста (если перевод на занятии сопровождается введением нового материала). Перед переводом текста учащимся преподаватель дает им ряд новых слов и словосочетаний, которые закрепляются в процессе перевода. При работе по переводу привлекаются некоторые синонимические варианты; однако при работе со стажерами это следует делать очень осторожно, не стремясь ни в коем случае исчерпать все возможные варианты перевода.

В зависимости от первоначальной подготовки стажеров, от количества часов занятий и от интереса учащихся работа по развитию активной речи может расширяться и играть ведущую роль, особенно в последние месяцы занятий.

§ 5. В работе со стажерами в большей мере, чем с другими учащимися, важен учет индивидуальных интересов и задач, стоящих перед каждым из них, и вследствие этого в работе со стажерами шире, чем в работе с другими учащимися, используются дополнительные индивидуальные занятия.

Кроме того, в практике преподавания русского языка стажерам широко используются индивидуальные задания как на дом, так и на самом занятии. Учащиеся могут выполнять дома неодинаковые упражнения, составлять предложения с разными словами, готовить сообщения на различные темы.

На занятии учащиеся могут получить маленькие статьи (например, из научных журналов, газет), каждый прочитывает данную ему статью сразу же про себя (это должно занимать не больше пяти минут), а затем пересказывает. Группа следит в этом случае за пересказом товарища, нужная всем лексика записывается.

Но бывают в работе со стажерами и такие случаи, когда слушание сообщения товарища не особенно полезно для всех членов группы. Чаще всего это наблюдается тогда, когда не удается составить группу из учащихся одной специальности. При сравнительно длинных сообщениях учащихся на узкоспециальные темы (по 10—15 минут), которые все же необходимо время от времени проводить, можно и не требовать от остальных учащихся, чтобы они слушали такие сообщения. В это время стажеры могут выполнять письменно специально подобранные для них преподавателем упражнения. Удобно, если в распоряжении преподавателя имеются такие упражнения (напечатанные па машинке или на ротоприпте), куда учащийся может вставлять пропущенные слова или выражения, не переписывая упражнения; или же даются такие упражнения, переписывая которые учащийся выполняет творческие задания — изменяет конструкцию предложения и т. п.

Одним из наиболее важных вопросов при работе со стажерами является вопрос о развитии у учащихся навыков самостоятельной работы. При кратком сроке обучения он приобретает особенное значение, так как подготовка, которую стажер получит по русскому языку за время пребывания в советском вузе, должна служить базой для его дальнейшей самостоятельной работы по возвращении на родину.

Самостоятельное чтение текста по специальности практикуется на протяжении всего обучения стажеров, в конце же обучения оно постепенно вытесняет чтение нового текста на занятии. Для облегчения самостоятельного чтения научного текста необходимо развивать у учащихся умение самостоятельно анализировать текст. Следует уделять большое внимание словообразовательному, смысловому и синтаксическому анализу.

В процессе выработки навыков самостоятельной работы над языком важно также показать учащимся пути и приемы закрепления языкового материала. Это необходимо для того, чтобы самостоятельная работа протекала успешно. Например, при самостоятельной работе целесообразно пользоваться обратным переводом (т. е. переводить один и тот же текст сначала на родной язык, а затем, некоторое время спустя, снова на русский язык, сличая перевод с оригиналом). Обратный перевод является не только средством закрепления знаний, но и средством самоконтроля. Можно рекомендовать также периодически прибегать к параллельному чтению одного и того же текста на русском языке и родном языке учащихся; хотя и не стоит чрезмерно увлекаться этим приемом, однако в процессе самостоятельной работы над языком он приносит существенную пользу, давая возможность учащимся сопоставлять русский язык с родным языком, замечать отличия в языковом выражении одних и тех же явлений в каждом из них. Стоит рекомендовать при параллельном чтении текста на русском и родном языках направлять основное внимание именно на факты расхождения русского языка с родным языком учащихся.

ся, выписывать примеры, подчеркивая случаи несоответствия двух языков.

Поскольку стажеры — это обычно люди, имеющие уже прочный навык работы над книгой, вполне возможно знакомство с рядом грамматических явлений проводить не на занятиях, а включать в домашние задания. Стажеры могут самостоятельно прочитать указанный преподавателем раздел учебника, где дается толкование данного грамматического явления; на занятии же проверяется понимание, выполняются практические упражнения.

§ 6. Что же должен уметь стажер в результате прохождения курса русского языка? Какова та степень владения языком, которая может быть достигнута при ограниченном сроке обучения, при описанных выше целях обучения и при первоначальной незначительной подготовке по русскому языку?

Учитывая отмеченные выше особенности работы со стажерами, можно определить конечную степень владения русским языком в стажерских группах:

а) понимание текста по специальности стажера без словаря, текста по близкой стажеру специальности при незначительном пользовании словарем;

б) понимание устного сообщения, связанного со специальной тематикой;

в) умение кратко изложить содержание прочитанного и вести беседу на основе прочитанного научного текста и по специальной тематике. Умение задать вопросы по прочитанному и высказать свое мнение;

г) умение подготовить устное и письменное сообщение по той же тематике;

д) умение вести несложную беседу на бытовые темы.

§ 7. Часть стажеров поступит в вузы Советского Союза уже с неплохой подготовкой по русскому языку — обычно с пассивным знанием языка. Чтение специального текста может не затруднять таких учащихся. В этом случае содержание занятий соответственно меняется. Основная задача при работе с такими учащимися состоит в развитии активных речевых навыков. Больше место отводится чтению художественной литературы.

Знания, приобретенные учащимися, переводятся в практические умения при помощи системы устных и письменных форм работы. На протяжении некоторого периода следует воздержаться в работе с такими учащимися от расширения грамматических (а в ряде случаев и лексических) знаний. Не давая нового материала, необходимо на знакомом материале тренировать учащихся, добиваясь правильной, незаторженной, чистой речи. Большое место в таких группах приходится обычно отводить работе по фонетике.

В группах стажеров, получивших подготовку по русскому языку на родине, как правило, расширяется круг задач при изучении русского языка. Появляется возможность расширить знакомство с общебытовой тематикой, а также знакомство с жизнью советского народа. Методика работы в таких стажерских группах, особенно при отборе материала для занятий, сближается с методикой работы с остальными учащимися-иностранцами. Однако и в группах стажеров, подготовленных по русскому языку, краткосрочность их пребывания в СССР накладывает свой отпечаток на методику (определение минимума, важность закрепления, роль сопоставлений с родным языком и т. п.). При повторении знакомого материала и при его активизации в стажерских группах указного типа наиболее эффективным и экономным путем является работа над лексико-грамматическим материалом, объединенным по понятийному признаку. Например, обобщаются способы обозначения в русском языке количественных отношений. При этом привлекаются наиболее типичные конструкции, связанные с количественными отношениями, и наиболее типичная лексика. Так, рассматриваются конструкции типа *больше во столько-то раз* и *больше настолько*; вместе с тем даются сочетания с наречиями *гораздо*, *значительно*, *намного больше* и т. п. Ведется работа над обозначением процентных отношений и даются глаголы *составлять* (столько-то процентов), *повышаться*, *понижаться*, *возрастать*, *подниматься* (на столько-то процентов) и т. п.

§ 8. Небольшая группа стажеров из разных стран прикрепляется к специальным кафедрам советских вузов с несколько иными задачами, чем основная масса стажеров, а именно — с задачами чисто практического наблюдения в тех или иных областях работы (например, для того, чтобы познакомиться с работой каких-либо специальных установок и машин, для того, чтобы изучить работу на опытных хозяйствах различных вузов, и т. п.). Работе над книгой у этой группы стажеров, естественно, отводится гораздо меньшее место, чем в основных стажерских группах. Однако сохраняется главная специфика обучения стажеров — краткосрочность. Поэтому задачи отбора минимума и у этой группы являются основными. При определении же минимума речевых конструкций, лексики и грамматического минимума во главу угла по-прежнему ставится более или менее узкая специальность стажера, применительно к конкретным условиям.

Среди стажеров-практиков встречаются учащиеся, не имеющие навыков в овладении иностранным языком. Нередко русский язык, который они начинают изучать в Советском Союзе, является для них первым иностранным языком. Так как такие учащиеся не имеют, естественно, филологического образования, в работе с ними по русскому языку ряд методов, который был рекомендован для обучения стажеров, работающих в области научного исследо-

вания и имеющих как навыки работы над книгой, так и навыки освоения иностранного языка, оказываются неприемлемыми. Так, не следует опираться в работе с этими стажерами на сопоставление фактов русского языка с фактами их родного языка, следует в меньшей степени прибегать к сопоставлениям языковых явлений внутри русского языка, максимально избегать теоретизирования, учитывая, что большинство лингвистических понятий при работе со стажерами-практиками потребовало бы специального толкования.

Основу занятий с данной категорией стажеров составляет готовый речевой материал по нужной тематике, расположенный по степени возрастающей трудности. Это могут быть специально составляемые в различных вузах для нужд внутреннего пользования небольшие хрестоматии и тематические разработки, которые используются для бесед, чтения, прослушивания.

Следует учитывать, что в числе стажеров-практиков нередко приезжают люди пожилого возраста, давно уже покинувшие школьную скамью. При работе с такими учащимися преподавателю приходится быть особенно наблюдательным, чтобы выделить те приемы работы, которые наилучшим образом соответствуют индивидуальным склонностям учащихся и дают хорошие результаты.

Как правило, при краткосрочном обучении стажеров, основной задачей которых является не изучение специальной литературы, а практическое общение с людьми определенной специальности, очень плодотворным оказывается широкое использование самостоятельной работы с техническими средствами. Однако при этом основу работы должен опять-таки составлять специально подобранный учебный материал.

Таким образом, четко сформулированные задачи в процессе обучения определяют объем материала, формы занятий и уровень подготовки при работе со стажерами-краткосрочниками.

ПРИЛОЖЕНИЕ I

К РАЗДЕЛУ ФОНЕТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО ФОНЕТИКЕ

1. Образцы тренировочных карточек для проведения фонетической зарядки.

Карточка. Я и е без ударения после мягких согласных:

1-й предударный слог

пять — пяти́, тяжко — тяжё́лый,
день — денё́к, пень — пенё́к,
час — часо́к.

З ударные слоги

бе́ленький, за́светло, за́темно,
де́сять, зе́млям, това́рищам.

2-й и 3-й предударные
сло́г

пятачо́к, тяжслова́тый,
зелене́ть,
часово́й.

Начальный слог

яче́йка, ярлы́к, ярмо́,
ерунда́, еди́ный, ело́вый.

Определите качество гласных в словах: шесть, шесто́й, ше́стеро; связь, свя-
за́ть, за́вязь.

Карточка. Прочитайте слова во множественном и в единственном числе:
го́ры, во́ды, до́ски, во́лны, гро́зы, ро́сы, со́сны, то́лпы, ко́зы, но́ги.

Прочитайте эти слова в единственном и во множественном числе:
звезда́, сестра́, слеза́, зерно́, село́, о́зеро, ре́ки, зе́мли, сте́ны, лесá, снегá, берега́.

Карточка. Произношение я, ё, ю после мягких согласных и после -ь, -ъ:
полю́ю — полю́, солю́ю — солю́, судья́ — судя́, семья́ — се́мя, мы́слью — мы́слию,
живьём — живём, съёл — сёл, объе́денный — обё́денный;

льет, пьет, вьст, шьет,
зна́мя, и́мя, плё́мя, стрё́мя, вре́мя,
ля́дя, те́тя, ня́ня, Пе́тя.

2. Примеры фонетических диктантов на развитие навыков восприятия речи на слух.

Вслед за четким произношением отобранного преподавателем материала учащиеся повторяют слова и сочетания слов, записывают их в фонетической транскрипции. Проверка понимания значения слова со слуха может производиться с помощью перевода.

1) Различение на слух фонематических противопоставлений:

а) лектор — ректор, билет — бсрет, ударение — удаление, бросит — просит, пой — бой, хотите — ходите, дом — том, кость — гость, фон — вои, слой — злой, свет — цвет, жить — шить;

б) рад — ряд, лук — люк, мыл — мил, нос — нёс, намок — намёк, суда — сюда;

в) полет — польст, солю — солью, сел — съел, живем — живьем;

г) мой — мои, герои — герой, музей — музеи, твои — твой, партии — партий; воины — войны.

2) Различение на слух смысловозначительной роли ударения:

сто́ит — стои́т, пла́чу — плачу́, му́ка — мука́, учи́ться — учи́тся, ру́ки — руки́, го́рода — городá, зёмли — землі́, уже́ — ужé, сло́ва — слова́.

3) Различение на слух трудных для ряда национальностей звуков:

шутки — сутки, башня — басня, фара — пара, фант — бант, фаза — ваза, заводы — заботы, слабо — слава, привезите — приведите, клубок — глубокий, покажи — багажи, сложный — ложный.

4) Восприятие на слух изучаемых звуков в речевых отрезках:

Я не знаю ректора вашего института — Они плохо слушали лектора. У нас нет билета в кино — Холодно ходить без берета осенью. К нам приехал брат с сестрой — Она не хочет его брать с собой. Все были на концерте — Часы били двенадцать. В городе много пыли — Утром мы пили кофе. Зачем говорить глупости — Не говори грубости. Здесь течет река Волга — Девочку звали Ольга.

Преподаватель может дать задание вслед за произнесением этих предложений выделить из них на слух различающиеся пары слов и записать их в транскрипции и орфографически, затем дать перевод.

5) Проверка усвоения важнейших звуковых изменений в потоке речи (редукция гласных, ассимиляция согласных).

Учащиеся записывают диктуемые предложения, анализируют случаи редукции и изменения звуков в потоке речи:

а) Говорят: молодо-зелено. Молодое растёт — старое старится. Он отметил порочность метода работы — Он отметил прочность детали. Большой разделся — Куда это ты так разделся?

б) Не за то волка бьют, что он сер, а за то, что овцу съел.

Повторенье — мать ученья. Дождь льёт, тает лёд.

в) Нет дыма без огня; быть как без рук; идти рука об руку; сделать на скорую руку; попасть под горячую руку; сказать с глазу на глаз; ждать с часу на час; стричь всех под одну гребенку; спрятаться под крылышко. Дорога ложка к обеду. Не в свои сани не садись. Попал не в бровь, а в глаз. В здоровом теле — здоровый дух. В зимний холод всякий молод. На час отстанешь, в день не догонишь. Книга в счастье украшает, а в несчастье утешает. В каждой шутке есть доля правды. Из песни слова не выкинешь. Попал, как с корабля на бал.

Враг разбит был в пух и прах. Сделай вид, что все в порядке. Это к делу не относится совсем.

6) Усвоение ритмико-интонационного членения предложений:

Дается задание графически разметить паузы, разбивку на синтагмы, отметить ударный слог, повышение и понижение интонации.

Для работы на радио — работы чрезвычайно сложной, ответственной, а значит и трудной — надо прежде всего владеть голосом, речью. Голос, речь — твое единственное оружие, когда тебя не видят, а только слышат. А ведь ты должен так же завосвать слушателя, так же добиться его внимания, как в театре, как в концерте. А средства для того у тебя сведены только к речи и голосу. Речью должен владеть каждый. Не только актер, не только диктор. Но и все вы, мои дорогие читатели¹.

¹ Из кн. С. Г. Гиацинтовой «Жизнь театра». М., Детгиз, 1963, стр. 167.

ПРИЛОЖЕНИЕ II

ОСНОВНЫЕ ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ СТУДЕНТОВ-КУБИНЦЕВ. ПОСТАНОВКА И ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЗВУКА Л В КУБИНСКИХ ГРУППАХ

На занятиях по русскому языку в кубинских группах по сравнению с другими группами особенно много приходится заниматься фонетикой. Для кубинцев характерны небрежность в произношении, искажение всей структуры слова, недоговаривание окончаний, недостаточная напряженность артикуляций и в связи с этим — нечеткость, смазанность произношения. Поэтому от кубинцев с первых же курсов необходимо требовать четкого, пусть сначала немного утрированного произношения.

Основные ошибки студентов-кубинцев можно разделить на три группы по характеру тех причин, которыми они вызваны.

1. Артикуляционные ошибки. К этой группе можно отнести ошибки, связанные с артикуляционными трудностями. В данном случае это будут искажения звуков л, л', ы и некоторых мягких согласных. Звуки л, л' отсутствуют в испанском языке и на месте русских л, л' кубинцы произносят l-среднее.

Звук ы также отсутствует в испанском языке и естественны артикуляционные трудности, возникающие при постановке этого звука.

В испанском языке не существует парных согласных, противопоставляющихся по твердости и мягкости (т—т', н—н' и т. д.), поэтому постановка некоторых мягких согласных, особенно т', д', и произношение стечения согласных (например, в словах *кость* [кóс'т'], *здесь* [з'д'эс']) вызывают у кубинцев артикуляционные трудности.

2. Ошибки смешанного типа. Об ошибках смешанного типа говорят тогда, когда вместе с определенными затруднениями в артикуляции звука наблюдается еще смешение данного звука с другим. Смешиваемые звуки обычно бывают близки или по способу образования (з, ж), или часто противопоставлены по звонкости и глухости (с, э), или по твердости и мягкости (ш, щ).

К ошибкам этого типа у кубинцев можно отнести искажения в произношении всех шипящих звуков (ж, ш, щ, ч). Звук ч в русском языке более мягкий, чем в испанском. Звуки ж, ш, щ отсутствуют в испанском языке, поэтому требуется специальная постановка этих звуков.

После постановки шипящих в кубинских группах необходима определенная работа по устранению фонологических ошибок, выражающихся в смешении звуков. Обычно кубинцы смешивают такие пары звуков, как:

- ж, ш — [крýжа] вместо [крýша];
- ч, щ — [задáщ'а] вместо [задáч'а];
 [úщ'ит] вместо [úч'ит];
- ш, щ — [щ'уба] вместо [ш'уба];
- ч, ш — [натáч'а] вместо [натá'ша].

Все эти смешения звуков и особенно пар ш — щ, ч — ш связаны, конечно, не только с неразличением кубинцами этих звуков на слух, но и с большими затруднениями в артикуляции этих звуков и в смешении артикуляции одного с артикуляцией другого звука.

К ошибкам такого же типа следует отнести и смешение свистящих с, ц. Звук с никаких артикуляционных трудностей не вызывает, но звук ц отсутствует в испанском языке, следовательно требуется постановка этого звука. После постановки и закрепления звука ц необходимо провести ряд упражнений на дифференциацию звуков с, ц, которые кубинцы смешивают в своей речи и произносят не [нац'исты], а [нас'исты], не [цапл'ъ], а [сапл'ъ].

Звук х в русском языке менее напряженный в сравнении с испанским. Смешение звуков х, к встречается редко.

3. Ошибки фонологического типа связаны со смешением фонем, которые сами по себе не вызывают артикуляционных трудностей. В кубинских группах ошибки этого типа особенно стойки, поэтому рекомендуется начинать работу над этими звуками с первых дней занятий.

К этой группе ошибок относится смешение звуков:

б, в	произносят [тб'ои]	вместо [тв'ои],
с, з	» [скас'ат']	вместо [скз'ат'].
к, г	» [кар'а]	вместо [гар'а],
в, ф	» [афкуст]	вместо [август].
м, н	» [б'м]	вместо [б'н].

Необходимо обратить внимание на произношение гласных в сочетании с носовыми согласными (м, н), особенно на конце слова (*он, потом, пешком* и др.).

В этих случаях в произношении кубинцев гласный звучит с носовым оттенком, а носового согласного, как самостоятельного звука, не слышно. После того как преподаватель объяснит разницу в артикуляции этих звуков и укажет на необходимость произносить их более четко, с большим напряжением мышц артикуляционного аппарата, эти звуко сочетания начинают звучать хорошо.

Упражнения для работы над фонологическими ошибками строятся на противопоставлении смешиваемых звуков.

Например, упражнение на различение звуков с, з:

кóзы — кóсы,	Захáр — сáхар,
козá — косá,	Ли́за — лисá,
грозá — красá,	рóза — росá,
зев — сев,	бáзы — басý,
завéты — совéты,	злúть — слúть,
	зуб — суп.

Хорошо использовать фонетические диктанты, состоящие из слов или небольших предложений, насыщенных нужными звуками.

Например, фонетический диктант на различение звуков с, з:

зеленый сад, злая собака, заказное письмо, высокое здание, стенная газета, сухая земля, золотая осень, интересное задание.

Испанский язык редко допускает сочетания согласных, поэтому стечение согласных в русском языке затрудняет кубинцев.

Слово *все* звучит как [с'е], вместо [пр'ызводствá] звучит [пр'ызвóсв(б)á]. В группе согласных учащиеся или опускают все согласные, кроме одного, наиболее для них легкого, или вставляют между ними гласный. И в том и другом случае нужно обратить на это внимание. Если учащегося затрудняет произношение стечения согласных, можно потребовать отдельного произнесения слова в замедленном темпе, постепенно убыстряя его и добиваясь слитного произнесения слова в нормальном темпе. Этот метод используется при постановке пра-

вильного произношения после твердого и мягкого знака, например в словах *чьё, чьё, подъём* и др., в которых после мягкого ч появляется гласный и, а после твердого д — гласный ы [ч' — ja]; [п'д — jом]. Этот метод также используется для исправления ошибок при трудном стечении звуков на стыке слов и в словах, содержащих звукосочетания, трудные для студентов данной национальности.

Что касается ритмики слова, то над ней в кубинских группах приходится работать на протяжении всего фонетического курса. Заниматься фонетикой в кубинских группах трудно из-за очень быстрого темпа речи учащихся. Преподавателю следует упорно и настойчиво требовать от учащихся замедленного темпа речи, а также важно не пропускать ни одной ошибки на отработанный материал.

Когда группа студентов приходит на занятия, преподаватель проверяет не только их знания по грамматике и лексике, их навыки в разговорной речи, но и анализирует фонетическую сторону речи, отмечая у себя их ошибки. Затем, разбив ошибки по группам, о которых говорилось раньше, составляется рабочий план занятий по фонетике для данной группы, выделяются ошибки по ритмике и интонации. Начиная работу по ритмике слова, преподаватель одновременно работает над звуковой стороной речи. В работе над звуками не следует брать одновременно большого количества звуков, трудных по артикуляции, лучше взять небольшую группу звуков, вызывающих затруднения различного характера. Например, можно взять следующую группу звуков: т, д, л, б, в. По какому принципу выбраны именно эти звуки? Звуки т, д не вызывают ни артикуляционных затруднений, ни фонологических. Для этих звуков необходимо требовать лишь более активного и напряженного произношения.

Звук л вызывает у учащихся большие артикуляционные трудности. Необходимо постановка звука и его закрепление.

Звуки б, в вызывают трудности фонологического характера. И работа над этими звуками строится в указанном плане. Таким образом, такой подбор звуков для одновременной работы над ними не создает большого напряжения, позволяет разнообразить упражнения и дает большие результаты в постановке правильного произношения.

Первый этап в работе над звуком л — объяснение артикуляции. Преподаватель сможет понять причину фонетической ошибки студентов только тогда, когда сам хорошо поймет артикуляцию данного звука. Для объяснения артикуляции звука л необходимо привлечь схему. Нужно обратить внимание на разницу артикуляции звука в родном и русском языках.

В испанском языке звук л произносится с опущенной задней частью языка, кончик языка поднят к альвеолам.

При русском л язык напряжен, кончик языка касается верхних зубов, задняя часть языка поднята и напряжена, язык имеет седлообразную форму.

Следовательно, при постановке звука у кубинцев нужно поставить на место кончик языка и поднять заднюю часть языка. Первое достигается простым показом и контролированием положения языка с помощью зеркала. Это ощутимый момент артикуляции. Поэтому необходимо дать такое звукосочетание, при котором язык оттянется назад и задняя часть языка будет поднята и напряжена. Самым лучшим является сочетание ол; о — произносится напряженно, длительно, во время звучания кончик языка, узкий и напряженный, поднимается к верхним зубам или к краю верхних зубов. Иногда, в особенно трудных случаях, язык можно слегка высунуть. Помогает утрированно длительное звучание сочетания [оолл].

При правильном выполнении задания и строгом контролировании движений языка обычно добиваются правильного произношения звука.

Хотя звук л в сочетании ол прозвучал правильно, это совсем еще не значит, что можно сразу потребовать изолированного звучания и смело вводить звук л в речь. Постепенно следует переходить от звукосочетаний нетрудных, близких по артикуляции к ол, таким, как ул, ыл (гласный в этих сочетаниях произносится напряженно, и во время его звучания узкий напряженный кончик языка поднимается к верхним зубам), к более сложным.

Сначала нужно брать закрытые слоги, так как предшествующий гласный помогает в достижении правильного положения задней части языка. Сочета-

ние ал пока можно не брать, потому что гласный а нижнего подъема, значит нужного положения задней части языка в этом сочетании не достигается.

Когда слоги зазвучат хорошо, можно дать упражнение типа:

стол	гул	тыл
пол	мул	пыл
вол	стул	остыл
тол	дул	мыл

Затем сочетания: оло, олу, олы, улу, уло и т. д.

Слова: золото, волос, колос, молот, молодость; футбол, школа, улов, тулуп.

Затем звукосочетания с ал: молоток, столы, палата, полынь, шалун, голубка, получка, колун.

Позже, когда правильное положение языка усвоено, берутся звукосочетания с губными, так как это звукосочетание является для кубинцев трудным (пла, бла, фла, мла и т. д.).

плакат	бланк	флаг
пластинка	блокнот	флажок
плуг	блуза	флакон
плутовка	облако	флот
	обложка	флоксы

Иногда можно попробовать поставить звук л от сочетания с заднеязычными г, к, х, так как при произнесении этих звуков задняя часть языка тоже поднята и это облегчает постановку правильной артикуляции звука л (сочетания: гла, гло, хла, хло, кла, кло и т. д., слова: клоун, класс, клубок, клумба, клык, глобус, глыба, хлыст).

Затем звук берется в различных сочетаниях. При подборе упражнений необходимо учитывать фонетические трудности учащих и не брать слова с трудными для них звуками и звукосочетаниями. Все внимание учащихся должно быть направлено на правильное произнесение данного звука. Так, сочетания со звуком ы следует брать только после того, как звук ы усвоен учащимися.

Можно использовать упражнение на сочетания, типа: белый мел, голубой халат, светлая луна, плохая лодка, теплый платок, холодный полвал, полный колос, сладкое яблоко, толстая палка, голодный волк, глубокий колодец.

При автоматизации звука л хорошо использовать следующие упражнения, изменяя местоимение по лицам в маленьких несложных предложениях, постепенно убыстряя темп:

Я купил лыжи, ты купил лыжи и т. д.

Я плыл в лодке и т. д.

Я сломал палку и т. д.

Я пошел в школу и т. д.

Если звук отработан на фонетических занятиях, то преподаватель не должен в дальнейшем пропускать ошибки на этот звук. При рассказе, когда бывает трудно прервать студента, можно в процессе рассказа указать на ошибку, произнеся звук л, и учащийся должен вернуться к сказанному, на ходу исправив ошибку.

Автоматизация звука обычно занимает особенно много времени, но звук, конечно, не закрепится, если преподаватель будет оставлять без внимания ошибки на этот звук. В занятиях по фонетике от преподавателя требуется столько же настойчивости и упорства, сколько этого требуется от студента.

Часто задаются вопросы, нужно ли исправлять фонетические ошибки, и

если да, то все ли сразу. Если у преподавателя есть план работы по фонетике, звуки разделены по группам, над которыми преподаватель работает, он, конечно, знает, какие звуки проработаны, и ошибки на них пропускать нельзя. Звуки, над которыми в настоящее время группа работает и они еще недостаточно закреплены, можно и не исправлять, смотря по обстоятельствам, но преподаватель своим произношением помогает на слух усваивать правильное звучание. На ошибках в тех звуках, которые еще не отработаны на специальных занятиях, акцентировать внимание не стоит. Это, конечно, не касается фонологических ошибок, которые в любом случае всегда должны быть исправлены.

Правильное произношение звука, изолированно или в отдельных словах и звукосочетаниях, является еще недостаточным. Необходимо ввести правильно произносимый звук сначала в словосочетания, затем в односоставные предложения, в многосоставные и затем в поток звучащей речи в целом.

Неправильное произношение звуков часто является причиной непонимания речи учащегося окружающими. Так как кубинцы часто бывают небрежны в отношении фонетики, преподавателю необходимо с самого начала наладить систематические занятия по фонетике.

Работа над ошибками по интонации начинается тогда, когда звукосочетания и словосочетания вводятся в простое предложение (односоставное), обращается внимание на понижение тона в конце синтагмы и слитное произнесение синтагмы.

Редко, но иногда встречается у кубинцев не смазанное, а, наоборот, утрированное произношение звуков. В таких случаях учащийся произносит каждое слово скандированно и отдельно, без слияния слов в синтагму. Ударный слог резко выделяется в слове и согласный ударного слога звучит намного напряженнее, чем все остальные согласные. Речь носит отрывистый, напряженный характер. Это особенно затрудняет ее понимание. И если на это вовремя не обратить внимание, то такое произношение входит в привычку и снимается с большим трудом. В таких случаях нужно брать маленькие предложения из двух-трех слов и на них отрабатывать плавное, слитное произношение предложения с понижением тона в конце синтагмы.

Автоматизация правильного произношения продолжается на занятиях по интонации и на уроках по развитию речи.

ПРИЛОЖЕНИЕ III

МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАБОТЫ ПО ТЕМАТИЧЕСКОМУ ЦИКЛУ ТЕКСТОВ О МОСКВЕ

Цикл состоит из четырех текстов, объединенных общей темой — Москва. Основная цель работы по тематическим циклам — сделать активным определенный лексико-грамматический материал, содержащийся в текстах. В каждом тексте есть опорный лексико-грамматический материал, знакомый учащимся; вводятся новые лексико-грамматические явления, необходимые для активного усвоения учащимися. Этот материал переходит в следующие тексты, где он закрепляется и активизируется. Некоторые лексико-грамматические явления даются на данном этапе только лексически, они повторяются и в последующих текстах, но специально пока не активизируются.

Работа над текстами, входящими в цикл, проводится последовательно. Между чтением одного и другого текстов данного цикла делается перерыв (1—2 недели), во время которого ведется работа по накоплению учебно-бытовой лексики и работа над усвоением нужного грамматического материала. Через определенный промежуток времени следует снова вернуться к теме цикла и работать над следующим по очереди текстом.

Текст 1. МОСКВА

Предварительно учащиеся должны иметь представление о роде имен существительных: *центр, музей, столица, площадь, метро, сердце*; о согласовании прилагательных с существительными в именительном падеже: *культурный центр, Советское правительство, Красная площадь*. Формы предложного падежа даны как основной, новый материал, они выделены в тексте. Сочетания с родительным падежом также выделены, но они даются только для усвоения лексически: *центр Москвы* и т. д.

Москва — *столица СССР*. Это политический, экономический и культурный *центр СССР*. Москва — большой город. Красная площадь — *сердце Москвы*. В столице находится Советское правительство и Центральный Комитет КПСС. На Красной площади — *Мавзолей Ленина*, Исторический музей и старинный храм. В центре Москвы — Большой театр и университет. В Москве находится *Академия наук* и консерватория. В городе есть метро. Москва — наш любимый город.

Текст 2. ПО МОСКВЕ

Повторяется и закрепляется предложный падеж существительных (*в центре, на площади, на проспекте*). Вводится основной, новый материал — дательный падеж с предлогом *по* после глаголов движения: *по улице* и дательный падеж в сочетании *памятник (кому?)*. Вводятся некоторые наречия места: *здесь, там,*

налево, направо. Предварительно нужно познакомить учащихся со спряжением глаголов (*едем — видим*). Лексически дается винительный падеж после глагола *видеть*: *мы видим новые дома.*

Мы едем по широкой и красивой улице. Это Ленинградский проспект. На проспекте мы *видим новые высокие дома*. Вот стадион «Динамо».

— А это что?

— Это Белорусский вокзал. На площади памятник писателю Горькому.

— Какая это улица?

— Это главная улица Москвы — улица Горького. Вот площадь Маяковского. На площади памятник советскому поэту Владимиру Маяковскому. Едем дальше по улице Горького. Направо музей Революции.

— Какая это площадь?

— Это площадь Пушкина. Вот памятник великому поэту. А это Советская площадь. Это Московский Совет и памятник основателю Москвы Юрию Долгорукому. Мы в центре Москвы. Здесь проспект Маркса. Налево Дом Союзов, площадь Свердлова. Там мы *видим Большой театр*. Напротив — памятник Карлу Марксу. Прямо — Исторический музей и Красная площадь. Направо — Моховая улица. Там Московский университет. Это старое здание университета.

Текст 3. РАЗГОВОР С МОСКВИЧОМ

Повторяется и закрепляется предложный падеж при обозначении места, дательный падеж с предлогом *по* и в сочетании *памятник* (кому?). Повторяется спряжение глаголов. Основное в работе над этим текстом — постановка интонации вопросительного предложения и активизация ранее данного лексико-грамматического материала.

— Где вы живете?

— Я живу на улице Горького. А вы?

— Я в Москве недавно. Мои родители живут в Польше. Я раньше тоже жил в Варшаве. Теперь я живу в новом районе Москвы, на Ленинском проспекте.

— Вы уже были в центре Москвы?

— Да, я был на Красной площади и на проспекте Карла Маркса.

— Вы уже гуляли по улице Горького?

— Нет еще, к сожалению.

— Хотите посмотреть памятники Пушкину, Горькому, Маяковскому?

— Конечно, хочу. А где они находятся?

— Памятник Пушкину находится на площади Пушкина, памятник Маяковскому на площади Маяковского, а памятник Горькому на площади у Белорусского вокзала. Приходите завтра, я буду ждать вас в университете, и мы вместе пойдем гулять по улице Горького.

— Хорошо, большое спасибо!

По прочитанным трем текстам можно дать обобщающее задание: ответить на вопросы и написать письмо другу «Что я видел в Москве».

Примерные вопросы по данным выше текстам:

1) Что находится в центре Москвы? 2) Что находится на Красной площади? 3) Где находится Большой театр? 4) Какие площади есть в Москве? 5) Какие памятники вы видели в Москве? 6) Что вы видели на улице Горького? 7) Что вы хотите посмотреть в Москве?

Через некоторое время можно взять четвертый текст, в котором повторяются склонение существительных в единственном и во множественном числе, переходные глаголы, предложное и беспредложное управление. Вводится новое сложное предложение типа *я знаю, что...; я вижу, как...*. Работа над тематическим циклом может быть завершена общей беседой и сочинением на тему «Столица моей Родины».

Столица науки, столица труда
 Раздвинула старые своды...
 Где тесный заводик дымил в небеса
 И жались лачуги окраин,
 Огромных заводов встают корпуса,
 Советский народ им хозяин.

С. Я. Маршак.

Сегодня воскресенье. Солнце освещает многоэтажные дома, бульвары и скверы Москвы, широкие прямые проспекты. Я шагаю по Москве. Мне все здесь интересно. Я недавно приехал в Москву. Паше общежитие находится в новом районе столицы. *Мой друг говорит, что раньше здесь была деревня.* Смотришь на чистые красивые улицы, на современные здания и не веришь, что совсем недавно на их месте были поля, огороды, маленькие деревянные домики. Мне хочется получше узнать этот удивительный район. Я прошу товарища показать мне его.

Я уже знаю, что самым замечательным сооружением в этом районе является Московский государственный университет, или как его все называют — МГУ (эм-гэ-у). Здесь буду учиться и я. Дворец науки возвышается над Москвой на 239 метров. Это самое высокое здание в Европе. В МГУ на 14 факультетах учатся свыше 22 тысяч студентов из разных городов и сёл Советского Союза и зарубежных стран. В новых корпусах университета прекрасные аудитории, хорошо оборудованные лаборатории и кабинеты, библиотеки и читальные залы. Есть большой Актный зал и специально отведенные для отдыха помещения Дома культуры. На территории университета расположены спортивные площадки, бассейн для плавания, ботанический сад, астрономическая обсерватория.

Вот мы на берегу реки на Ленинских горах. Отсюда хорошо виден город. Далеко на горизонте видны строительные краны. Внизу, на том берегу реки, Центральный стадион имени В. И. Ленина в Лужниках. Этот стадион, говорит мне товарищ, строили молодые москвичи. Большая спортивная арена стадиона вмещает до 100 тысяч зрителей. Здесь проходят главные спортивные соревнования страны. С Ленинских гор в Лужники можно пройти по новому мосту через Москву-реку.

— Хочешь, я покажу тебе чудесную страну «Пионерия»? Идем!

— А где она находится?

— Здесь же недалеко, в этом районе!

Еще издали мы увидели красивые современные здания из стекла и бетона. Это Дворец пионеров. В центре участка — площадь пионерских парадов с трибунами для гостей. На площади может быть выстроено до 10 тысяч пионеров. А вот главное здание. Оно состоит из семи корпусов. Здесь есть и пионерский театр, и концертный зал, и зал для игр, и зимний сад. А вот библиотека и планетарий. Широкие лестницы спускаются к большому фонтану и аллеям, к стадиону и спортивным площадкам. Но ребята здесь не только отдыхают и развлекаются. Они занимаются в различных кружках, работают в лабораториях, ставят сложные опыты, строят удивительные модели, ловят позывные космических кораблей. Юные художники с мольбертами спешат в выставочный зал. Самым старшим из них не более 16 лет.

— Кто строил эту чудесную «страну»?

— Вся Москва. Комсомольцы собрали средства для строительства, сами принимали активное участие в нем, помогали и школьники. Но мы сегодня не сможем осмотреть здесь все. Ведь Дворец пионеров занимает площадь в 54 гектара! Ты хотел еще побывать в Новых Черемушках?

В Черемушки мы поехали по новому радиусу метро. Кругом — строительные площадки, строятся новые жилые дома. А ведь еще в 1960 году здесь росла пшеница... Да разве только в Черемушках! *Я знаю, что в любом районе столицы — новостройки.* Москва преобразается. Тридцать лет назад в столице было 70% деревянных домов, сейчас их остается совсем мало.

Я вижу, как кругом строится новая, счастливая, мирная жизнь.

ПРИЛОЖЕНИЕ IV

РАБОТА НАД ТЕКСТАМИ ИЗ ГАЗЕТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ

Работу над газетой нужно вести уже на начальном этапе обучения. Целесообразно начинать работу над газетой одновременно с чтением бытовых текстов, небольших сюжетных текстов, текстов по специальности.

Научить читать газеты — важная задача. Чтение газет окажет помощь учащимся в изучении таких предметов, как политэкономия и диалектический материализм, т. е. общественно-политических дисциплин, поможет овладеть не только необходимой учащимся общественно-политической лексикой, но и элементами научного синтаксиса. Таким образом, чтение газет является подготовкой к чтению по специальности.

Приступать к чтению газет можно, имея необходимый запас слов, приобретя навыки чтения, усвоив нужные грамматические конструкции.

Чтобы работа была систематической, нужно предварительно наметить ряд тем. На начальном этапе можно рекомендовать такие темы: 1) «Приезд и отъезд делегаций, государственных деятелей», 2) «Прием в честь иностранных гостей, политических и общественных деятелей»; 3) «Зарубежные гости во время своего пребывания в Советском Союзе»; 4) «Поздравительные телеграммы, приветственные послания руководителей КПСС и Советского правительства главам правительств и государств, политическим и общественным деятелям»; 5) «Съезды КПСС, пленумы ЦК КПСС и братских коммунистических и рабочих партий»; 6) «Договоры, переговоры, соглашения»; 7) «Из жизни за рубежом»; 8) «Празднование годовщины Великого Октября, первомайских праздников». Небольшие сообщения на эти темы печатаются ежедневно в разных газетах.

Несмотря на то что газетный материал быстро утрачивает свою злободневность, лексика и фразеология газетных сообщений довольно устойчивы. Это дает основание создать пособие для работы над газетой, которое состоит из коротких сообщений на названные выше темы и лексико-грамматических упражнений к ним¹.

Такое пособие поможет преподавателю упорядочить работу над газетой. Выбор того или иного сообщения не будет носить случайный характер.

Введение газетного материала может происходить по-разному.

Преподаватель сам вначале делает устно небольшие адаптированные сообщения. Предварительное ознакомление со словами может происходить в разных формах. Например, слова можно вводить постепенно, используя для этого зарпа-

¹ Ниже используется материал пособия, подготовленного на кафедре русского языка для иностранцев (гуманитарные факультеты МГУ) и напечатанного на ротапинтере: «Материалы для работы над газетой на первом году обучения».

нес подготовленные предложения. Учащиеся должны записывать эти слова. После этого нужно переходить непосредственно к чтению небольших адаптированных статей из газет.

Только после того как изучена и закреплена лексика одного из разделов, можно расширять и закреплять ее на текущем газетном материале.

Обучение чтению газет начинается с простейшего сообщения в 2—3 строчки на данную тему; затем тексты постепенно усложняются.

Итак, первая тема, с которой мы начинаем работу над газетой, — «Приезд и отъезд делегаций, государственных деятелей».

Ниже на примере четырех текстов будет показано, как вводится и закрепляется газетная лексика.

Текст I

Прага, 12 января. По приглашению Центрального Комитета Коммунистической партии Чехословакии сегодня в Прагу прибыла делегация партийных работников Коммунистической партии Советского Союза во главе с Генеральным секретарем Центрального Комитета КПСС. На вокзале делегацию встречали секретарь ЦК, члены Коммунистической партии Чехословакии. Партийные работники КПСС во время своего пребывания в братской Чехословакии встретятся с членами Коммунистической партии Чехословакии.

Уже на первых занятиях по газетной лексике учащиеся познакомились с такими словами, как *прибыть*, *делегация*, *по приглашению* (кого?), *встретить* — *встречать* (кого?).

В данном тексте им предстоит усвоить новые слова: *во главе* (с кем?), *партийный работник*, *секретарь* (чего?), *пребывание* (кого, где?), *встретиться* — *встречаться* (с кем?, где?), *братский*.

Таким образом, происходит расширение лексического запаса учащихся. Новая лексика вводится в тесной связи с известными ранее словами. Например: слово *во главе* непосредственно связано со словом *делегация* (лексическая связь) и с глаголом *возглавлять* (словообразовательная связь), а *встретиться* — с *встретить* (словообразовательная связь).

Начиная анализ слов, преподаватель спрашивает, от какого слова образовано прилагательное *партийный* и существительное *работник*. Такие слова, как *партия* и *работа*, учащимся уже знакомы. Поэтому они легко смогут найти корень и понять значение этих слов.

После того как на доске будет записано сочетание *во главе* (с кем?), преподаватель спрашивает, каким глаголом можно заменить это сочетание. Этот глагол (*возглавлять* что?) был в предыдущем тексте, и учащиеся смогут догадаться о значении нового сочетания по корню. Глагол еще раз записывается на доске для сравнения вместе с вопросом, который употребляется после него. Затем записывается несколько знакомых учащимся дополнений: *во главе с министром*, *с главным редактором*.

Слово *секретарь* — международное слово, и его значение учащиеся легко поймут. Нужно только отметить управление: *секретарь* (чего?). Слово *член* знакомо учащимся. Обычно значение таких слов учащиеся понимают из контекста. Но если они не догадываются, то слово можно объяснить не путем перевода, а путем приведения примеров, описания ситуации. Так, отвлекшись от статьи, можно сказать, что Иванов, Петров и т. д. вместе — делегация, а каждый в отдельности — член делегации: Иванов — член делегации, Петров — член делегации и т. д. Таких примеров можно привести много. Затем нужно записать вопрос после слова *член* и несколько дополнений: *член партии*, *союза* и др.

Пребывание — абстрактное существительное, поэтому оно просто переводится. Объяснение каким-либо другим способом заняло бы слишком много времени. Спрашивать, от какого глагола образовано это существительное, а также вводить его в активную речь не следует, так как, с одной стороны, учащиеся не знакомы с ним, а с другой — этот малоупотребительный глагол не нужен в речи учащимся на данном этапе. Но таких слов, как *пребывание*, в тексте должно быть немного.

Глагол *встретиться* — *встречаться* (с кем?) сравнивается с глаголом *встре-*

тить — *встречать*, который был уже усвоен раньше, и с ним тоже записывается ряд дополнений:

- встретиться — с кем? где?
- с министром (чего?)
- с работником (чего?)
- с членами (чего?)

Слово *братский* учащиеся поймут легко, так как со словом *брат* они знакомы уже с первых уроков.

Таким образом, в этом тексте большинство новых слов (5) непосредственно связано с изученной раньше лексикой (*партийный, работник, во главе, братский, встречаться*).

Только одно слово (*пребывание*) вводится путем перевода, а слово *член* путем описания ситуации.

Когда работа по введению лексики закончена, преподаватель задает ряд вопросов по тексту:

- 1) Что вы прочитали?
- 2) О чем вы прочитали?
- 3) Как называется статья?
- 4) Куда прибыла делегация партийных работников КПСС?
- 5) Кто встречал делегацию на вокзале?
- 6) С кем встретятся члены советской делегации во время своего пребывания в Чехословакии?

Первые три вопроса задаются на начальном этапе после чтения каждого текста до тех пор, пока учащиеся не научатся хорошо отвечать на них. Это нужно для того, чтобы учащиеся, во-первых, усвоили разницу между вопросами о чем? и что? после глагола *прочитать*, а во-вторых, умели кратко изложить основное содержание текста, передать основную его мысль. Причем при постановке вопросов ставится задача не только повторить новую лексику, но и активизировать уже известную.

Например, сначала задается вопрос с глаголом *возглавлять* (Кто возглавляет делегацию?), а затем с новым сочетанием *во главе с* (Во главе с кем прибыла делегация партийных работников КПСС?).

В зависимости от уровня подготовки группы в аудитории делаются наиболее сложные упражнения, с которыми учащиеся могут не справиться дома. Например, упражнение 1 они могут сделать дома сами.

Упражнение 1. Выпишите из упражнения сочетания с глаголом *возглавлять* (что?) и сочетания со словами *во главе с* (с кем?).

1) Делегацию партийных работников возглавляет Генеральный секретарь ЦК КПСС. 2) В Варшаву прибыла делегация во главе с Генеральным секретарем ЦК КПСС. 1) Болгарскую делегацию возглавляет министр внешней торговли; 2) Болгарскую делегацию во главе с министром внешней торговли встречали представители общественности столицы и т. д.

В упражнении включаются примеры из текстов, которые читались раньше, чтобы не перегружать учащихся новой лексикой и проводить принцип повторяемости лексики.

Учащиеся должны хорошо запомнить, что после слова *делегация* употребляется родительный падеж. С этой целью дается сводное упражнение, которое включает в себя ранее встречавшиеся сочетания со словом *делегация*. В этом упражнении все внимание учащихся направлено на одно слово *делегация*.

Упражнение 2. Поставьте слова, стоящие в скобках, в нужном падеже.

1) 15 января из Гаваны отбыла делегация (советские журналисты).
2) 10 ноября в Москву прибыла делегация (работники печати Болгарской Народной Республики). 3) В Варшаву прибыла делегация (партийные работники КПСС).

Но работа по закреплению сочетаний с родительным падежом продолжается, и поэтому даются упражнения 3 и 4.

Упражнение 3. Подберите сочетания, в которые входят слова *делегация, работник* с родительным падежом.

Упражнение 4. Поставьте слова, стоящие в скобках, в нужном падеже. Укажите, после каких существительных употребляется родительный падеж?

1) На вокзале делегацию встречали представители (общественность столицы). 2) На вокзале делегацию встречал секретарь (Центральный Комитет Польской объединенной рабочей партии). 3) На вокзале делегацию провожали члены (Центральный Комитет Польской объединенной рабочей партии). 4) Министр (внешняя торговля) прибыл вчера в столицу СССР.

Таким образом, работа над новой лексикой связывается и с усвоением грамматической конструкции.

На дом можно задать и такое итоговое упражнение, в котором требуется поставить в нужном падеже все существительные, встречающиеся в тексте. Оно включает в себя предложения из текста.

1) Делегацию партийных работников Коммунистической партии Советского Союза возглавляет (Генеральный секретарь ЦК КПСС). 2) В Чехословакию прибыла делегация во главе с (Генеральный секретарь ЦК КПСС). 3) По приглашению (Центральный Комитет Коммунистической партии Чехословакии) в Прагу прибыла делегация партийных работников КПСС. 4) (Вокзал) делегацию встречали члены партии. 5) Во время своего пребывания (братская Чехословакия) они встретятся с членами Коммунистической партии Чехословакии.

Слово *пребывание* — довольно трудное для учащихся. В таких случаях полезно давать упражнения на наблюдение, когда закрепляется значение слова, трудного для понимания. Позднее будет дано такое упражнение, в котором они научатся употреблять это слово в нужном падеже.

Упражнение 5. Прочитайте предложения. Определите и запомните падеж существительных, которые употребляются после существительного *пребывание*.

1) После пребывания в Москве делегация студентов Австралии посетит Ленинград. 2) Второй день пребывания советского космонавта в Японии начался рано. 3) Все газеты напечатали сообщение о пребывании делегации советских журналистов на Кубе. 4) Мы смотрели кинофильм о пребывании партийных работников КПСС в братской Польше. 5) После короткого пребывания в Ленинграде министр иностранных дел отбыл на родину.

Но на уроке не следует увлекаться только упражнениями такого рода.

Много внимания надо уделять таким видам работы, которые максимально повышают активность учащихся на уроке. Большое значение придается вопросно-ответной форме закрепления новых слов, различным видам диалогической речи. Поэтому вместо упражнений на вставку глаголов *встретить — встретиться* на уроке лучше задать ряд вопросов.

Не исключая вопросов с этим словом по содержанию текста, полезно предложить вопросы, не связанные с общественно-политической лексикой.

Например:

- 1) Кого вы встретили, когда шли в университет?
- 2) Кого вы встретили на прошлой неделе на улице Горького?
- 3) С кем вы встретились по дороге в университет?
- 4) С кем вы встретились на вчерашней в театре? в кино? и т. д.

Такого рода вопросы не надо смешивать с вопросами по тексту. Необходимо, чтобы преподаватель четко разделял эти две группы вопросов, чтобы учащиеся ясно видели, какое слово характерно для газетного стиля, а какую лексику можно употреблять и в разговорной речи. Таким образом, одновременно с изучением газетной лексики происходит закрепление и некоторых слов бытовой лексики.

Работа над текстом должна занимать часть урока. Остальное время отводится на другие виды работы.

На дом дается задание:

- 1) выучить записанные слова и словосочетания с дополнениями, относящимися к ним;
- 2) сделать упражнения;
- 3) рассказывать текст.

На следующем уроке преподаватель предлагает одному учащемуся пересказать текст, употребив глагол *возглавлять*, другому — *во главе*. А затем эти два студента могут задать вопросы третьему.

Если учащиеся сделали ошибки во время рассказа в словах *во главе с*, *возглавлять*, то можно сделать упражнение такого рода: преподаватель читает предложения из упражнения, которое они делали (упражнение 1) с глаголом *возглавлять*, а учащиеся устно заменяют его сочетанием *во главе*.

Текст 2. БЕСЕДА БЫЛА СЕРДЕЧНОЙ

Гавана, 16 января. Члены советской делегации журналистов во главе с главным редактором «Правды» встретились вчера с премьер-министром Кубы. Беседа советских журналистов с премьер-министром Кубы была продолжительной и сердечной.

Этот текст преподаватель читает в аудитории. Студенты воспринимают его на слух. В этом случае преподаватель преследует задачу научить учащегося понимать на слух сначала знакомый, а затем содержащий и незнакомую лексику материал. Навык понимания русской речи на слух поможет учащимся при слушании лекций.

Сначала преподаватель читает название статьи. В этом названии учащимся не знакомы два слова: *беседа* и *сердечный*. Слово *беседа* преподавателем переводится, а значение слова *сердечный* они поймут, сопоставив его с однокоренным словом *сердце*.

После того как название статьи будет понято, преподаватель читает весь текст. По прочтении текста задаются вопросы, чтобы проверить, как учащиеся поняли его.

- 1) Кто встретился вчера с премьер-министром Кубы?
- 2) Члены какой делегации встретились с премьер-министром Кубы?
- 3) Кто возглавляет советскую делегацию журналистов?
- 4) Во главе с кем прибыла советская делегация журналистов?
- 5) Какой была встреча советских журналистов с премьер-министром Кубы?

На последний вопрос учащиеся могут ответить: «Беседа советских журналистов с Фиделем Кастро была сердечной». Слова *продолжительный* они не знают. Преподаватель записывает его на доске. И если учащиеся затрудняются найти корень, преподаватель сам выделяет его, сопоставив со словом *долго*. После этого он второй раз задает вопрос № 5.

Теперь можно попросить одного из учащихся пересказать текст.

Когда работа над текстом закончена, стоит ввести глагол *беседовать*, от которого образовано существительное *беседа*. Совершенный и несовершенный вид этого глагола, а также 1-е и 3-е лицо с вопросами, которые употребляются после этого глагола, записываются на доске:

беседовать	с кем?	о чем?
побеседовать	с редактором (чего?)	о стране
	с членом (чего?)	о задачах партии
	с министром (чего?)	о планах

Нужно попросить учащихся подобрать ряд дополнений, при этом некоторые из них записываются на доске.

Для закрепления глагола *беседовать* преподаватель задает ряд вопросов:

- 1) О чем беседуете вы с товарищами после лекции?
- 2) О чем беседуете вы с товарищами во время перерыва?
- 3) О чем беседуете вы с товарищами после кино?
- 4) О чем вы беседуете друг с другом, когда идете домой?

А упражнение на вставку с этим глаголом задается на дом.

Упражнение 1. Поставьте слова, стоящие в скобках, в нужном падеже с нужным предлогом.

1) Мы беседовали (товарищ, новая книга). 2) Мы беседовали (он, новая кинокартина). 3) Друзья беседовали (свои занятия) на факультете. 4) Брат беседовал (друг, отец).

На дом дается и упражнение на повторение глаголов *встретить* — *встретиться*.

Упражнение 2. Вставьте вместо точек глаголы *встретить* — *встретиться*.

1) На вокзале делегацию ... представители общественности столицы. 2) Журналисты Гаваны тепло ... советских гостей. 3) Наш народ ... с открытым сердцем болгарских гостей. 4) Главный редактор «Правды» ... с премьер-министром Кубы. 5) Партийные работники КПСС ... с руководителями Итальянской коммунистической партии. 6) Своего товарища я ... на улице Горького. 7) Я ... его на Красной площади. 8) Брат ... с сестрой в Москве.

Таким образом, в результате работы над текстом в аудитории учащиеся повторили следующие слова: *делегация советских журналистов, во главе, возглавлять, встретиться, главный редактор, премьер-министр*, и познакомились с такими словами, как *беседа, беседовать, сердечный, продолжительный*.

Следующий текст преподаватель в зависимости от уровня подготовки группы может задать учащимся на дом, чтобы они могли посмотреть незнакомые слова по словарю. Тогда на объяснение слов на уроке будет затрачено меньше времени.

Итак, задание на дом: 1) выучить новые слова, 2) сделать упражнения.

Текст 3. ДЕЛЕГАЦИЯ КПСС ПРИБЫЛА В УЛАН-БАТОР

Улан-Батор. По приглашению Центрального Комитета Монгольской народно-революционной партии и правительства Монгольской Народной Республики в Улан-Батор с официальным визитом прибыла делегация работников Коммунистической партии Советского Союза во главе с Генеральным секретарем ЦК КПСС.

В состав делегации входят члены Политбюро ЦК КПСС, первый заместитель Председателя Совета Министров СССР.

На следующем уроке, после того, как в аудитории будет прочитан этот текст, можно попросить учащихся назвать сочетания существительных в именительном падеже с существительными в родительном. Очень полезно приучать учащихся самих находить в тексте сочетания. С названием высших государственных органов управления и исполнения нужно постоянно знакомить учащихся. Следует отдельно записать сочетания *Совет Министров СССР, Политбюро ЦК КПСС*.

Но основное внимание в этом тексте уделяется сочетанию *прибыть с официальным визитом*. Это сочетание надо записать на доске.

Преподаватель просит прочитать предложение с этим словосочетанием и составить по образцу свои предложения. Важно, чтобы каждый учащийся произнес сам это сочетание, употребив его в связном предложении. К слову *председатель* можно попросить учащихся подобрать дополнения. Если учащиеся затрудняются это сделать, то преподаватель сам может записать ряд сочетаний с этим словом.

Председатель Совета Министров СССР

собрания

колхоза

То же и со словами *политбюро, заместитель*.

Затем учащиеся задают сами друг другу вопросы по тексту.

Задание на дом: 1) Выписать из текста сочетания существительных в именительном падеже с существительными в родительном падеже. 2) Уметь рассказывать текст 3. 3) Сделать следующие упражнения:

Упражнение 1. Поставьте слова, стоящие в скобках, в нужном падеже.

1) Члены (делегация работников печати) прибыли в столицу. 2) Члены (Венгерская рабочая партия) встречали делегацию партийных работников КПСС. 3) В состав делегации входят члены (Политбюро ЦК КПСС).

Упражнение 2. Дополните данные ниже сочетания существительными в родителном падеже:

делегация ...	секретарь ...
работник ...	министр ...
член ...	председатель ...

По звуковой аналогии учащиеся-иностранцы путают слово *представитель* со словом *председатель*. Поэтому полезно для учащихся сравнить эти слова и уяснить разницу между ними.

Упражнение 3. а) Переведите на родной язык слова *представитель* и *председатель*, б) спишите предложения. Вместо точек вставьте подходящее по смыслу слово (председатель или представитель).

1) Делегацию встречали ... общественности столицы. 2) В состав делегации входят ... трудящихся столицы. 3) ... Президиума Верховного Совета СССР отбыл в Индию и т. д.

Текст 4. ДОБРОГО ПУТИ!

14 ноября Председатель Президиума Верховного Совета СССР отбыл на самолете в Финляндию.

Председатель Президиума Верховного Совета СССР направился с официальным визитом в Финляндию по приглашению президента республики. Председателя Президиума Верховного Совета СССР сопровождали министр иностранных дел и другие официальные лица.

Аэродром был украшен государственными флагами СССР и Финляндии. Председателя Президиума Верховного Совета СССР провожали многочисленные представители трудящихся Москвы. «Счастливого пути», — желают все советские люди.

Работа над этим текстом опять ведется в аудитории. Он вбирает в себя и старую лексику, которая уже встречалась неоднократно в сообщениях (*отбыть, провожать, представители трудящихся*), и слова и словосочетания, которые только что изучены (*отбыть с официальным визитом, председатель, президиум*). Причем в этом тексте учащиеся знакомятся с новым сочетанием со словом *официальный* — *официальные лица*.

По этот текст взят с таким учетом, чтобы учащиеся продолжали расширять свой словарный запас. Слова: *Верховный Совет СССР, сопровождать* (кого?), *украшен* (чем?), *государственные флаги, желать* — *пожелать* (кому? чего?), *доброе пути, счастливого пути* — впервые встречаются в тексте.

На доске преподаватель записывает глагол *сопровождать* и спрашивает у учащихся, в каком падеже стоит дополнение после этого глагола.

Учащимся на начальном этапе будет довольно трудно найти это дополнение, так как оно стоит перед глаголом. Но такого рода задания полезны, так как приучат учащихся самостоятельно анализировать текст. Надо отметить, что глагол *сопровождать* несовершенного вида, а совершенный вид этого глагола не употребляется. Здесь уместно сравнить его с глаголом *провождать* как в смысловом, так и в стилистическом отношении. Затем надо попросить учащихся посмотреть, какого падежа требует глагольная форма *украшен*. На начальном этапе обучения, когда учащиеся не знакомы еще с причастием, необходимо ввести эту форму в сочетании с творительным падежом лексически. Чтобы учащиеся поняли значение этого слова, нужно сказать, что *украшен* образовано от глагола *украсить*.

Далее записывается глагол

<i>желать</i>	кому?	чего?
<i>пожелать</i>	Председателю Президиума Верховного Совета СССР премьер-министру	счастливого пути доброго пути

И опять преподаватель просит учащихся подобрать дополнения. Учащиеся составляют примеры с этим глаголом.

Попутно следует обратить внимание учащихся на то, что такие сочетания, как *счастливого пути, спокойной ночи, всего хорошего*, часто употребляются без глагола.

После этой работы учащимся предлагается задать друг другу вопросы только с теми словами, которые записаны на доске в результате разбора, т. е. со словами *сопровождать, украшен, желать — пожелать*.

Для экономии времени преподаватель может упражнения или часть их задать на дом.

Упражнение 1. Замените в вопросах, данных ниже, прошедшее время настоящим.

- 1) Кто направился с официальным визитом в Финляндию?
- 2) Кто сопровождал Председателя Президиума Верховного Совета СССР?
- 3) Кто провожал на аэродроме Председателя Президиума Верховного Совета СССР?

Это упражнение рассчитано на то, чтобы учащиеся еще раз вспомнили форму сказуемого в вопросе с местоимением *кто*. На стилистическое различие глаголов *прибыть, отбыть* и глаголов *приехать, уехать* уже указывалось и делались соответствующие упражнения. Теперь, на прочтении ряда текстов, через несколько уроков преподаватель опять возвращается к повторению этого момента.

Упражнение 2. Вместо точек вставьте слова *прибыть* или *приехать, отбыть* или *уехать*.

- 1) Вчера в Москву ... делегация преподавателей Болгарии.
- 2) 22 января из Варшавы ... космонавт Г. С. Титов.
- 3) На прошлой неделе в Москву ... мой товарищ.
- 4) Премьер-министр Индии ... из Москвы на родину и т. д.

Упражнение 3. а) Прочитайте предложения. Обратите внимание на разное лексическое значение глаголов *провождать* и *сопровождать*.

- 1) В поездке по стране Председателя Президиума Верховного Совета СССР сопровождал министр иностранных дел.
- 2) На аэродроме высокого гостя провожали представители общественности столицы.
- б) Составьте предложения со словами *провождать, сопровождать*.

Упражнение 4. Выпишите из упражнения сочетания со словами *украшен, украсить*. Определите падеж слов в этих сочетаниях.

- 1) Мы украсили стол цветами.
- 2) Студенты украсили аудиторию портретами ученых.
- 3) Аэродром украшен флагами.
- 4) Дома украшены флагами, цветами, портретами космонавтов.

И, наконец, как заключительное, можно дать упражнение на закрепление.

Упражнение 5. Слова из скобок поставьте в нужном падеже; где нужно, вставьте предлог.

- 1) Председатель Президиума Верховного Совета СССР отбыл (самолет) в Финляндию.
- 2) (Председатель Президиума Верховного Совета СССР) сопровождали министр иностранных дел и другие официальные лица и т. д.

В результате чтения этих четырех текстов у учащихся в словарях должна быть следующая запись слов:

партийный	
работник	
во главе с кем?	с министром
секретарь чего?	с главным редактором ЦК КПСС
член чего?	директора партии
пробывание где?	Центрального Комитета КПСС в Венгрии на Кубе
братский	
встретиться с кем?	с работниками партии
встречаться	с членами делегации
беседа кого? с кем?	редактора с членом ЦК КПСС
беседовать с кем?	с редактором с членом партии с министром
о чем?	о стране о задачах партии о планах
сердечный	
продолжительный	
Совет Министров СССР	
Политбюро ЦК КПСС	
прибыть с официальным ви- зитом	
председатель чего?	Совета Министров СССР собрания колхоза
заместитель кого?	Председателя Совета Минист- ров СССР
политбюро чего?	директора ЦК КПСС
Верховный Совет СССР	
официальные лица	
сопровождать кого?	Председателя Президиума Верховного Совета СССР
украшен чем?	министра члена Политбюро ЦК КПСС флагами цветами
желать кому?	портретами Председателю Президиума Верховного Совета СССР
чего?	премьер-министру счастливого пути доброго пути

После того как тема «Приезд и отъезд делегаций, государственных деятелей» изучена, можно дать письменную контрольную работу. По усмотрению преподавателя контрольные работы можно давать чаще, по прочтении 5-6 текстов, или реже.

Вот пример контрольной работы. Она должна включать материал, хорошо изученный на уроке.

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА

I. Поставьте слова из скобок в нужном падеже, употребив, где это необходимо, предлог:

1) Венгерских гостей встретил ... (председатель Общества советско-венгерской дружбы). 2) (... Делегация) возглавляет премьер-министр Республики Судан. 3) С аэродрома гости направились ... (Кремль). 4) В Москву прибыла делегация учителей из Румынии во главе ... (директор школы). 5) 30 апреля в Москву ... (приглашение Советского правительства) прибыла делегация государственных деятелей из Индии. 6) Аэродром был украшен ... (государственные флаги). 7) Президент республики желает гостям ... (доброе здоровье).

II. Подберите антонимы к следующим глаголам:

прибыть, встретить.

III. Подберите дополнения к следующим глаголам:

пригласить, беседовать, встретиться.

IV. Составьте предложения со следующими словами:

желать, направиться, сопровождать и т. д.

Кроме письменной контрольной работы необходимо провести и устную. Для этого преподаватель дает студентам текст из свежей газеты на пройденную тему. В этой статье может быть несколько незнакомых слов, но таких, которые не мешали бы понять его основное содержание. Один из учащихся получает задание прочитать статью вслух и сразу рассказать основное содержание. Затем этот учащийся задает вопросы товарищам, которые читали ее одновременно с ним, но про себя. Товарищи отвечают на вопросы, не глядя в статью. Затем дается следующая статья, и уже другой учащийся читает и пересказывает ее.

На дом можно дать задание написать сообщение о приезде в Москву делегации той страны, из которой приехал учащийся, используя всю изученную лексику. Но можно и конкретно назвать слова, какие он должен использовать в сочинении.

Уже с первых уроков учащиеся знакомятся с синтаксическими конструкциями в тексте (родительный падеж, падеж существительного после краткой формы страдательного причастия). Эта работа продолжается и в дальнейшем. Так, в одном из следующих текстов учащиеся встретят сложное предложение с союзом *где*?

Они посетили Советский Комитет защиты мира, где встретились с советской общественностью, беседовали с советскими учеными.

Поэтому после текста дается упражнение, в которое включаются аналогичные примеры.

Упражнение. Прочитайте предложения. Поставьте вопрос к выделенным частям предложения. Определите, к какому слову относятся эти части и какую роль они выполняют в предложении.

1) Делегация врачей из Чехословакии посетила Советский Комитет защиты мира, *где встретилась с советской общественностью*. 2) Они посетили Советский Комитет защиты мира, *где беседовали с советскими учеными*. 3) Премьер-министр возвратился из Судана, *где находился с дружественным визитом*. 4) С аэродрома члены ЦК Польской объединенной рабочей партии направились в Кремль, *где встретились с Генеральным секретарем ЦК КПСС*.

Во время работы над газетой надо постоянно учитывать уровень группы. Если учащиеся быстро усваивают данную лексику, то можно давать тексты, более насыщенные новой лексикой, и быстрее продвигаться вперед.

В программу зачета на первом семестре можно включить чтение и пересказ небольшого сообщения из газеты.

Таков один из возможных вариантов работы по введению и закреплению газетной лексики.

ОГЛАВЛЕНИЕ

От редактора	3
<i>Введение</i>	5
Лингвистические основы методики преподавания русского языка иностранцам	
Фонетическая система русского языка и методика работы по фонетике	12
Некоторые вопросы лексической системы русского языка и методика работы над лексикой	31
Грамматика и ее место в системе обучения русскому языку иностранцев	48
Некоторые вопросы структуры русского предложения и методика работы над синтаксисом	66
Методика работы над словосочетаниями	99
Методика работы над предложно-падежной системой русского языка	113
Функции порядка слов в русском языке и методика работы над порядком слов	129
Виды в системе русского глагола и методика работы над видами глагола	142
Некоторые вопросы словообразовательной системы в русском языке и методика работы по словообразованию	155
Основные формы работы при обучении русскому языку иностранцев	
Система и формы работы по развитию речи	181
Использование наглядных и технических средств	212
Методика работы на начальном этапе обучения	228
Учет специальности учащихся при обучении их русскому языку	
Некоторые особенности языка научной литературы и формы работы по русскому языку с учетом специальности учащихся	251
Особенности методики работы со стажерами-краткосрочниками	267
Приложения	282

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО
ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ

Тематический план 1966 г. № 145

Редактор *В. И. Карпов*

Технический редактор *Г. И. Георгиева*

Корректоры *М. А. Гришаков,*
Л. С. Клочкова, И. С. Хлыстова

Сдано в набор 21.IV.1966 г.

Подписано к печати 16.II.1967 г.

Формат 60×90^{1/16} Физ. печ. л. 19,0

Уч.-изд. л. 21,83

Изд. № 908 Заказ 140 Тираж 10.000

Цена 65 коп.

Издательство Московского университета
Москва, Ленинские горы
Административный корпус.
Типография Изд-ва МГУ. Москва,
Ленинские горы

СПИСОК ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫХ ОПЕЧАТОК

Стр.	Строка	Напечатано	Следует читать
63	2-я сверху	газеты	газету
71	9-я сверху	анализа	без анализа
92	6-я сверху	свободным	несвободным
140	22-я снизу	т. е.	т. к.
235	3-я снизу	объема	объекта