

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI

TOIMETISED

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

405

РУССКИЙ ЯЗЫК
В
ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЕ

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 405 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г.

РУССКИЙ ЯЗЫК
В ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЕ

IV

ТАРТУ 1976

Редколлегия:

К. Алликметс, Т. Казесалу, М. Матина, А. Метса (ответственный редактор), Н. Стороженко

О КРИТЕРИЯХ ОТБОРА ГРАММАТИЧЕСКОГО МИНИМУМА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЫ

Т. А. Казесалу

Из вопросов теории отбора грамматического минимума (в дальнейшем ГМ) наиболее подробно разработаны критерии отбора, по которым имеется целый ряд специальных исследований и отдельных статей. Однако нельзя считать, что вопрос о критериях отбора исчерпан и не требует дальнейшего изучения. Знакомство с работами, посвященными критериям отбора, показывает, что в них, во-первых, критерии не обоснованы в единой логике (с позиций лингвистики, психологии и методики); во-вторых, нет строгой и четкой классификации; в-третьих, не установлена иерархия критериев и их взаимодействие в процедуре отбора. Для проведения отбора ГМ-а предлагаются самые разные критерии. В качестве основного критерия отбора грамматического материала рассматривается частотность грамматических явлений в речи. Данный критерий был первоначально предложен для отбора лексики, в настоящее время он широко применяется также при отборе учебного грамматического материала. В современной методике критерий частотности (частоты встречаемых языковых единиц) дополняется критерием рангового коэффициента или распределения - показателя текстов, в которых встречается анализируемое явление. Частотность и ранговый коэффициент определяются на основе статистического анализа источников отбора.

Применение критериев частотности и рангового коэффициента возможно за счет внутренних свойств языковой системы (разной употребительности ее единиц в речи). Поэтому эти критерии можно назвать лингвистическими. Они дают возможность внести существенные и объективно оправданные коррективы в практическую интуицию даже при отборе наиболее частотных и общеупотребительных грамматических форм и конструкций для начального обучения языку. Нельзя не согласиться с тем, что по сравнению с остальными критериями отбора грамматических

единиц статистические критерии являются наиболее объективными.

Эти соображения заставляют нас частотность и ранговый коэффициент рассматривать в качестве исходных критериев отбора ГМ-а для начальных классов эстонской школы.

Критерии образцовости, исключения синонимов, стилистической ограниченности, сочетаемости, элементарности являются также лингвистическими, так как и они основываются на внутренних свойствах языка как системы.

Так, под образцовостью языковой единицы подразумевается ее продуктивность, способность служить образцом (эталоном) для образований по аналогии. При отборе грамматического материала она (образцовость) выявляется путем анализа словаря-минимума соответствующего этапа обучения, степени обобщенности словаря данной грамматической формой или конструкцией. Применение критерия образцовости содействует, с одной стороны, разгрузке ГМ-а, с другой, сокращению самого лексического материала. Так, например, статистический анализ текстов детской художественной литературы показал, что к группе наиболее частотных синтаксических конструкций относится структурная основа, выраженная именем в именительном падеже и кратким прилагательным (Она рада - формула И + П_{кратк.}). Анализ возможностей наполнения данной конструкции лексикой, предлагаемой для изучения на начальном этапе, выявил нецелесообразность включения этой конструкции в ГМ начальных классов, так как лексический минимум начального этапа содержит только три кратких прилагательных. Другой пример касается возможности разгрузки лексического минимума. Программа для II-III-х классов эстонской школы предусматривает изучение конструкций И + + (в, на + С^П) (Мальчик сидит в классе. Папа работает на заводе), Г + (в, на + С^В) (Март идет в школу. Положи вазу на стол.) лексическим путем, т.е. без грамматических обобщений и правил. Однако, как известно, такое изучение грамматических форм, охватывающих широкий круг лексических единиц, является ненаучным (в лингвистическом отношении) и нерациональным (в психологическом и методическом отношениях).

Поэтому мы считаем, что указанные конструкции должны

быть включены в ГМ для начального этапа. Это способствует уменьшению объема лексического материала, необходимого для усвоения на данном этапе. Еще в большей степени критерий образцовости влияет на отбор морфологических разновидностей синтаксических конструкций, относящихся в первую очередь к области словоизменения (спряжения, склонения). Если в лексическом минимуме широко представлены все типы словоизменения, то в ГМ будут введены все окончания. В том случае, если в словаре содержится ограниченное количество слов какого-то типа словоизменения, то окончания, характерные им, исключаются из ГМ-а, а словоформы данного типа будут изучаться в лексическом порядке. Так, например, синтаксическая конструкция И + Г_{спр.} (Я работаю. Он работает.) характеризуется очень разнообразными морфологическими вариантами. Однако изучение глагольного состава лексического минимума для начальных классов показывает, что в ГМ можно включить глаголы лишь двух типов: класса "читать" (в словаре-минимуме имеется 42 глагола, которые изменяются по этому классу) и "просить" (в лексическом минимуме представлены 35 глаголов этого типа). Спрягаемые формы остальных же глаголов остаются за пределами ГМ-а начальных классов.

Что касается остальных лингвистических критериев, которые предлагаются разными авторами для отбора, то они представляются нам избыточными, лишними при установлении синтаксических конструкций для начального обучения. Так, например, дополнительно к критерию образцовости в работе Ф.М. Рабинович выдвигается критерий исключения встречных ассоциаций.^I Сущность этого критерия заключается в следующем. Известно, что одному грамматическому значению в языке может соответствовать несколько разных форм. При школьном обучении сначала вводится одна форма. Между этой формой и определенной группой слов у учащихся создаются ассоциации. Однако при изучении второй, третьей форм у учащихся возникает конкурирующая друг с другом встречные ассоциации, приводящие к ошибочным формообразованиям. Для того, чтобы избежать образования та-

^I Ф.М. Рабинович. Активный грамматический минимум по немецкому языку. Канд. дисс. М., 1962, стр. 139-142.

ких ошибочных ассоциаций, автор предлагает в активный ГМ включить только те формы, которые распространяются на слова, характеризующиеся дифференцирующими признаками. Формы слов, лишенные дифференцирующего признака, остаются за пределами ГМ-а, и они изучаются лексически. Так, например, из окончаний предложного падежа ед. ч. существительных -Е, -И, -У (на столе, на площади, на полу) первые два распространяются на слова, обладающие различительным признаком (окончание -Е относится к существительным 1-ого и 2-ого склонений, окончание -И - 3-его склонения), последнее же окончание принадлежит словам, лишенным формально-семантического различительного признака.

Мы считаем, что применение критерия исключения встречных ассоциаций при отборе ГМ-а не является обязательным, так как этот критерий на самом деле лишь дублирует критерии частотности и образцовости (грамматические формы, лишенные дифференцирующих признаков, относятся к малочастотным и необразцовым). Этим же самым отпадает необходимость в его применении.

Критерии сочетаемости, структурообразующей ценности, необходимости данного явления для построения предложения привлекаются при отборе морфологических форм. На основе первого критерия в ГМ включаются такие формы, которые входят в значительное количество лексико-грамматических сочетаний. При критерии структурообразующей ценности предпочитается строевые, структурообразующие слова. Поскольку мы считаем, что первым этапом отбора ГМ-а является установление синтаксических конструкций, то данные критерии оказываются ненужными.

Критерий стилистической ограниченности проявляется в следующем. Все грамматические явления можно условно разделить на: 1) единицы, общие всем видам (стилям) речи; 2) единицы, встречающиеся в основном в одном виде (стиле) речи, но употребляемые также в других стилях, 3) единицы, присущие одному виду (стилю) речи. Первая группа грамматических явлений наиболее распространенная, а третья - самая ограниченная.

При отборе грамматических единиц для обучения ограниченное происходит в основном за счет последней группы, в результате чего школьному минимуму свойственна известная стилистическая нивелировка. Однако следует отметить, что стилистически маркированные грамматические формы и конструкции являются в языке (с единичными исключениями) нечастотными, а в пределах школьного словаря-минимума — необразцовыми. Поэтому для отсева стилистически отмеченных единиц отдельный критерий не требуется.

То же самое можно утверждать и о критерии исключения синонимов, применение которого заключается во включении в активный минимум лишь одной формы из ряда грамматических синонимов. Целесообразность включения в ГМ одного из них решается с учетом распространенности синонимичных форм и конструкций в речи. Следовательно, этот критерий по существу примыкает к критерию частотности и нет необходимости в его отдельном применении.

Под покрываемостью единицы В. Мэки понимает количество мыслей, которые она может отразить. Она измеряется числом других единиц, замещаемой данной единицей. В случае наличия двух или большего количества форм выражения одной и той же мысли при отборе предпочтение дается той из них, которая покрывает большее число употреблений.¹ Как видно, данный критерий синонимичен с критерием исключения синонимов. Отсюда критерий покрываемости оказывается лишним.

Итак, на основе изучения лингвистических критериев, предлагаемых разными исследователями для отбора грамматического материала, мы пришли к выводу, что при определении активного грамматического минимума целесообразно использовать три лингвистических критерия, а именно — частотность, ранговый коэффициент и образцовость грамматической формы и конструкции.

С помощью указанных критериев в ГМ включаются единицы, характеризующиеся высокой частотностью, образцовостью, продуктивностью. В пределах лексического минимума для соответ-

¹ В. Мэки. Отбор. — В сб.: "Проблемы отбора учебного материала". Под ред. М.Н. Вяткина. М., 1971, стр. 51.

ствующего этапа обучения они имеют широкое лексическое наполнение. Вместе с тем, однако, известно, что к числу малопродуктивных и непродуктивных грамматических явлений относятся и такие формы и конструкции, без которых нельзя общаться в определенных сферах (к ним относятся, например, "Как тебя зовут", "Сколько тебе лет" и т.п.). Это говорит о том, что критерии частотности и образцовости не во всех случаях являются достаточными для определения нужного для обучения языкового материала. Впервые о недостаточности этих критериев стали говорить составители "Основного французского языка". Они выдвинули дополнительный критерий резервности или наличности. В связи с этим было сформулировано требование при минимизации языкового материала учитывать тематику и ситуации общения.

Учет соответствия избранной тематике и ситуациям требует введения в учебный минимум языкового материала, употребляемого в тех ситуациях, в которые должен включаться обучаемый. Отсюда следует необходимость: включить в учебный минимум, кроме общеупотребительных языковых явлений, также какое-то количество нечастотных, непродуктивных, стилистически маркированных единиц.

При этом, однако, совершенно ясно, что ситуативно-тематически обусловленные грамматические формы и конструкции, не варьируемые или частично варьируемые в лексическом отношении, не могут быть включены в активную грамматику. Их целесообразно ввести в список лексических единиц, а процесс усвоения их следует организовать аналогично процессу изучения отдельных слов. Данное утверждение основывается на общепризнанном в методике преподавания неродного языка понимании различия между лингвистической и методической системами грамматики.

Тем не менее, при проведении отбора грамматического материала критерий ситуативно-тематической обусловленности (вместе с критерием практической необходимости) учитывается. Их воздействие проявляется не прямым, а опосредованным путем. Это касается, во-первых, установления источников отбора на основе ситуативно-тематического принципа (с учетом сфер и

ситуаций, в которых необходимо знание языка обучаемыми). Во-вторых, критерии ситуативно-тематической обусловленности и практической необходимости реализуются в определении единиц отбора ГМ-а, исходя из системы значений, отражающих основные логико-предметные отношения (субъективно-предикатные, объективные, атрибутивные, временные, пространственные, меры и степени, образа действия, причинные, целевые), существующие в самой реальной действительности. Это возможно потому, что "ситуация влияет на речевое высказывание не непосредственно (каждой ситуации тогда соответствовала бы собственная речевая единица), а опосредованно, через характер смысловых отношений, коммуникативную цель высказывания, соотнесение содержания высказывания с моментом и обстановкой речи"¹.

Ситуативно-тематическое ограничение источников отбора ГМ-а, основывающееся на экстралингвистических факторах (цель и мотив речевой деятельности, сферы и ситуации общения), позволяет отобрать такой грамматический материал, который наиболее частотен именно в тех сферах и ситуациях, в которые следует включить обучаемых языку. В то же время проведение отбора грамматического материала с ориентацией на основные логико-предметные отношения и их варианты обеспечивает возможность классифицировать отобранный материал не по формально-грамматической общности, а на основе смыслового родства его единиц. Такая ситуативно-тематическая организация грамматического материала дает учащимся некоторый языковый опыт, аналогичный тому, который у них есть в пользовании родным языком.

Таким образом, в отличие от лингвистических критериев отбора, критерии ситуативно-тематической обусловленности и практической необходимости, (которые можно назвать коммуникативными критериями), применяются нами не в самом отборе, а при его подготовке (определении источников и единиц отбора) и после проведения отбора (при организации грамматическо-

¹ З.Н. Иевлева. Цели обучения и принципы отбора грамматического материала для начального этапа. - В сб.: "Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе". Под ред. А.А. Миролюбова и Э.Ю. Сосенко. М., 1971, стр.166.

го материала по семантическим признакам).

Как психолого-дидактические критерии можно характеризовать доступность и заучиваемость грамматических единиц. Мы считаем, что данные критерии дублируют друг друга как по своей значимости, так и по сфере их применения в отборе. Предпочтение критерию заучиваемости дается нами в виду того, что он понимается шире, чем доступность, а сама доступность, как свойство языковой единицы по отношению к обучаемому, входит в понятие "заучиваемость". Последняя, по В. Мэкки, определяется следующими факторами: 1/сходство, 2/ясность, 3/краткость, 4/систематичность, 5/учебная трудность¹. Факторы сходства и ясности устанавливаются на основе сопоставления единиц в родном и изучаемом языках; краткость - исходя из количества элементов, входящих в данную форму или конструкцию. Под систематичностью В.Мэкки понимает образцовость (эталонность) языковой единицы. Фактор учебной трудности В.Мэкки не определяет. Можно предполагать, что под этим фактором понимается посильность языковой единицы с точки зрения ее трудности (легкости) для конкретных учащихся в процессе изучения данной единицы. Учебную трудность, на наш взгляд, можно определить путем анализа уровня умений и навыков учащихся использовать соответствующие грамматические формы и конструкции в речи.

Применение критерия заучиваемости связано с большими объективными трудностями. Оно требует не только лингвистического, но и психолингвистического сопоставления русского и эстонского языков. Если лингвистическое сопоставление заключается в изучении статистического элемента речевого действия - текста как результата порождения речи (на уровне языковой системы и правил языка), то в психолингвистическом сопоставлении основное внимание уделяется механизмам пользования языковыми единицами и правилами в самом порождении речи, т.е. изучению речевого процесса в родном и изучаемом языках в динамике.

¹ В. Мэкки. Указ. работа, стр. 54.

К сожалению, эстонские методисты не располагают обоснованной сопоставительной грамматикой русского и эстонского языков, соответствующей указанным требованиям. В то же время в Эстонской ССР не проведены широкие экспериментальные исследования по выявлению трудных (легких) для усвоения эстонскими учащимися грамматических форм и конструкций, не составлена картотека типичных ошибок учащихся при грамматическом оформлении русской речи. Пока вся эта работа осуществляется стихийно, главным образом силами практиков-педагогов в их практической работе.

Из этого следует, что в настоящее время для научно обоснованного применения критерия заучиваемости нет пока еще объективных условий. Поэтому использование критерия заучиваемости в процедуре отбора возможно лишь с известной оговоркой — исходя из эмпирических знаний по сопоставлению русского и эстонского языков и результатов изучения нашего личного педагогического опыта и опыта других преподавателей русского языка в эстонской начальной школе, а также данных проверки уровня знания русского языка учащимися начальных классов.¹

Итак, мы установили, что для отбора ГМ-а для начальных классов целесообразно использовать следующие три критерия: а) критерий частотности вместе с ранговым коэффициентом; б) критерий образцовости и в) критерий заучиваемости.

При отборе грамматического материала все критерии использовались в совокупности. Однако в силу своих внутренних характеристик они вступают во взаимоотношения и конфликты

¹ Контрольные работы-сочинения были проведены в классах эстонской школы — всего восемь классных комплектов 3-х школ с 257 учащимися. Сочинения проводились в апреле месяце 1971 г. Они были написаны на темы, предусмотренные для усвоения в начальных классах: а) Наша комната, б) Мой город, в) Наша семья, г) Зима, д) Весна, е) Наша школа. Всего учащимися было произведено 4554 простых предложения с 4586 структурными основами восемнадцати разных типов и 4117 распространителями двадцати шести типов. Произведенные учащимися 242 сложных предложения относились к девяти типам. При анализе сочинений изучались также ошибки, допущенные учащимися при конструировании предложений.

друг с другом. Так, например, противоречие может возникнуть между частотностью и остальными критериями отбора (частотная грамматическая единица может оказаться необразцовой и трудно заучиваемой). Осуществляя отбор ГМ-а, мы должны преодолеть указанные трудности. Для этого следует, исходя из воздействия критериев друг на друга, установить их иерархию в процедуре отбора и собственно провести отбор. Критерий частотности вступает во взаимоотношения с двумя остальными критериями: он, с одной стороны, ограничивается ими, а с другой стороны, дополняется ими. Поэтому учет частотности (вместе с ранговым коэффициентом) грамматических единиц выступает у нас в качестве исходного критерия отбора. Наличие частотного списка синтаксических конструкций делает возможным соблюдение данного критерия.

На основе сказанного можно начертить схему, отражающую последовательность применения критериев отбора:

- 1) частотность (вместе с ранговым коэффициентом);
- 2) образцовость;
- 3) заучиваемость.

Переходим к рассмотрению процедур отбора синтаксических конструкций русского языка в эстонской начальной школе.

Статистический анализ структурных основ предложения в произведениях детской художественной литературы¹ показал, что во всей совокупности выборки самой большой распространенностью обладают следующие конструкции:² И + Г_{спр.} (Он работает); Г_{пов.} (Не говори); И^И + (Г_{св.} + инф.) (Он хотел

¹ Анализу были подвергнуты 40 разных источников (в каждом из них по 500 простых предложений и определенное количество сложных предложений).

² Условные обозначения: И - имя существительное и любая субстантивированная часть речи, которая может выступать на месте имени существительного; С - существительное; Г_{спр.} - глагол в спрягаемой форме; Г_{св.} - глагол связочный; Г_{пов.} - глагол в повелительной форме; Г_{неопр.-личн.} - глагол неопределенно-личный; св. - связка "был, будет и т.д."; инф. - инфинитив; Н - наречие; предик. - предикативное; Ч - числительное; колич. - количественное; П - прилагательное; полн. - полное; кратк. - краткое; и - имен. п.; р - родит. п. и т.д.

уехать); $I^N + (св.)^{\#} + I^N$ (Она пионерка); C^N (Лес); $I^N + (св.)^{\#} + П_{полн.}$ (Зима была холодная); $(I^D)^{\#} + (нельзя, можно, N_{предик.}) + инф.$ (Ей нельзя работать); $(I^D)^{\#} + нельзя, можно, N_{предик.}$ (Тебе можно); $(I^D)^{\#} + инф.$ (Работать); $\Gamma_{неопр.-личн.}$ (Говорят); нет, не было, не будет + I^P (мамы не было); $(у + M^P) + (св.)^{\#} + I^N$ (У доктора были очки); $(Ч, N_{колич.} + C^P) + \Gamma_{спр.}$ (Собралось много людей); C (с разными пространственными предложениями + I^N (св.) $^{\#} + I^N$ (В лесу была избушка); $N_{места, время}$ + I^N (св.) $^{\#} + I^N$ (Везде были цветы).

Их изучение отдельно по двум видам речи (авторская речь и речь действующих лиц) дало несколько иные результаты. Так, в речи действующих лиц к группе самых распространенных структурных основ предложения относятся $\Gamma_{пов.}$; C^N ; Это, вот + I^N ; $(I^D)^{\#} + инф.$, которые в авторской речи вообще не встречаются, или обладают довольно низкой частотностью. Их употребление в речи обуславливается общей коммуникативной направленностью высказывания, а в ситуациях повседневного общения они имеют высокую частотность и ранговый коэффициент.

Структурные основы предложения, являющиеся наиболее частотными в текстах детской художественной литературы, представлены и в дополнительных источниках, в качестве которых у нас выступали программы и учебники по русскому языку для национальных и зарубежных школ^I (см. таблицу). На этом основании их можно ввести в потенциальный (исходный) список синтаксических конструкций для определения ГМ-а.

Дальнейшая работа над отбором грамматического материала требует применения критериев образцовости и заучиваемости. На основе анализа словаря-минимума для начального этапа эс-

* Элемент, заключенный в скобки, не является обязательным.

^I Анализу подвергались программы для начальных классов двенадцати национальных республик. Ввиду специфических условий программы Украинской, Белорусской ССР и РСФСР не анализировались. Были проанализированы 8 учебников для зарубежных школ (Финляндия - I, Франция - I, ГДР - 6) и три учебника для начальных классов эстонской школы.

тонской школы^I была выявлена лексическая варьируемость структурных основ потенциального списка. Оказалось, что из 20 типов структурных основ предложения образцовыми в пределах этого словаря являются 18 (см. таблицу). Конструкции $I^N + П_{\text{кратк.}}$ и $(I^N)^{\text{ж}} + N_{\text{предик.}}$, которые имеют ограниченную лексическую варьируемость, следует исключить из нашего потенциального грамматического минимума.

С учетом результата изучения данных конструкций с точки зрения их заучиваемости из потенциального списка была исключена конструкция $(Ч_{\text{колич.}} + C^P) + \Gamma_{\text{спр.}}$, представляющая значительные трудности при ее усвоении эстонскими детьми (как в плане сопоставления с соответствующей конструкцией в эстонском языке, так и в плане внутренней сложности структуры). Относительно остальных конструкций никаких ограничений не было предпринято. Как показывает сопоставление этих конструкций с соответствующими конструкциями эстонского языка и результаты проведенных нами контрольных работ-сочинений, о которых говорилось выше, они не представляют собой особых трудностей при усвоении. К тому же, с точки зрения критерия заучиваемости можно, на наш взгляд, в ГМ включить еще один тип структурных основ предложения, а именно $I^N + M_{\text{притяж.}}$ (Книга моя), так как она сходна как по структурному, так и по семантическому признакам со структурной основой $I^N + П_{\text{полн.}}$ (Зима была холодная), в результате чего возможен перенос сходного навыка на новый материал.

Итак, в результате применения критериев частотности (вместе с ранговым коэффициентом), образцовости и заучиваемости мы предлагаем в активный грамматический минимум для начальных классов эстонской школы ввести следующие типы структурных основ предложения:

1. $I + \Gamma_{\text{спр.}}$
2. $\Gamma_{\text{пов.}}$
3. $I^N + (\Gamma_{\text{св.}} + \text{инф.})$

^I Э. Роовет, Э. Штейнфельд. Словарь-минимум русского языка для 2-8 классов эстонской школы. Таллин, 1965.

Таблица
I

Процедура отбора структурных основ^I

№ п/п	Название	Тексты худож. лит-ры	Программы	Учебники	Образцо- вость	Заучивае- мость
1.	$I^И + \Gamma_{\text{спр.}}$	+	$+(I2)^2$	$+(II)^3$	+	+
2.	$\Gamma_{\text{пов.}}$	+	$+(I2)$	$+(II)$	+	+
3.	$I^И + (\Gamma_{\text{св.}} + \text{инф.})$	+	$+(4)$	$+(8)$	+	+
4.	$S^И$	+	$+(I2)$	$+(II)$	+	+
5.	Это, вот + (св.) ^ж + $I^И$	+	¹³ $+(I2)$	$+(II)$	+	+
6.	$I^И + \Pi_{\text{кратк.}}$	+	$+(II)$	$+(II)$	-	-
7.	$I^И + (\text{св.})^{\text{ж}} + S^И$	+	$+(6)$	$+(II)$	+	+
8.	$I^И + (\text{св.})^{\text{ж}} + \Pi_{\text{полн.}}$	+	$+(I2)$	$+(IO)$	+	+
9.	$(I^И)^{\text{ж}} + \text{нельзя, можно,}$ $N_{\text{предик.}} + \text{инф.}$	+	$+(2)$	$+(II)$	+	+
10.	$(I^И)^{\text{ж}} + \text{инф.}$	+	-	$+(5)$	+	+
11.	$\Gamma_{\text{неопр.-личн.}}$	+	-	$+(3)$	+	+
12.	Нет, не было, не будет + I^P	+	$+(5)$	$+(5)$	+	+
13.	$(I^И)^{\text{ж}} + (\text{св.})^{\text{ж}} +$ $N_{\text{предик.}}$	+	$+(2)$	$+(8)$	-	+
14.	$(Y + I^P) + (\text{св.})^{\text{ж}} + I^И$	+	$+(I2)$	$+(9)$	+	+
15.	$(\text{ч}, N_{\text{колич.}} + S^P) +$ $\Gamma_{\text{спр.}}$	+	$+(8)$	$+(II)$	+	-
16.	$(\text{в} + S^П) (\text{где?}) +$ $(\text{св.})^{\text{ж}} + I^И$	+	$+(I2)$	$+(II)$	+	+
17.	$(\text{на} + S^П) (\text{где?}) +$ $(\text{св.})^{\text{ж}} + I^И$	+	$+(I2)$	$+(II)$	+	+
18.	$N_{\text{места}} + (\text{где?}) + I^И$	+	$+(I2)$	$+(II)$	+	+

I Конструкции в таблице приведены по убывающей частотности.
2,3 Цифра в скобках указывает на количество программ и учебников, предусматривающих усвоение данной конструкции.

* Элемент, заключенный в скобки, не является обязательным.

Продолжение таблицы

№ п/п	Название	Тексты худож. лит-ры	Программы	Учебники	Образцо- вость	Заучивае- мость
19.	Н _{времени} + (св.) ^Ж + И ^И	+	-(4)	+(II)	+	+
20.	(у + С ^Р) (где?) + +(св.) ^Ж + И ^И	+	-	+(9)	+	+

4. С^И
5. Это, вот + И^И
6. И^И + (св.)^Ж + П_{полн.}
7. И^И + (св.)^Ж + С^И
8. С (с пространственными предложениями), Н_{места, времени} + С^И
9. (И^Д)^Ж + инф.
10. Г_{неопр.-личн.}
11. Нет, не было, не будет + И^Р
12. (у + С^Р) (у кого?) + С^Р
13. С^И + М_{притяж.}
14. (И^Д)^Ж + можно, нельзя, Н_{предик.} + инф.
15. (у + С^Р) (где?) + С^И.

Такие же процедуры применялись и среди распространителей и сложных предложений. В ГМ были включены следующие распро-
странители.

А. Объективные отношения

1. Г + С^В (прямое дополнение (Рассказываю сказку))
2. Г + С^Д (адресат) (рассказала другу)
3. Г + (с + С^Т) (совместность) (ушел с собакой)

Б. Пространственные отношения

4. Г + Н_{места} (где?) (играю здесь)
5. Г + Н_{места} (куда?) (иди сюда)
6. Г + (в + С^В) (куда?) (вошла в комнату)
7. Г + (на С^В) (куда?) (поставь на стол)

8. Г + (в + С^П) (где?) (сидит в классе)
 9. Г + (на + С^П) (где?) (играет на горе)
 10. Г + (к + С^Д) (куда?) (иду к врачу)
 11. Г + (из + С^Р) (откуда?) (вышел из класса)
 12. Г + (с + С^Р) (откуда?) (возьми с полки)
 13. Г + (у + С^Р) (где?) (живет у школы)

В. Временные отношения

14. Г + Н_{времени} (приедет весной)

Г. Определительно-качественные отношения

15. П + С (большая гора)
 16. М_{согласуемое} + С (мой город, эта собака)

Д. Определительно-обстоятельные отношения

- 17 Г + Н_{образа действия} (живем весело)

Е. Конструкции, осложняющие предложение

18. Обращение (Девочка, как тебя звать?).

По действующим программам русского языка для начальных классов, за исключением единичных, в этих классах не предусмотрено изучение сложных предложений. Думается, что это ничем не оправдано. Во-первых, при статистическом анализе текстов художественной литературы некоторые типы сложных предложений показывали высокую частотность. Во-вторых, они широко употребительны в детской речи. А, в-третьих, сложные предложения, несмотря на то, что их изучение программой не предусмотрено, употребляются учащимися при оформлении своих высказываний. Поэтому считаем, что данное стихийное стремление должно стать сознательно организованным. Для этого следует уже на начальном этапе познакомить учащихся хотя бы с некоторыми самыми общеупотребительными типами сложных предложений. На наш взгляд, в ГМ для начальных классов нужно включить следующие из них:

- 1) придаточные изъяснительные с союзом "что";
- 2) придаточные изъяснительные с союзом "как";
- 3) сложносочиненные предложения с союзом "и";
- 4) сложносочиненные предложения с союзом "а".

Итак, путем применения критериев частотности (вместе с

ранговым коэффициентом), образцовости и заучиваемости в ГМ были включены образцовые, продуктивные единицы, характеризующиеся широкими возможностями для варьирования своего лексического наполнения в пределах словаря-минимума для начальных классов эстонской школы. Эти синтаксические конструкции составляют средства т.н. "нейтрального стиля" языка.

Однако в реальной речевой деятельности не может быть "нейтрального стиля", в ней, наряду со стилистически не маркированными единицами, реализуются такие языковые средства, которые зависят от конкретной сферы общения, от данной речевой ситуации. Обучать учащихся языку как средству общения и самовыражения в ограниченных сферах невозможно без знания единиц, необходимых для обслуживания этих сфер общения.

Поэтому необходимо, кроме общеупотребительных форм и конструкций, в учебный минимум включить также какое-то количество нечастотных, непродуктивных, стилистически маркированных единиц, употребляемых в тех ситуациях, в которые должен включаться обучаемый. Вместе с тем, однако, ясно, как указывалось выше, что такие грамматические средства следует вводить в список лексических единиц, а обучать им нужно как отдельным словам.

Поэтому при отборе грамматического материала мы проанализировали и ситуативно-тематически обусловленные конструкции. Их выделение стало возможным благодаря ситуативно-тематическому ограничению источников для отбора ГМ-а (с учетом тех сфер и ситуаций, в которые следует включать детей-эстонцев, обучаемых русскому языку). Эти конструкции мы предлагаем для лексического усвоения, т.е. без грамматического осмысления. Сюда относятся такие грамматические структуры.

1. Речевые штампы "Как тебя зовут", "Как твое имя", "Как твоя фамилия", "Мне ... лет (года)", "Который час?", "Сколько стоит", "У меня болит ...", "Идет дождь (снег)". Употребление данных конструкций в речи обусловлено ситуативно-тематически, они обслуживают определенные ситуации повседневного общения. Поэтому их знание необходимо. Однако из-за разнородности своих структурно-семантических признаков и ограниченного лексического наполнения эти конструкции не могут

быть включены в активный грамматический минимум для начальных классов.

2. Слова-предложения, различного рода формулы вежливости, приветствия (Пожалуйста. Спасибо. Доброе утро. Спокойной ночи. До свидания), поздравления (С Новым годом), формулы согласия, несогласия, сомнения (Да. Нет. Может быть. Можно. Нельзя.).

3. Незаконченные предложения как ответные реакции в составе диалогического единства (Что ты читаешь? - Книгу.).

Активный ГМ можно расширить конструкциями для их рецептивного использования (при чтении и слушании) за счет догадки по контексту, переноса навыков (как из родного языка, так и из уже усвоенного материала изучаемого языка). Так, в пассивный минимум мы предлагаем включить конструкции типа "Мне хорошо", "На дворе весело", "Я учусь во втором классе", "В классе 25 учеников", творительный места-с предложениями "над, перед, за"; дательный места движения с предлогом "по", предложный содержания информации с предлогом "о"; сложные предложения с придаточными определительными "который" и временными "когда" и т.д.

Вслед за установлением синтаксических конструкций определялись их морфологические варианты. С применением критерия образцовости был составлен список грамматико-морфологических единиц, являющихся наиболее характерными для русского языка. Это касалось набора основных грамматических значений и характерных способов выражения. Выяснялась лексическая вариативность морфологических явлений.¹

Таким образом, отобранный нами ГМ представляет собой списки с разным назначением: а) синтаксические конструкции и их морфологические варианты для продуктивного использования в речи (т.е. для говорения и письма); б) синтаксические конструкции и их морфологические варианты для рецептивного использования в речи (т.е. для чтения и слушания); в) ситуативно-тематически обусловленный грамматический материал для лексического усвоения.

В заключение хотелось бы обратить внимание на некоторые особенности нашего минимума. ГМ был отобран не по формально-

-грамматическим темам, а на основе анализа особенностей функционирования грамматических единиц в определенных продуктах речи. В основе ГМ-а учет необходимости разграничить грамматические единицы для продуктивной и рецептивной речи. При отборе научно обоснованного ГМ-а по русскому языку для начальных классов эстонской школы были использованы критерии частотности (вместе с ранговым коэффициентом), образцовости и заучиваемости.

I Списки грамматико-морфологических единиц вместе с их лексическим наполнением приведены в кандидатской диссертации Т.А. Казесалу. Научные основы и методика отбора грамматического минимума для начального обучения русскому языку в эстонской школе. М., 1972, стр. 188-192; Приложение к диссертации, стр. 3-10.

О ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОЯЗЫЧНОМУ

Т.А.Казесалу

Развитие иноязычной речи связано с усвоением необходимых для этого языковых, и в частности грамматических навыков. Под навыком, как известно, понимается автоматизированное звено сознательной деятельности. Действие становится автоматизированным в том случае, если его психологическая структура приспособляется к условиям выполнения действия. Достигается это путем многократных повторений, в результате которых действия приобретают более экономный, схематичный, быстрый, безошибочный, точный характер. В процессе формирования навыка изменяется и характер осознания действия, при котором сознание с самого действия направляется на условия и качество исполнения, на контроль и регуляцию действия.¹

Для формирования навыков, в том числе и грамматических, большое значение имеют упражнения. Этим и объясняется тот факт, что упражнения должны занимать центральное место в учебном процессе по второму языку, и им должна быть отведена большая часть учебного времени.

Упражнениям, способствующим формированию грамматических навыков, предъявляются следующие требования. Во-первых, в грамматических упражнениях необходимо учитывать специфику тех видов речевой деятельности, которым мы обучаем наших учащихся. Во-вторых, грамматические упражнения должны иметь коммуникативный и ситуативный характер. В-третьих, упражнения следует расположить в соответствии со стадиями становления грамматических умений и навыков.

Указанные требования к грамматическим упражнениям вытекают из современного понимания назначения грамматики, которое заключается в обучении действиям с грамматическим материалом, в развитии грамматических умений и их автоматизации

¹ См.: А.Ц.Луни. О сущности двигательных навыков. "Вопросы психологии", 1964, № 1.

до уровня навыков. Остановимся кратко на этих требованиях.

Как известно, речь существует не сама по себе, а проявляется в конкретных видах, каждый из которых имеет свою специфику. Так, активные грамматические навыки, которые лежат в основе репродуктивных видов речевой деятельности /порождение речи в процессе говорения и письма/, отличны от пассивных грамматических навыков, необходимых для осуществления рецептивных видов речевой деятельности /для понимания устной речи при слушании и при чтении/. В репродуктивных видах речевой деятельности нужно грамматически правильно строить речь для выражения своих мыслей. Поэтому в упражнениях, направленных на обучение говорению и письму, должны вырабатываться следующие грамматические действия: 1/выбор моделей предложений в соответствии с целью высказывания; 2/выбор форм слов и образовательных словоформ; 3/выбор строевых слов и сочетание их со знаменательными словами. Для рецептивной речевой деятельности /чтения и слушания/ нужны другие грамматические действия, которые сводятся: 1/к опознаванию фактов языка по формальным признакам; 2/к дифференциации их сходных форм и 3/к соотношению форм со значением грамматических явлений. Именно перечисленные действия и должны стать предметом изучения в грамматических упражнениях, способствующих формированию пассивных грамматических навыков.

Разный характер действий обусловлен ходом мыслительного процесса при продуцировании речи и при ее восприятии. Он связан также со спецификой функционирования разных видов речи и определяется психологическими, физиологическими и лингвистическими факторами. Так, для выражения мыслей в устной форме необходимы определенный темп речи, быстрота реакции, владение произношением и интонацией. Предпосылкой выражения мыслей в письменной форме является знание графики и орфографии. С другой стороны, процесс письма облегчается возможностью обдумывания в медленном темпе.

Восприятие речи на слух находится в зависимости от способа предъявления материала для слушания /темп, видимый или невидимый собеседник, чистота его дикции, эмоциональность речи и т.п./. При этом важное значение имеет знание грамма-

тических особенностей стиля обиходной речи. Основу понимания грамматических конструкций при чтении составляет восприятие графических образов структур и соотнесение их со значением. Важным условием осмысленного чтения является развитый навык беглого чтения про себя, а также знание лингвистических особенностей стиля письменного языка. И при слушании, и при чтении необходимо научиться различать омонимичные грамматические формы, многозначные и многофункциональные явления.

Следует отметить, что все группы навыков /т.е. активных и пассивных/ тесно связаны между собой, поддерживают и развивают друг друга. Однако очевидно, что те или иные навыки не могут развиваться без целенаправленной тренировки. Для формирования активных и пассивных грамматических навыков нужны разного типа упражнения, учитывающие специфику каждого из видов речевой деятельности в отдельности.

Для иллюстрации сказанного приведем некоторые упражнения для развития репродуктивных и рецептивных грамматических навыков.

Репродукция:

1. Выразите ту же мысль иначе.

Я хотела бы сегодня сходить в кино.

2. Ваш товарищ был летом в пионерском лагере "Артек".

Спросите его о жизни в этом лагере /прошедшее время/.

Рецепция:

1. Выпишите из текста изучаемые явления и сгруппируйте их /напр., обстоятельства места, предикативное ядро предложения и т.п./.

2. Прослушайте пару предложений и установите, чем они отличаются друг от друга.

Ему 15 лет.

Ему лет пятнадцать.

Как указывалось выше, второе требование к грамматическим упражнениям касалось их ситуативной и коммуникативной направленности. Сравнивая понятия "коммуникативность" и "ситуативность", мы так же, как авторы монографии "Очерки по методике обучения немецкому языку" /Под редакцией М.В.Рахманова. М., 1974, стр.185/, полагаем, что коммуникативный ха-

рактор упражнений имеет в виду назначение упражнений и их содержание /служить цели общения и строиться на жизненно реальных языковых средствах/. Коммуникативные упражнения должны воспроизводить реальные условия общения и служить для выражения собственных мыслей или для понимания мыслей других. Средством реализации коммуникативности является ситуация. Это значит, что в основе коммуникативных упражнений должны лежать ситуации, опирающиеся на жизненный опыт учащихся /школьная жизнь, каникулы, пионерская, комсомольская деятельность и т.п./, или же ситуации, создаваемые с помощью различных источников информации - картин, фильмов, рассказов и др.

Подлинное владение каким-то элементом языка означает способность употреблять /порождать или воспринимать/ данный элемент /с необходимыми изменениями или без них/ в речи в соответствии с выражаемым содержанием. Это значит, что все элементы, составляющие обязательный учебный минимум, должны пройти через речь учащихся. Как показывает Б.Лалидус, возможны разные пути реализации этого требования¹. Один из них - стремление все активизируемые явления в конце концов "вывести в речь". Это значит, что 90-95% упражнений имеют весьма отдаленное отношение к истинной речи, а в конце этого процесса лишь незначительное место будет отведено речевой практике. Более правильным представляется путь, где процесс целенаправленной активизации языкового материала с самого начала максимально совмещают с процессом речевой практики. Иными словами, упражнениям для активизации языкового материала следует уже в самом начале придать речевую направленность, с тем чтобы учащиеся, выполняя эти упражнения, осуществляли акт коммуникации. Речевую направленность можно придать даже самым элементарным грамматическим упражнениям, как, например, подстановочным. Приведем пример.

¹ См. Б.А. Лалидус. К вопросу о сущности обучения иноязычной устной речи и типология упражнений. "Иностранные языки в школе". 1970, № I, стр. 59.

Работа по подстановочной таблице:

Расскажите, чем занимаются члены вашей семьи.

Моя мать		в университете
Мой младший брат		домашняя хозяйка
Мой дедушка	работает	на заводе
Моя старшая сестра	служит	в учреждении
Моя бабушка	учится	в школе
Мой отец	-	в институте
Мой старший брат		пенсионер/ка/
Моя младшая сестра		на транспорте
		в Советской армии
		и т.д.

Приведем примеры и более сложных коммуникативно-ситуативных грамматических упражнений.

1. Расскажите, как вы проводите свой выходной день /на грамматическую тему: настоящее время/.

2. Спросите своего товарища о том, как он предполагает провести летние каникулы /будущее время/.

3. Твой товарищ съездил в Москву. Спроси его, чем он там занимался, что видел /прошедшее время/.

4. Расскажите, что можно делать зимой в каникулы; что нужно делать сегодня после занятий; что вы хотите делать в выходной день /модальные глаголы и наречия/.

5. Скажите, где летом лучше, в городе или в деревне, и почему /безличные и неопределенно-личные предложения/.

Отбор и последовательность упражнений связаны с этапами усвоения грамматических навыков, каждый из которых имеет свою частную задачу. Поэтому грамматические упражнения, как отмечается в третьем требовании, должны быть расположены в порядке нарастания трудностей. При этом этапы обучения грамматическим навыкам соответствуют психологическим фазам формирования навыков. Выделяют три фазы становления навыков. В первой из них автоматизируются только некоторые отдельные элементы действия /вычленение и овладение элементарными действиями/. Вторая фаза предполагает объединение простых дей-

ствий. В третьей же фазе осуществляется целостная структура действия и завершается координация различных элементов друг с другом¹. В соответствии с этим упражнения для развития грамматических навыков целесообразно разбить на три группы. Так, грамматические упражнения, предназначенные для обучения репродуктивным видам речевой деятельности, предлагают классифицировать таким образом².

I группа – упражнения в воспроизведении грамматических структур по образцам.

II группа – упражнения в видоизменении грамматических структур.

III группа – упражнения в комбинировании грамматических структур.

В грамматических упражнениях, направленных на формирование грамматических навыков для рецептивных видов речевой деятельности, можно, на наш взгляд, различать следующие разновидности.

I группа – упражнения в расчленении речевого сообщения по основным формальным признакам /порядок слов, служебные и структурные слова, флексии/, в выделении ядра предложения /его субъекта и предиката/ и его распространителей.

II группа – упражнения в установлении логической последовательности выделенных грамматических элементов речевого сообщения и в соотношении грамматических признаков с выражаемыми ими значениями.

III – упражнения в автоматизированном восприятии грамматических явлений и в соотношении их с выражаемыми ими значениями.

Для иллюстрации сказанного мы приведем некоторые упражнения для развития активных грамматических навыков, обслуживающих репродуктивные виды речевой деятельности. Упражнения будут расположены в порядке нарастания трудностей.

¹ См.: Т.Г.Егоров. Психология. М., 1958.

² Классификация заимствована из книги "Очерки по методике обучения немецкому языку". Под ред. М.В.Рахманова. М., 1974.

I группа. Упражнения в воспроизведении грамматических структур по образцам. Сюда относятся упражнения в замене выделенного слова по образцу, в составлении предложений по подстановочной таблице, в составлении ответного предложения без изменения структуры вопроса. Упражнения этого типа способствуют созданию звуковых и моторных ассоциаций новых форм со значением. Примеры упражнений:

1/ Придумывание предложений по образцу или с обязательным употреблением определенного материала; вариантом этого упражнения является придумывание предложений по инструкции, касающейся их содержания, например: "Скажите несколько предложений о том, что вы будете делать завтра /при отработке будущего времени/.

2/ Завершение предложений /при условии, что задача не сводится к вставке одного-двух слов, хотя и последних в предложении/. Вариантом этого упражнения является завершение предложений в соответствии с инструкцией, касающейся содержания.

II группа. Упражнения в видоизменении грамматических структур. Ко второй группе относятся упражнения в расширении, дополнении и сокращении предложений. Примеры:

1/ Высказывание в соответствии с просьбой или распоряжением, например:

Преподаватель: Спроси у Антса, когда он пойдет в библиотеку.

Ученик: Антс, когда ты пойдешь в библиотеку?

2/ Выступление или диалог по структурному скелету. Учащиеся составляют краткие монологические высказывания или диалоги, по своему усмотрению дополняя и заполняя структурные скелеты предложений, написанные на доске или напечатанные в учебнике. Структуры, охватывающие активизируемые явления, подобраны так, что образуют "связную речь". Примеры:

А. Вчера я Я часто Мне очень нравится
Сегодня после занятий я тоже Я знаю, что Думаю, что и вы /глаголы движения/.

Б. - Здравствуй, ...!

- Добрый день

- Ты хочешь ... ?
- А когда ты ... ?
-
- Хорошо?
- Спасибо.
- /глаголы движения)

3/ Диалог по подстановочной таблице. Диалогическая подстановочная таблица отличается от диалога по структурному скелету тем, что элементы, подлежащие подстановке, даются списком тут же в упражнении. Это несколько облегчает задачу учащихся и ограничивает свободу выбора, но зато обеспечивает активизацию в процессе подстановки необходимых грамматических явлений, а также разговорных формул, заложенных в самом образце. Пример:

Образцы	Слова для подстановки
А.	
- Где <u>журналы</u> ?	Петр, книги
Б.	
- Ты хочешь <u>почитать их</u> ?	поговорить с ним, переписать тексты
В.	
- Нет, я уже <u>читал их</u> .	поговорил с ним, переписал тексты
- Тогда зачем он тебе?	та же структура
	они
Г.	
- Я должен <u>дать их Зине</u> .	помочь ему, отнести их в библиотеку

Два последних упражнения /2/, /3/ предполагают многократное повторение образца с различным лексическим наполнением. При этом важно, чтобы после некоторого количества повторений учащиеся менялись ролями. Это даст возможность каждому из них репродуктивно отработать весь материал и получить практику в умении начинать беседу. Работа с диалогической подстановочной таблицей может завершаться составлением учащимися собственных микродиалогов на основе образца.

4/ Вопросно-ответные упражнения. Упражнение строится так, что правильный по содержанию ответ "заставляет" учащегося употребить отрабатываемую грамматическую единицу. Вариантом этого упражнения являются ответы на неполные вопросы, кото-

рым предшествует повествовательное предложение или полный вопрос. Пример:

А.: Сергей живет на шестом этаже. А ты?

Б.: А я живу на третьем этаже.

5/ Упражнения, требующие кратких высказываний в ответ на невопросительные реплики или зрительные стимулы. В таких упражнениях характер реакции учащегося определяется инструкцией, а употребление активизируемого явления обеспечивается образцом. Пример:

А.: У меня болит голова.

Б.: Тебе необходимо принять лекарство.

6/ Упражнения типа "Ответь и добавь", требующие высказываний из двух предложений, первое из которых - ответ на вопрос, реакция на невопросительную реплику или повторение услышанного, а второе - логическое продолжение первого в соответствии с инструкцией, как, например, "Ответь и обоснуй", "Повтори и объясни" и т.п. Пример:

А.: Если хочешь, я дам тебе эту книгу.

Б.: Конечно. Я давно хочу ее почитать.

Это упражнение - первый шаг на пути к овладению связанной речью при выражении собственных мыслей. Использование активизируемого материала обеспечивается либо в первом из предложений, либо во втором предложении с помощью образца.

7/ Воспроизведение текста с парафразом /с видоизменением/. Текст сам не содержит обрабатываемого явления, но пересказ организуется так, что текст переводится в другое время или изменяется место действия, лицо, от которого ведется повествование.

8/ Перескажите текст, употребите при этом определенную грамматическую форму /определение, сослагательное наклонение, повелительную форму и т.д./.

III группа. Упражнения III группы носят преимущественно коммуникативный и ситуативный характер. Они состоят в комбинировании различных грамматических структур. Приведем примеры.

1/ Диалогическая беседа /в основном, /вопросно-ответная/ между преподавателем и учащимися. Данный вид работы стано-

вится целенаправленным упражнением для активизации лишь тогда, когда учащийся, чтобы правильно ответить на вопрос, должен употребить подлежащую отработке грамматическую форму.

Для того, чтобы беседа носила естественный характер и чтобы в то же время обеспечивалась активизация соответствующего грамматического материала, от преподавателя требуется умение по ходу беседы вносить коррективы в заранее подготовленные вопросы, задавать дополнительные вопросы. Он должен выражать свое отношение к ответам учащихся, комментировать их, а также поощрять учащихся к развернутым ответам, аргументированию, контрвопросам и т.д.

Вариантом этого упражнения является выяснение учащимися у преподавателя или одного из учащихся, находящегося у стола преподавателя, подробностей о каком-либо факте, интервью и т.д., что создает благоприятные условия для активизации вопросительных предложений. При этом преподаватель должен так сформулировать коммуникативную задачу, чтобы учащиеся были "вынуждены" задавать вопросы именно того структурного и временного типа, который стоит на повестке дня данного занятия. Пример:

Подготовьтесь к беседе. Подумайте, что вы можете рассказать товарищам о весенних каникулах, и задайте им вопросы по этой же теме.

2/ Беседа учащихся друг с другом на заданную тему, в соответствии с ситуацией или по содержанию картинки /серии картинок, диафильма/. Активизация конкретного грамматического материала обеспечивается ситуацией, при развертывании которой невозможно избежать употребления его. Пример:

а/ Представьте себе, что вы получили новую квартиру. Какую мебель вы поставите в комнаты, что вы повесите на стенах? /Склонение существительных и прилагательных, употребление обстоятельства места/.

б/ Расскажите, что вы делаете в выходной день: когда нет уроков, когда много заданий к следующему дню. /Употребление временных придаточных предложений/.

3/ Монологическое вступление как продолжение прослушанного или прочитанного рассказа; как воссоздание ситуации,

предшествовавшей картинке или являющейся возможным ее продолжением, и т.д./.

4/ Разные виды пересказа /с сокращением, расширением, резюме, рецензия/.

5/ Диалогизация текста по ключевым словам, словосочетаниям или монологическое воспроизведение диалога.

6/ Пересказ с исправлениями. Это упражнение проводится для тренировки внимания и памяти. Учащийся прослушивает рассказ по картинке или краткое изложение содержания уже известного ему текста, которые содержат некоторое количество утверждений, противоречащих фактам, изображенным на картинке или изложенным в тексте. Затем ученик противопоставляет услышанному свой рассказ /свое изложение/, стремясь при этом восстановить "истину". Преподаватель добивается употребления активизируемого материала либо контекстом или ключевыми словами, словосочетаниями, либо тем, что делает такие "ошибки", исправление которых неизбежно влечет за собой появление в речи учащегося необходимых явлений.

В заключение хотелось бы отметить, что для формирования грамматических навыков имеется очень большое количество разных упражнений. Мы в своей статье дали общую характеристику грамматическим упражнениям и привели некоторые виды упражнений, которые можно использовать для развития активных грамматических навыков. Основной целью настоящей статьи является не навязывать конкретные рекомендации, а подчеркнуть еще раз необходимость применения очень большого количества разных по характеру и содержанию упражнений, для того чтобы грамматический материал не был мертвым капиталом у учащихся, а стал на самом деле средством для овладения русским языком.

ИЗУЧЕНИЕ СОБИРАТЕЛЬНЫХ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ В НЕРУССКОЙ АУДИТОРИИ¹

С.А.О л е н е в а

В практической русской речи имена числительные находят широкое применение и имеют немалый удельный вес в активном словаре учащихся, изучающих специальную литературу по математике, физике, экономике, физкультуре и т.д. Поэтому на изучение грамматических признаков имен числительных, образование и практическое применение их в речи учащихся национальных школ следует обратить особое внимание.

Между тем в школьной практике именам числительным не уделяется достаточного внимания. Эта тема изучается поверхностно, попутно с другими грамматическими категориями. И не удивительно, что после окончания средней школы учащиеся, став студентами, испытывают серьезные трудности при прохождении, например, таких разделов имен числительных, как собирательные, дробные и др.

В вузе задача заключается в том, чтобы, опираясь на уже известное студентам из средней школы, систематизировать, углублять, расширять их знания по определенной теме, в частности, по теме собирательных числительных, которые отсутствуют в эстонском языке, что представляет дополнительную трудность для эстонских учащихся. Это и обусловило выбор данной темы.

Собирательные числительные (*koguarvud*) представляют собой небольшую группу слов, обозначающих определенное количество предметов как их совокупность.

Сюда относятся числительные двое, трое, четверо, пятеро, шестеро, семеро, восемьро, девятеро, десятеро. Ударение в них в именительном падеже на первом слоге. В общем употреблении их всего девять, да и то образования восемьро, девятеро, десятеро сравнительно редки.

¹ Данная тема является продолжением разработки общей темы "Изучение имен числительных в нерусской аудитории".

Некоторые авторы (Е.М. Галкина-Федорук, А.Н. Гвоздев, Н.С. Валгина и др.) указывают на условность термина "собирательные числительные", т.к. эти числительные отличаются от количественных не собирательным значением, а указанием на лицо, что обуславливает их субстантивацию (ср. два ученика-двое учеников, вошли двое).

Подобно количественным числительным, собирательные числительные не имеют рода и числа. Они являются производными суффиксального характера и образованы от количественных числительных первого десятка при помощи суффиксов: двое, трое образованы от числительных два, три при помощи суффикса - (е); четверо, пятеро, шестеро, семеро, восемьеро, девятеро, десятеро - от соответствующих количественных числительных при помощи суффикса - ер/о/.

После собирательных числительных существительные ставятся в родительном падеже множественного числа, т.е. здесь налицо управление числительного именем существительным (трое студентов, двое часов, четверо суток). Сочетания собирательных числительных с именем существительным в им. - вин. падеже образуют неразложимые единства, используемые как единый член предложения: Двое часов стоили 41 рубль 84 копейки. В косвенных падежах собирательные числительные согласуются с именами существительными и синтаксически разбираются как два члена предложения: Пятерым студентам поручили шефство над пятым классом.

поручили

студентам

согл.

пятерым

Следует обратить внимание на то, что винительный падеж собирательных числительных в сочетании с неодушевленным предметом равен именительному падежу, а с одушевленным - родительному: Я вижу трое саней (Вин. как Им.). Я вижу троих студентов (Вин. как Род.).

Собирательные числительные двое, трое склоняются как полные прилагательные с мягкой основой (ср. синий) во мно-

жественном числе; другие собирательные числительные - как прилагательные с твердой основой (ср. красный) во множественном числе.

Ударение в косвенных падежах при склонении собирательных числительных всегда падает на окончание.

Надо отметить, что собирательные числительные при существительных в косвенных падежах мало употребительны и заменяются косвенными падежами соответствующих количественных числительных (двум студентам, а не двоим студентам). Такая замена обычна при существительных *pluralia tantum* (ср. двое суток, но в течение двух суток).

В склонении собирательных числительных наблюдается то же самое противопоставление именительно-винительного падежа остальным падежам, которое характерно для склонения количественных числительных. В грамматическом отношении они очень близки основной массе количественных числительных, но отличаются от них более узким употреблением, т.к. сочетаются с ограниченным кругом существительных:

1) числительные двое, трое, четверо возможны только в качестве счетно-числовых определений при существительных *pluralia tantum*: двое суток, трое ножниц, четверо саней. Но с другими числительными, начиная с пятеро и т.п., эти же существительные могут сочетаться в качестве вариантной формы и с соответствующими количественными числительными: пятеро суток = пять суток, шестеро носилок - шесть носилок, семеро саней = семь саней. Но с некоторыми существительными типа часы, очки, счёты и др. такой вариантной формы не может быть (ср. пять часов, шесть очков, семь счётов), т.к. форма единственного числа - час, очко, счёт - имеет другое семантическое значение, поэтому с существительными часы, очки, счёты и другими подобными (шашки, весы, клещи и др.) возможны сочетания при счёте и, начиная с пяти, с собирательными числительными как в им.-вин. пад., так и в косвенных падежах: пятеро часов, шестеро очков, семеро счётов, пятерым часам, шестерыми очками, о семерых счётах и т.д.

2) собирательные числительные употребляются в сочетаниях с существительными дети, люди, лицо (в значении "человек"):

двое детей, трое людей, четверо посторонних лиц;

3) с существительными с суффиксами -ат(а), -ят(а): двое ребят, семеро щенят, четверо медвежат, трое волчат и др. Но в современном русском языке сочетания собирательных числительных с названиями детенышей животных употребляются лишь в разговорной речи. Здесь тоже возможна вариантная форма с количественными числительными: четверо медвежат = четыре медвежонка, трое волчат = три волчонка;

4) собирательные числительные употребляются с одушевленными существительными мужского и общего рода, обозначающими лиц мужского пола, а также с субстантивированными прилагательными мужского пола: пятеро студентов, четверо сирот, трое рабочих.

Но собирательные числительные не сочетаются с именами существительными женского рода, а также названиями лиц женского пола и субстантивированными прилагательными женского рода: две страницы (а не "двое страниц"), три студентки (а не "трое студенток"¹), четыре столовые (-ых) (а не "четверо столовых").

Не сочетаются также собирательные числительные с существительными мужского рода, являющимися названиями животных и птиц: три быка, три орла (а не "трое быков, орлов");

5) собирательные числительные употребляются с личными местоимениями мы, вы, они: нас было семеро; их было четверо; пригласили вас четверых. В косвенных падежах более употребительны сочетания с количественными числительными: с ними четверьмя, у них четырех;

6) все собирательные числительные сочетаются с именами существительными, обозначающими предметы, имеющие ед. и мн. ч., но которые обычно считаются парами. В таком случае собирательные числительные обозначают количество не единичных предметов, а составляющих их пар: трое носков, пятеро чулок, четверо перчаток. Поэтому вариантность таких сочетаний соответствующим сочетаниям с количественными числительными - три носка, пять чулок, четыре перчатки - является мнимой, чисто

¹ Формы "двое подруг", "трое студенток" хотя и существуют, но литературной нормой не являются.

формальной, а не семантической (четверо перчаток, т.е. четыре пары перчаток – не четыре перчатки, а восемь перчаток).

Собирательные числительные могут употребляться и вне сочетаний с именами существительными. В таком случае они могут обозначать лиц как мужского, так и женского пола: на собрании трое выступили "против", а семеро – "за"; пришло двое; семеро одного не ждут. Здесь собирательные числительные, обозначающие лицо, выступают в роли подлежащего, сказуемое при этом может стоять как в единственном, так и во множественном числе. Форма множественного числа предпочитается, если сказуемое стоит после подлежащего (семеро одного не ждут, трое выступили), а форма единственного числа – если сказуемое стоит перед подлежащим (выступило четверо). Чаще все же употребляется согласование сказуемого с подлежащим, выраженным собирательным числительным или его сочетанием с существительным во множественном числе: двое приятелей о чем-то тихо разговаривали; трое очков стоят 6 руб. 96 коп.

Как отмечают многие авторы (А. Супрун, И. Пулькина, И. Рожкова и др.), употребление форм единственного и множественного числа сказуемого при количественных оборотах в современном русском языке не нормализовано. Имеется ряд случаев, когда языковая практика предпочитает те или иные числовые формы. Например, при числительных оба, обе всегда употребляется множественное число сказуемого, а при других собирательных числительных оно также явно преобладает.

Употребление собирательных числительных при именах существительных является всегда препозитивным, в постпозиции собирательные числительные не встречаются.

При прохождении темы "Собирательные числительные" в эстонской аудитории необходимо сперва повторить и наиболее активные существительные, употребляемые только во множественном числе, т.е. ту группу существительных *pluralia tantum*, к которым относятся конкретные существительные, обозначающие составные предметы, в том числе и так называемые "парные": сани, салазки, ножницы, щипцы, клещи, тиски, ворота, носилки, очки, перила, помочи, часы, грабли, качели, вилы, весы, счёты, шахматы, шашки, панталоны, джинсы, брюки, штаны, пол-

зунки, плавки, ясли, близнецы, сутки, куранты (башенные часы с музкой) и др. Некоторые из перечисленных существительных, как, например, ножницы (käärid), щипцы (tangid), очки (prillid) и др. имеют и в эстонском языке только множественное число, и при их счёте употребляются количественные числительные в форме множественного числа, т.к. собирательных числительных в эстонском языке нет: kahed käärid, kolmed tangid, neljad prillid и др.

Исходя из этого, можно перейти к образованию сочетаний собирательных числительных с другими существительными *pluralia tantum*, которые в эстонском языке имеют два числа: двое часов, трое счётов, четверо суток, двое щей, двое голубцов, двое взбитых сливок, четверо саней, двое бряк, трое джинсов, трое граблей и т.д. Эти сочетания можно дать по-эстонски, а затем ввести их в предложения. Предложения могут придумывать и сами учащиеся. В связи с этим можно провести и словарную работу со сложным словом в эстонском языке, где одной частью является слово *Kremli kell, raekoja kell, äratuskell, kääkell, aisa-(kaela)kell, kirikukell, häirekell, uksekell, koolikell, "Ohtukellad"* (название песни Новикова на слова русской народной песни). Перевод этих слов показывает богатство русского языка: Кремлевские куранты, ратушные часы, будильник, наручные часы, колокольчики-бубенцы, колокол, набат, звонок-дверной и школьный, "Вечерний звон".

Затем необходимо повторить и другие особенности сочетания собирательных числительных с именами существительными.

Надо отметить, что из-за отсутствия собирательных числительных в эстонском языке, сочетания их с существительными в именительном падеже соответствуют сочетаниям количественных числительных с существительными *Восстав*: трое студентов - kolm üliõpilast, четверо колхозников - neli kolhoosnikut, двое часов - kaks kella¹ и др.

¹ Если студенту-эстонцу предложить перевести такие сочетания, как *kaks kella, kaks tundi*, то даже сильный студент может ошибиться и сказать вместо двое часов - два часа (*kaks tundi*).

Здесь целесообразно потренироваться и провести ряд упражнений на синонимичные сочетания существительных с количественными и собирательными числительными, что значительно обогатит язык учащихся. Закрепление следует провести не на изолированных словах, а в целых предложениях, давая одно и то же слово в разных падежах.

Например:

1. У железнодорожной будки стояли трое.
2. У все троих в руках были зеленые, красные и желтые флажки.
3. Трои поручили дежурить в агитпункте.
4. Троих наградили Почетной грамотой райкома комсомола.
5. С троими беседовал секретарь райкома ВЛКСМ.
6. Об этих троих написали в газете.

В этих предложениях собирательные числительные обозначают совокупность лиц.

Затем к собирательному числительному рекомендуется подобрать подходящие по смыслу существительные.

Например:

1. У железнодорожной будки стояли трое комсомольцев.
2. У всех трех комсомольцев в руках были зеленые, красные и желтые флажки.
3. Трем комсомольцам поручили дежурить в агитпункте.
4. Трех комсомольцев наградили грамотой райкома комсомола.
5. С тремя комсомольцами беседовал секретарь райкома ВЛКСМ.
6. Об этих трех комсомольцах написали в газете.

Здесь следует сосредоточить еще раз внимание в этих примерах на том факте, что собирательные числительные употребляются только в именительном падеже, а во всех косвенных падежах они заменяются обычными количественными числительными. К собирательным числительным относятся и такие слова, как оба (м. и ср. р.) и обе (ж.р.). Они не имеют отчетливого количественного значения, как два, а обозначают и тот и другой, и та и другая.

Особенность употребления этих числительных состоит в том,

что, как обычные количественные числительные, они могут сочетаться с любыми существительными, могут употребляться и без существительного, самостоятельно выступая в роли послед-ного.

Числительные оба, обе склоняются как в сочетании с существительными, так и без них. Числительные оба, обе имеют такие же падежные окончания, как и собирательные числительные двое, трое. Разница лишь в том, что основа числительного обе оканчивается на е. Ударение в числительных оба, обе падает в именительном падеже (и в винительном с неодушевленными существительными) на первый слог (оба, обе), а в остальных падежах — на второй слог (обоих, обеих и др.). Существительные после числительных оба, обе ставятся в форме родительного падежа единственного числа, тогда как собирательные числительные сочетаются с существительными в родительном падеже множественного числа.

Полезно перевести числительные оба, обе на родной язык учащихся — на эстонский язык они переводятся Как известно, в эстонском языке отсутствует категория рода, поэтому допускаются ошибки на согласование этих числительных с существительными. Здесь целесообразно дать ряд существительных в трех родах и согласовать их с числительными оба, обе сперва в словосочетаниях, а затем — в предложениях

Например: согласуйте следующие существительные с числительными оба, обе и придумайте с ними предложения: книга, зеркало, берег, ученик, ученица, звено, брат, сестра, девочка, мальчик, студент, студентка, дерево, окно, стол.

Следует сообщить учащимся и такой случай употребления числительного оба. Если речь идет о двух существительных, одно из которых мужского рода, а другое — женского, то всегда употребляется форма оба, а не обе. Например: Брат и сестра студенты, они оба учатся в университете.

Особенности употребления собирательных числительных лучше усваиваются и прочнее запоминаются в процессе выполнения упражнений. Приводим некоторые из них.

I. Из данных слов выбрать те, которые сочетаются с собирательными числительными.

Сани, брчки, пионер, девочка, книга, козлята, ребята, дети, костюм, шапка, ворота, сутки, котята, стол, весы, клещи, вилы, очки, ножницы, птица, рыба, карандаш.

II. Вставить вместо точек одно из данных в скобках числительных в нужном падеже.

1. На столе лежат (три, трое) щипцов.

2. Экскурсанты возвратились через (три, трое) суток.

3. Бабушка любила рассказывать сказку про (семь, семеро) козлят.

4. На стене висят (четыре, четверо) портрета.

5. На собрании говорили о (шесть, шестеро) передовых рабочих.

III. Согласовать числительные оба, обе с существительными:

1. (Оба, обе) листовки имели большой успех.

2. (Оба, обе) выступления закончились призывом бороться за мир во всем мире.

3. (Оба, обе) высокогорных озера имеют постоянную годовую температуру $+9^{\circ}$.

4. (Оба, обе) солдата сидели на пахучих еловых ветках в стёганках, накинутых на плечи, и с удовольствием наблюдали, как Ваня уплетал картошку (Катаев).

При выполнении этого упражнения необходимо обратить внимание учеников на то, что сказуемое при подлежащем, выраженном сочетанием собирательных числительных оба, обе с существительными, ставится во множественном числе.

IV. Поставить стоящие в скобках числительные в нужном падеже.

1. (Оба, обе) женщины были в очках.

2. У (оба, обе) женщин сыновья учились в Москве.

3. (Оба, обе) сына учились хорошо.

4. (Оба, обе) женщинам пришли письма от сыновей.

5. Об (оба, обе) сыновьях писали в газете.

V. Составить предложения со словосочетаниями пятеро студентов, четверо суток, поставив их в именительном, дательном и предложном падежах.

VI. Поставить, где возможно, собирательные числительные.
Согласовать их с существительными, раскрыв скобки.

1. Вокруг костра сидело 3 (охотник).
2. Во дворе школы играли 5 (девочка).
3. Я видел фильм "7 смелых".
4. 2 (девужка) отправились в музей.
5. В нашем дворе 2 (ворота).
6. Отец купил себе 2 (брюки).
7. У нас 4 (часы), 2 (настенные часы), 2 (наручные часы).
8. 5 (книга) лежит на столе.
9. У нашего соседа 5 (дети).

VII. Перевести с эстонского языка на русский.

1. Mul on kaks kella: üks käekell, teine taskukell.
2. Tooge, palun, kaks värskekarvasuppi, kahed karvarullid ja kaks vahukoort keedisega.
3. Viimase kahe ööpäeva jooksul ma lõpetasin oma kursusetöö ümberkirjutamise.
4. Ma otsin kahed prillid.
5. Kolm arvelauda maksab 9 rbl. 42 kop.
6. Meie linnas on neli lastesõime.
7. Tartu asetses Emaõie mõlemal kaldal.
8. Selle probleemi kallal töötavad neli noort teadlast, kolmel neist on juba suuri kogemusi teaduslikus töös.
9. Mõlemad naisüliõpilased esinesid konverentsil edukalt.
10. Kuulus viuldaja viibis meie linnas kolm ööpäeva ja andis kaks huvitavat kontserti.

VIII. Ответить на вопросы по образцу.

Образец: Вам красный карандаш или синий? - Я возьму оба.

1. Вам керамический сервиз или фарфоровый?
2. Вам тетрадь в клетку или в линейку?
3. Вам сатиновый халат или шелковый?
4. Вам янтарный кулон или керамический?
5. Вам черную сумку или коричневую?

IX. Составить несколько ситуаций, куда бы вошли следующие пословицы:

Семеро одного не ждут.

Один с сошкой, семеро с ложкой.

X. Составить небольшой рассказ на тему "Интересный поход" ("Летом у костра") с использованием собирательных числительных.

ПРОЯВЛЕНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-ЭСТОНЦЕВ

Х.И. Хейтер

При обучении русскому языку одно из важных мест занимает обогащение словарного запаса учащихся. Это определяется и целью обучения русскому языку в нерусской школе - научить учащихся владеть русским языком как средством международного общения, подготовить их к восприятию художественного, общественно-политического и научного текста на русском языке.

Однако практика преподавания русского языка в вузе показывает, что выпускники эстонской школы далеко не владеют русским языком, их русская речь изобилует ошибками как в устной, так и письменной форме. Они встречаются на всех языковых уровнях, причем довольно существенный пласт составляют ошибки лексико-семантического характера.

В настоящей статье мы остановимся на проявлениях лексико-семантической интерференции речи студентов-медиков ТГУ и на некоторых причинах появления таких ошибок.

Под интерференцией в методике преподавания народного языка понимают допущение говорящим на втором языке различных неточностей под влиянием родного языка, т.е. перенос навыков родного языка на изучаемый второй язык.

Лексико-семантическая интерференция (ЛСИ) появляется вследствие установления неправильных взаимозначных соответствий между значениями слов изучаемого и родного языков. Причиной ЛСИ являются расхождения в смысловой структуре, в объеме значений слов, в неодинаковом составе синонимического ряда и семантике его членов, в лексической сочетаемости слов и т.п.¹

¹ Х.Г. Агишев. Лексико-семантическая интерференция в условиях двуязычия. "Русский язык в национальной школе", 1975, I, стр. 11-16.

Итак, между словами родного языка и корреспондирующими с ними словами изучаемого языка имеются сложные взаимоотношения. Остановимся на некоторых возможных соответствиях между словами русского и эстонского языков, которые могут быть источником лексических ошибок.

Часто одно слово родного языка может быть использовано как доминанта нескольких или целого ряда русских слов, отличающихся оттенками значений. Ошибки, появляющиеся при данном типе соответствий между словами родного и русского языков, заключаются в перенесении значения слов эстонского языка на русские. Приведем некоторые примеры. Эстонское слово kõva (tugev) означает то же, что и русские твердый (земля, камень, хлеб, яблоко, воля, убеждение, решение), крепкий (здоровье, человек, нервы, организм, спать крепко), жесткий (матрац, стул, волосы, вода, мясо, вагон), сильный (человек, характер, тип нервной деятельности). В данном случае эстонскому многозначному слову в русском языке соответствует несколько лексем. При усвоении таких слов могут появиться неправомерности лексико-семантического характера: крепкий камень, твердые нервы, твердый вагон, спать твердо. Эстонское vana имеет многочленное соответствие в русском языке: старый, старинный, древний, предконный, старший. В речи эстонских студентов можно услышать: надо посоветоваться со старыми (вместо старшими) студентами; приятно было встретиться со старшими (вместо старыми) друзьями и т.п.

Одночленной единице niiske в русском языке соответствует двучленная группа сырой (погода, комната, стена, весна, климат, воздух, квартира, ночь, песок, дрова, соль, мука, простыни) и влажный (почва, мох, ветер, руки, глаза); эстонскому raske в русском языке соответственно трудный, тяжелый. Часто студенты затрудняются в выборе близких по семантике слов и ошибочно употребляют их в своей речи: влажная погода, тяжелый экзамен, предмет, зачет, трудное состояние больного.

При употреблении перечисленных выше слов наблюдаем ЛСИ, полное перенесение явлений родного языка на русский. Приведем примеры ЛСИ в глагольных сочетаниях. В устной и письменной речи студентов встречаются случаи смешения русских гла-

голов положить, поставить, повесить, которые в эстонском языке соответствует многозначный глагол paanema: поставить компресс, поставить больного в больницу, поставить веши в чемодан, поставь пальто на вешалку и т.п. Путают глаголы состояться, происходить, проходить (в эст. яз. toimuma): надо знать все, что состоится в мире; переработка морфина в героин состоится в тайных лабораториях Европы; делать, сделать, сдавать, сдать, совершать, совершить (эст. яз. tegeha, sooritama): контрольные работы и зачеты надо совершить вовремя; сделать все экзамены хорошо; он хорошо совершил вступительные экзамены; постарайся переделать экзамен во время сессии.

Представляется, что при выборе одного из нескольких русских слов исходят из слов с более общим значением, иногда более нейтральным, стилистически не окрашенным, которые более близки к эстонскому эквиваленту.

Много лексико-семантических ошибок в употреблении распространенных в школьной практике лексем учиться, учить, изучать, научиться, выучить. В родном языке перечисленным словам соответствует глагол õppima с разными вспомогательными словами (selgeke, pähe). Под влиянием родного языка появляются ошибочные выражения, когда все время аккуратно изучаешь, экзамены не страшны; надо учиться анатомии.

Многообразие глагольных приставок в русском языке вызывает немало ошибочных употреблений в речи студентов-эстонцев. Путают глаголы помнить, вспомнить, запомнить, напомнить. Ср.: больше всего вспомню (зм. помню) последний день: хочу вспоминать (зм. напомнить) первокурснику, что учеба есть работа; по анатомии надо вспомнить (зм. запомнить) много латинских названий.

Наиболее трудные для усвоения приставочные глаголы, имеющие в эстонском языке одночленный эквивалент. Таковы, например, глаголы поступать-вступать, приставочные образования от -полнить: заполнить, исполнить, выполнить, наполнить (эст. täitma). В речи студентов появляются неправильные сочетания: глазное яблоко выполнено внутриглазной жидкостью, сестра выполняет историю болезни, врач выполнил просьбу

больного, глаза исполнились слезами; вступить на медицинский факультет. Причиной лексико-семантической интерференции является также перенесение в русскую речь сочетаемости слов родного языка. Это явление явно препятствует свободному общению на неродном языке. При изучении неродного языка, как отмечают исследователи¹, особенно трудно усваивается словопотребление, способность одних слов вступать в связи с другими. Даже неплохо зная грамматику, учащиеся часто делают ошибки, не умея правильно использовать сочетательные возможности того или иного слова. Это наблюдается при сочетаниях, схемы которых отличаются от сочетаемости слов в родном языке. Например: вчера мы ходили на праздник в студенческом клубе (вм. вечер); знав из своих опытов (вм. по своему опыту), имея опыты в жизни (опыт - эст. kogemused pl.), первокурснику нельзя забывать и о веселье (вм. развлечениях). она пропала на зачете (вм. провалилась); какие болезни он пережил (вм. перенес); это знакомый (вм. известный) писатель; надо познакомиться друг с другом в отряде (вм. в группе - в университете); хорошо построенный человек (вм. сложенный); он принял смертную дозу (вм. смертельную); за промную ночь было несколько смертельных случаев (вм. смертных). В русском языке глаголы ходить, ездить, летать, а также носить, возить, водить различаются в своем употреблении в зависимости от одного или другого вида транспорта. В эстонском языке такого разграничения нет, и под влиянием родного языка используется один глагол для группы ходить, ездить, летать - käima, для слов носить, возить, водить - viima (tooma). Ср.: недавно мы ходили на остров Сааремаа, в больницу принесли тяжелого больного, сестра принесла больного в кабинет врача.

Лексико-семантическая интерференция тесно переплетается с явлениями грамматической интерференции. Это частые отклонения от нормы словосочетаемости русского языка под влиянием ассоциативных связей слов родного языка. Весьма часто в речи студентов можно услышать сочетания: нельзя отсутствовать из

¹ Х.Т. Агишев. Лексико-семантическая интерференция в условиях двуязычия. "Русский язык в национальной школе", 1975, I, стр.14.

практикумов, жить от стипендии, заболеть в разные болезни, жаловаться о головной боли, ходить на лекциях, целый день были с лодкой на озере, с хорошей погодой рыба не клюет, за это ты должен сам заботиться; мы поменялись мнениями, она показывала активность, выполняла задания, положенные на нее. Наблюдения над лексическими ошибками студентов-эстонцев позволяют прийти к выводу, что многие из них объясняются лексико-семантической интерференцией родного языка, довольно устойчивой и трудно устранимой. Следует отметить, что причиной нарушения норм в словоупотреблении и сочетаемости слов в русском языке все же являются недостаточные знания семантики слов и тех связей, с которыми они должны выступать в словосочетании. При обучении эстонских учащихся русской лексике необходимо больше внимания уделять разъяснению новых слов, их значений, различий в семантике русских слов и их сочетаемости с другими словами. Установление лексико-семантической типологии родного и русского языков помогает выявить наиболее трудные для усвоения русские лексемы, наметить пути предупреждения и преодоления ошибок, вызванных лексико-семантической интерференцией родного языка учащихся.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СЕМАНТИКИ И УПОТРЕБЛЕНИЯ МЕСТОИМЕННИЙ
ВСЕ, КАЖДЫЙ, ВСЯКИЙ, ЛЮБОЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

М.А. Шелякин

Употребление указанных местоимений в русском языке имеет две особенности: в одних случаях они все с выпадением одного из них взаимозаменяемы, являясь синонимами, в других случаях — исключают друг друга, противопоставляясь по своей семантике и не допуская употребление в одних и тех же контекстах (позициях) без потери грамматической правильности.

Первый тип употребления представлен, например, такими фразами: каждый (всякий) любой ученик знает это, все ученики знают это; каждый (всякий) любой человек на моем месте поступил бы так же, все люди на моем месте поступили бы так же; эта книга есть в каждом (во всяком) любом магазине, во всех магазинах. К этому типу относится синонимичное употребление пар всякий/любой, всякий/каждый, любой/каждый: занятия состоятся при всяких/любых (но не "каждых") условиях, всякий раз/каждый раз, когда мы встречаемся ... (но не "любой"), сейчас в моей деревне в любом/каждом доме (но не "всяком") есть радио, во всех домах есть радио.

Второй этап употребления представлен в следующих примерах: заходи ко мне в любое время (но не "каждое", "всякое"), возьми любую книгу (но не "каждую", "всякую"), на собрании высказался каждый присутствующий (но не "любой", "всякий") и др.

Какой же семантический и стилистический "механизм" регулирует отмеченные два типа, на первый взгляд, противоречивого и прихотливого, употребления данных местоимений в русском языке?

Для ответа на этот вопрос следует прежде всего раскрыть общую для рассматриваемых местоимений семантическую функцию (общее указательное значение), объединяющую их в одну местоименную группу.

Как известно, в грамматической традиции местоимения все,

каждый, всякий, любой называют определительными по их синтаксической функции определять существительные. Однако такое название не отражает семантической специфики этих местоимений и, кстати говоря, не отличает их по синтаксическим свойствам от других групп местоимений (подобную атрибутивную функцию имеют местоимения такой, этот, некоторый и др.).

Общая семантическая особенность местоимений все, каждый, всякий, любой заключается в том, что они указывают на отдельные элементы (предметы), из которых состоит исчерпывающим образом какое-нибудь имеющееся множество (класс предметов) и которые однородны по отношению к свойствам всего данного множества: каждый, любой, всякий ученик означают, что отдельный ученик является одним из подобных, из которых состоит все множество учеников. Поэтому все, что говорится в высказываниях о таком элементе (предмете), одновременно относится и ко всем другим элементам, составляющим данное множество. Таким образом, употребляя местоимения каждый, все, всякий, любой, мы выделяем отдельный предмет из ряда подобных предметов целого множества (класса предметов) и тем самым распространяем наши высказывания на все множество.

Учитывая отмеченную семантическую особенность местоимений, назовем их распределительными (дистрибутивными) или объемно-разделительными как указывающими раздельно на все элементы (предметы) данного множества (класса предметов).

Распределительные местоимения отличаются от традиционно называемых указательных местоимений этот, тот и др. тем, что последние выделяют один (или несколько) индивидуальный предмет из класса предметов без указания на однородность его(их) с другими подобными предметами, т.е. они отмечают несоответствие между всем классом предметов и одним его представителем, участвуя в выражении единичных суждений.

Однако, кроме общего значения, распределительные местоимения имеют свои дифференциальные семантические признаки, которые, с одной стороны, различают их в синонимичном употреблении, и с другой стороны, определяют их изолированное (противопоставленное) употребление.

Эти признаки касаются следующих типов указаний: I) на

степень объема множества, 2) на объективное/субъективное выделение элемента множества, 3) на степень однородности выделяемых элементов по отношению друг к другу, а не по отношению к множеству, другими словами - на наличие/отсутствие качественного разнообразия элементов, входящих в одно множество и 4) на множественность/единичность выделяемого элемента. Рассмотрим каждый из этих признаков.

Признак указания на степень объема множества заключается в том, что множество может быть представлено либо как состоящее из всех элементов данной области, либо как часть (подмножество) такого множества, в которую может входить и один элемент (единичное множество), и 2, 3 и больше элементов. Ср.: все ученики, все ученики нашей школы, все ученики нашего класса.

По этому признаку различаются местоимения всякий-каждый, любой. Местоимение всякий обычно указывает на элемент универсального множества, имея обобщительный характер. Местоимения каждый, любой к данному признаку нейтральны, т.е. могут указать на элемент как универсального множества, так и на элемент подмножества, состоящего из 2-х и больше элементов. Ср.: Всякому растению нужна влага, но нельзя "Всякому из посаженных растений нужна влага", Всякий ученик знает это, но нельзя "Всякий ученик нашего класса знает это". Однако возможны фразы: Каждому/любому растению нужна влага, Каждый/любой ученик, ученик нашего класса знает это.

Здесь уместно заметить, что в слове всякий следует различать прономинальную и адъективную семантику, что не всегда учитывается и поэтому затрудняет формулирование правил употребления распределительных местоимений. Когда слово всякий употребляется в значении "разный", "разнообразный" и допускает соответствующую синонимичную подстановку, то оно, по сути дела, является прилагательным. Когда слово всякий не допускает синонимичной подстановки слов разный, разнообразный, то оно - местоимение. Ср.: Он рассказал мне всякие (разные) интересные истории, я читал всякие (разные) книги, ему довелось перевозить всякие (разные) грузы, сюда приезжают всякие (разные) туристы. Но: Эта книга есть во всяком

(каждом, любой) книжном магазине. Разница между этими значениями закреплена и грамматически: мн. число всякие, если не иметь в виду его формальной зависимости от существительных *pluralia tantum* (сани, часы), номинативно содержит только адъективную семантику, а ед. число всякий — либо адъективную, либо прономинальную. В последнем случае форма мн. числа не нужна, так как всякий специализировалось в значении указания на множественность элемента универсального множества (о чем см. ниже). Соотносительной по значению формой множественного числа местоимения всякий можно считать местоимение все в значении указания на целый класс, состоящий из всех "всякий", ср. всякому растению нужна влага — всем растениям нужна влага.

Отмеченным значением местоимения всякий объясняется, видимо, только его закрепление в контекстах и словосочетаниях со значением усиленного отрицания или отсутствия типа: без всякого сомнения, отсутствие всякого порядка, он прервал с ним всякое знакомство, я путешествовал без всякой цели и др. Здесь местоимение всякий имеет значение "какой бы то ни был" элемент универсального класса, при отрицании которого создается экспрессия усиления, подчеркнутого отсутствия. Ср. также фразеологическое сочетание: на всякий случай, т.е. буквально "на все какие бы то ни было случаи".

Местоимения каждый, любой, как говорилось, могут употребляться по отношению к любому объему множества, включающему от 2 и более элементов. Ср.: "Каждый из нас станет на самом краю площадки" (Лермонтов), речь идет о двоих; каждый член кружка выступил на заседании; это знает каждый школьник; "Вот пистолеты! Выбирай любой" (А. Островский), "Открой мне всю правду, не бойся меня: в награду любого возьмешь ты коня" (Пушкин), любой студент может участвовать в научной работе.

Местоимение каждый, как и всякий, не имеет номинативной функции формы мн. числа: во мн. числе оно употребляется при существительных *pluralia tantum* и при сочетаниях существительных с количественными числительными, ср. он приезжал каждые сутки, мы встречались каждые два дня, каждые четыре

человека поместидись в отдельной комнате. Соотносительной по значению формой множественного числа местоимения каждый можно также считать местоимение все в значении указания на целый класс, состоящий из всех "каждый", но с одной оговоркой: обычно все имеет в виду совокупности, в которые входит не менее трех элементов. Ср.: каждый член кружка выступил на заседании - все члены кружка выступили на заседании. Причем, следует отметить, что местоимение все как соотносительное по значению к местоимению каждый указывает на разделительный, а не на собирательный характер целого множества. Ср. собирательное значение (представляющее совокупность как один предмет, как одно целое) местоимения все, противопоставленное разделительному значению местоимения каждый: "Как весело мне, граждане, В моей большой стране, - Я нужен всем и каждому, И каждый нужен мне" (Лебедев-Кумач. Моя страна). Но ср. разделительное значение местоимения все: "Я глядел во все стороны, надеясь увидеть хоть признак жилья или дороги, но ничего не мог различить" (Пушкин. Капитанская дочка). Разница между разделительным значением каждый и все состоит в том, что первое местоимение подчеркнуто указывает на отдельность элементов, составляющих множество (это все по одному), а второе местоимение - на дискретную множественность целого, без выделения элементов порознь как самостоятельных единиц. Ср. мы оповестили о репетиции каждого участника спектакля, т.е. по одному в отдельности, и мы оповестили о репетиции всех участников спектакля, т.е. всех в итоге, но необязательно по одному самостоятельно.

Местоимение любой в разделительно-множественном значении, близком к значениям всякий, каждый, редко употребляется в форме множественного числа номинативной функции. Обычно фразы типа конверты вы найдете в любом писчебумажном магазине, а не "конверты вы найдете в любых писчебумажных магазинах", любой математик решит эту задачу, а не "любые математики решат эту задачу". И к этому местоимению в форме ед. числа в качестве соотносительной формы в значении ни. числа выступает местоимение все: конверты вы найдете в любом писчебумажном магазине - конверты вы найдете во всех писчебумажных магазинах.

Таким образом, можно считать, что местоимение все выполняет номинативную функцию множественного числа по отношению к формам единственного числа местоимений всякий, каждый, любой (в разделительно-множественном значении). Поэтому, в связи со спецификой объемно-разделительного значения местоимений всякий, каждый, любой, противопоставление по номинативной функции форм числа у этих местоимений нейтрализуется, что приводит к синонимии всякий, каждый, любой/все: поезд останавливается на каждой станции/поезд останавливается на всех станциях, я сделал только то, что всякий другой сделал бы на моем месте/я сделал только то, что все другие сделали бы на моем месте, он преодолевает любую трудность на пути к цели/он преодолевает все трудности на пути к цели.

Второй дифференциальный признак указания на объективную/субъективную выделяемость элемента множества сводится к различению его как конкретно данного в реальности и как предназначенного для субъективного выбора из подобных, входящих в состав данного множества. По этому признаку противопоставляются местоимения каждый, всякий - любой в единично-разделительном значении. Ср.: напишите на доске каждое слово, т.е. конкретно данное, и напишите на доске любое слово (любые слова), т.е. какие угодно из представленных или знакомых слушателю. Вот почему нельзя сказать "На собрании выступил любой присутствующий", а можно только сказать "На собрании выступил каждый присутствующий". Нельзя сказать "Возьмите всякую книгу с полки" или "Возьмите каждую книгу в библиотеке", а можно только сказать "Возьмите любую с полки" или "Возьмите любую книгу в библиотеке". Реализацией противопоставления местоимений по данному признаку служит обычно контекст с формой повелительного наклонения и модальными словами со значением возможности (ср.: на собрании мог высказаться любой присутствующий).

Признак указания на объективную/субъективную выделяемость элемента множества связан с признаком указания на множественность/единичность выделяемого элемента, который разграничивает в местоимении любой два значения - разделительно-множественное, свойственное местоимениям всякий, каждый, и

единично-разделительное, выражающее выбор только одного элемента из всех подобных для говорящего элементов. В этом значении обычно употребляется форма множественного числа не в функции указания на весь класс предметов, а в функции указания на несколько каких угодно для слушателя предметов: возьми любую книгу - возьми любые книги (чаще в сочетании с числительными: возьми любые две книги).

Признак указания на степень однородности выделяемых элементов различает местоимения каждый - всякий, любой: каждый означает элемент, обладающий свойством только всего множества (каждый ученик - это однородные по отношению друг к другу ученики), всякий, любой - качественное разнообразие элементов по отношению друг к другу, однородных по свойствам всего множества. Каждый имеет как бы только количественное значение, а всякий, любой - количественно-качественное "какой бы то ни был, какой угодно в действительности". При этом, любой в большей мере подчеркивает качественное разнообразие элементов, чем всякий, будучи разговорным синонимом к книжному всякий. Ср. неуместность употребления каждый при синонимичном употреблении любой/всякий во фразах: занятия состоятся при всяких/любых условиях, он ходил на охоту в любую/всякую погоду, "Труд мой любому труду родствен" (Маяковский), возможно и "всякому", но не "каждому". С другой стороны, говорят только: каждый день, каждое утро, каждый год, каждую зиму и т.д. при обозначении однородных, одинаковых промежутков времени, повторяющихся на линии времени. Ср. также возможность синонимичной подстановки "какую угодно" местоимениями всякий, любой, но не каждый: "Париж тем хорош, что рассеет какую угодно хандру" (В. Соллогуб. Тарантас).

Представим рассмотренные дифференциальные признаки распределительных местоимений в следующей таблице:

Т а б л и ц а

Местоимения	Дифференциальные признаки			
	универс. степень объема множества	множественность выделяемых предметов	объективное выделение предметов	полная однородность предметов
Всякий	+	+	+	-
Каждый	+ -	+	+	+
Любой ^I	+ -	+	+	-
Любой ²	+ -	-	-	+ -
Все	+ -	+	+	+ -

Знак + - указывает на нейтральное отношение местоимения к данному признаку.

Суммируя для каждого местоимения его дифференциальные признаки, определим семантическую специфику распределительных указательных слов русского языка:

Всякий - указывает на универсально-обобщительный характер выделения объективно-разнообразных предметов, входящих во всем множестве в один класс предметов.

Каждый - указывает на подчеркнуто разделительный характер выделения однородных предметов, входящих во всем множестве в любой по степени объема класс предметов.

Любой^I - указывает на усиленное выделение объективно-разнородных предметов, входящих во всем множестве в какой-нибудь по степени объема класс предметов.

Любой² - указывает на субъективное выделение одного однородного или разнородного элемента из всех предметов любого по степени объема класса предметов.

Все - указывает на целостный класс предметов, состоящий из однородных или разнородных предметов и любой по степени своего объема (кроме 2-х элементов).

О СООТНОШЕНИИ ЭСТОНСКОГО ка И РУССКОГО тоже

К.И. Бахман

Одной из типичных ошибок эстонских учащихся как в средней школе, так и в вузах является неуместное употребление русского служебного слова тоже. Учащиеся либо нарушают порядок слов (тоже он, вместо он тоже), либо употребляют это слово вместо усилительной частицы и (тоже он, вместо и он). Например, в сочинениях студентов встречаются такие предложения, как "Тоже осень мне нравится" (по эталону родного языка: "Ka sügis meeldib mulle" В театре я видела тоже оперу "Аида" (эталон: "Teatris ma nägin ka ooperit "Aida").

Учащихся сбивает с толку то обстоятельство, что эстонское усилительное наречие (rõhustavõõna) ка может выступать как в значении русского тоже, так и в значении усилительной частицы и. Так, например, в зависимости от интонации предложение "Leida ka täna helistas emale может означать: 1) Лейда тоже сегодня звонила матери и 2) Лейда и сегодня звонила матери. В первом случае логическое ударение падает на ка (что соответствует русскому тоже), во втором случае ударение падает на слово täna а слова ка в безударном положении практически примыкает к слову täna (и в таком случае ка выступает в значении русской усилительной частицы и). Следовательно, для нахождения правильного русского соответствия эстонскому ка при переводе следует ориентироваться по наличию или отсутствию логического ударения на слове ка, а в случае независимого русского текста воспользоваться постановкой эстонского ка и руководствоваться простым правилом: русское слово тоже соответствует эстонскому ка только в том случае, если на него падает логическое ударение, в других случаях следует употреблять усилительную частицу и, или же находить другие языковые средства. При этом нужно придерживаться порядка слов, запомнить, что тоже ставится после того слова, к которому оно относится, а усилительная частица и, наоборот, ставится перед тем словом, которое требует усиления и всегда находится в безударном положении.

Вспомогательным примером может послужить и подстановка эстонской формы с усилительной частицей *-gi* (*ki*), которая выполняет ту же функцию, которую выполняет усилительная частица в Ср. I) *Tänaagi sadas lund* - и сегодня шел снег;

Täna sadas lundki - сегодня шел снег

2) *Täna ka sadas lund* - сегодня тоже шел снег

Täna sadas lund ka - сегодня шел снег тоже

Для того, чтобы учащиеся лучше ориентировались в нахождении правильного русского соответствия эстонской частицы ka, мы воспользовались наглядным примером, в котором эта частица выступает то в безударном положении, то в ударном. Задание было сформулировано так: Переведите данное предложение на русский язык, раскрывая поочередно скобки со словом ka. Ка с логическим ударением подчеркнуто.

1. (Ка) *Leida (ka) helistas (ka) (ka) täna (ka) (ka) õele (ka)*

Раскрывая скобки этого предложения, мы получим следующие варианты:

- а) И Лейда позвонила сегодня сестре;
- б) Лейда тоже позвонила сегодня сестре;
- в) Лейда и позвонила сегодня сестре;
- г) Лейда позвонила тоже сегодня сестре;
- д) Лейда позвонила и сегодня сестре;
- е) Лейда позвонила сегодня тоже сестре;
- ж) Лейда позвонила сегодня и сестре;
- з) Лейда позвонила сегодня сестре тоже.

Следует отметить, что смысловые нюансы между усилительной частицей и и словом тоже очень тонкие и в некоторых случаях они становятся синонимичными. Ср.: и он умеет играть на скрипке - он тоже умеет играть на скрипке; и в эстонском: *Ka tema oskab mängida viiulit - tema ka oskab mängida viiulit.*

Поскольку в устной речи не всегда придерживаются строгого порядка слов, то предложение "Лейда позвонила тоже сегодня сестре" можно понять двояко: "Лейда тоже ..." и "... позвонила тоже" (т.е. наряду с другими сообщениями либо письменно, либо телеграммой и т.д. и позвонила тоже). Поэтому во

Избежание двусмысленности нужно усилительную частицу ставить рядом с тем словом, к которому оно относится, причем и ставится в препозиции, а тоже – в постпозиции.

В связи с рассматриваемой проблемой встает еще и вопрос о слитном и раздельном написании звукового комплекса тоже и то же. Но эта задача не представляет особой трудности, так как на помощь приходит подстановка русского то же самое или эстонского veevama (toosama). Ср.: это тоже слово – это то же (самое) слово (see on ka võna – see on veevama võna).

При раздельном написании местоимения то и частицы же возникает лишь проблема другого порядка – проблема согласования местоимения с другими словами. Ср.: то же самое произведение – тот же самый вопрос, та же самая книга.

Для усвоения слитного и раздельного написания этого звукового комплекса можно составить упражнения на подбор нужного варианта при раскрытии скобок:

Я (тоже, то же) сдал сегодня экзамен по истории.

У меня преподаватель спросил (тоже, то же), что и у тебя.

В заключение хочется подчеркнуть, что для успешной борьбы с ошибками необходимо сначала выяснить причины, вызывающие эти ошибки.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

К. П. Аликметс, И. Ф. Надежина

Реальные коммуникативные языковые условия, характерные для определенного профиля работы будущего специалиста, определяют как промежуточные, так и конечные требования по курсу русского языка на нефилологических факультетах. Получение специалистами информации и обмен ею предполагает владение всеми видами речевой деятельности (устной речью, чтением, аудированием, письмом), среди которых в вузе определенное место отводится обучению устному речевому общению, протекающему в двух формах – диалогической и монологической. Каждая из этих форм, имея общие характеристики, обладает рядом специфических особенностей, которые существенно влияют на методику обучения той или иной форме речевого общения.

Устная монологическая речь как самостоятельная форма речевой деятельности стала выделяться совсем недавно, поэтому изучение ее особенностей и определение комплекса упражнений, с помощью которого можно специально развивать навыки устной монологической речи, представляется весьма актуальной задачей.

Что же понимается под монологической речью и каковы ее особенности?

Монологическая речь – это развернутое раскрытие мысли одним говорящим в процессе устного общения с другими собеседниками. Ее особенности сводятся к следующему: во-первых, монологическая речь не ситуативна, а контекстна. Вследствие этого она должна быть оформлена более полно, чтобы быть "вполне понятной на основе собственного предметного содержания".^I Во-вторых, монологическая речь в большей степени произвольна, так как создается одним говорящим, выбирающим для

^I С. А. Рубинштейн. Основы общей психологии, АПН СССР, М., стр. 429.

выражения какого-либо содержания адекватную языковую форму. В-третьих, связанное монологическое высказывание отличается также большей "внутренней организованностью и последовательностью",¹ в ней нет возможности использовать внелингвистическую информацию. В структурном отношении монологическая речь в отличие от диалогической характеризуется плановостью, связностью и относительной длительностью высказывания. Она обладает "более сложным синтаксическим построением и стремлением охватить более обширное тематическое содержание по сравнению с тем, которое характеризует обмен репликами диалога".² И наконец, поскольку монологическая речь обращена к другому лицу, то она должна отвечать таким качествам воздейственности речи, как содержательность, доказательность, логическая последовательность и эмоциональность.

Какие же существуют типы монологической речи и каким из них следует обучать студентов на нефилологических факультетах? К сожалению, научно обоснованной, стройной классификации типов устного монологического высказывания пока еще не имеется. В самых общих чертах классификация различных типов монологического высказывания приводится в работе акад. В.В. Виноградова.³ Он выделяет четыре типа монологической речи: 1) монолог-убеждение; 2) монолог лирический; 3) монолог драматический; 4) монолог сообщающего типа. В последнем типе монолога В.В. Виноградов различает две разновидности: монолог повествующего типа и монолог-рассуждение как форму "учебной" речи.

Если первые три типа монолога, на наш взгляд, не являются предметом специального обучения на нефилологических факультетах, то четвертый тип - монолог сообщающий с его разновидностями - представляет несомненный интерес для методики развития речи студентов. Именно поэтому мы и остановимся на нем подробнее.

¹ О.С. Ахманова. Словарь лингвистических терминов. М., 1969, стр. 386

² О.С. Ахманова. Там же, стр. 239.

³ В.В. Виноградов. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. АН СССР, М., 1963, стр. 20.

Монолог сообщающего типа предполагает передачу объективной информации, в которой содержится перечень фактов, сведений о чем-то с указанием на время действия и условие их совершения. Сообщения могут содержать критический анализ увиденного или прочитанного. В них могут не просто излагаться факты, но и выражаться субъективная оценка. К более сложным разновидностям монолога относится описание и рассуждение. С помощью монолога-описания сообщается информация о явлении или предмете, его внешней и внутренней стороне, его частях или признаках, которые могут характеризовать предмет в целом. Следует отметить, что научное описание оперирует чаще всего понятиями, поэтому оно сближается с такой разновидностью монолога как рассуждение. К монологу-рассуждению прибегают тогда, когда нужно объяснить какое-нибудь явление. Рассуждение насыщено логическим обоснованием выражаемых мыслей, убеждений. Рассуждением может служить рассказ по нескольким источникам, объединенным одной темой. Такого вида рассказ-рассуждение способствует выработке творческого подхода к излагаемому материалу, умения выразить основную идею сообщаемого.

Все названные разновидности монолога взаимосвязаны, взаимобусловлены и представляют собой образцы неподготовленной речи, основанной на приобретенных навыках подготовленной речи. При обучении происходит постепенный переход от речи подготовленной к речи неподготовленной, и этот процесс наблюдается на всем протяжении обучения устной монологической речи. Представляется, что одной из самых важных практических задач на филологических факультетах является овладение научной монологической речью на материале специальности. При этом мы предполагаем, что при существующих в настоящее время условиях обучения можно ограничиться развитием навыков подготовленной речи, под которой понимается высказывание, подготовленное не столько с точки зрения содержания, сколько с точки зрения языкового и структурно-композиционного оформления. Некоторые методисты называют тематически подготовленной речью такую речевую деятельность, при которой "наличествует подготовленная речь с элементами переработки заданного со-

дѣржання и измененіемъ языкового матеріала для новой цели".¹

Обученіе монологической речи в вузе существенно отличается от обученія монологическому высказыванію в школе как в плане выраженія, так и в плане содержанія. Во-первых, устная монологическая речь в школе носит повседневно-обиходный характер, а в вузе, наряду с совершенствованіемъ данного вида высказыванія, происходитъ формированіе устной речи на базе научнаго стиля. Это вызвано темъ, что обученіе студентовъ конструкціямъ научнаго стиля речи и употребленію терминологіи по специальности является одной изъ основныхъ задачъ практическаго курса русскаго языка. Во-вторыхъ, если в школе учащіяся обучались построенію высказываній, в основѣ которыхъ лежитъ предложевіе (простое или сложное), распространенію минимальныхъ высказываній с помощью вводныхъ словъ, придаточныхъ предложевіей, деепричастныхъ оборотовъ и т.п., то в вузе передъ студентами стоитъ другая задача, а именно: "научиться определять программу высказыванія и строить его по этой программѣ, соединять отдельные коммуникативные заданія, отдельные высказыванія в единое структурно-семантическое цѣлое, то есть научиться строить информативно законченное и структурно оформленное высказываніе на уровнѣ текста определенной длины, большей, чемъ предложевіе".²

Весь періодъ обученія в вузе принято дѣлать на рядъ этаповъ. Согласно распространенной точкѣ зренія, такихъ этаповъ три: корректировочный, основной и завершающій. Каждый этапъ развитія навыковъ устной речи характеризуется выборомъ соответствующей единицы обученія, четкимъ отборомъ и организаціей всего учебнаго матеріала в зависимости отъ техъ цѣлей и задачъ, которые стоятъ передъ обучающимися в каждомъ конкретномъ случаѣ.

¹ П. А. Салтыкова. Тематически подготовленная речь — связующее звено между подготовленной и неподготовленной речью. В кн.: "Вопросы научной организаціи преподаванія иностраннаго языка в специальномъ вузѣ", Горькій, 1970, стр. 125.

² Н. А. Метс. Выборъ единицы обученія для формированія навыковъ связнаго монологическаго высказыванія у студентовъ-иностранцевъ (на матеріалѣ научнаго стиля речи). Канд. дисс. М., 1975, стр. 99.

По данным лингвистики, высказывание может быть на уровне слова, предложения, сверхфразового единства и целого сообщения. Нам представляется, что обучение студентов устной монологической речи на материале специальности должно происходить на уровне сверхфразового единства в течение основного периода, охватывающего II и III семестр обучения.

Высказывание на уровне сверхфразового единства "представляет собой отрезок речевой цепи, состоящий из нескольких синтаксически, семантически и интонационно связанных между собой предложений, направленных на раскрытие одной мысли в развернутом виде".¹

В самом общем виде смысловую структуру сверхфразового единства² можно представить как состоящую из трех компонентов:

- 1) начальной фразы или группы фраз, в которых сообщается о предмете высказывания;
- 2) основной части, в которой дается характеристика различных качеств предмета высказывания;
- 3) заключительной части или вывода.

Основным требованием, предъявляемым к начальной части высказывания, является ее смысловая целостность, которая достигается ее однотезисностью. Основная часть представляет собой последовательное раскрытие темы, заключающейся в основном тезисе высказывания. Ее структура зависит от типа высказывания и его коммуникативной цели. Монологическое высказывание завершается кратким выводом, подытоживающим сказанное в основной части о фактах или событиях.

Обучение построению разных типов монологического высказывания реализуется через специальную организацию учебного

¹ А.П. Запороженко. Обучение устной подготовленной монологической речи на первом курсе факультета английского языка. Канд. дисс. Киев, 1971, стр. 69.

² Этот термин у разных исследователей различный: у Н.А. - "речевое произведение", у А.П. Запороженко - "монологическое единство", у Б.С. Кандинского - "фонетический абзац".

материала, через специально подобранный комплекс упражнений, на котором остановимся несколько подробнее.

В процессе обучения иноязычной монологической речи возникают следующие трудности: 1) определение предмета высказывания; 2) выделение логической последовательности изложения; 3) выбор языковых средств, способных выразить данный предмет высказывания. Первые две трудности связаны с планом содержания, последняя — с планом выражения.

Указанные два плана порождения речи взаимообусловлены и взаимосвязаны, однако в методических целях целесообразно рассматривать их отдельно. Это значит, что процесс обучения должен решать две задачи. Первая из них заключается в обучении языковой системе и языковым средствам, вторая предполагает обучение непосредственно речевой деятельности, т.е. использованию языковых единиц в процессе речевого общения.

При обучении языковому оформлению монологического высказывания необходимо развивать следующие виды умений:

1) выбрать соответствующие лексико-грамматические особенности, оформляющие содержание текста на уровне слова и словосочетания и на уровне предложения;

2) структурно оформить информационную сторону текста:

а) употребить слова и словосочетания в нужной форме в системе целого предложения;

б) соединить предложения во фразу, абзац, текст с помощью различных связочных средств.

Выбор соответствующих языковых средств зависит от степени понимания смысла слов, входящих в состав высказывания, и от знания правил сочетаемости данных слов. Акт понимания осуществляется в единстве словесного, предметного и логического понимания. В основе понимания смысла высказывания в целом лежит словесное понимание, при котором достигается содержание отдельных предложений и его составных частей: слов и словосочетаний.

Сложность содержания и стремление передать его наиболее точно и полно требует умения избирательно пользоваться известными обучающемуся языковыми средствами. Адекватное выражение определенного содержания диктует необходимость "рассмат-

ривать каждое предложение как неотъемлемую часть сложного синтаксического целого, в котором все предложения поясняют, подтверждают, опровергают или развивают мысли, высказанные в предыдущем контексте".¹ Потребности выражения логической структуры мысли находят воплощение в том, что языковые средства как бы "приспосабливаются" к логико-грамматическому уровню предложения, другими словами, языковой материал как бы "выходит" из содержания высказывания, составляя с ним единое целое.

Для реализации плана содержания высказывания необходимы следующие умения:

- 1) понимать текст как единство составляющих его частей;
- 2) определять общий логический план развития темы;
- 3) делить текст на подтемы, т.е. на законченные по смыслу фрагменты;
- 4) определять связи между частями текста;
- 5) перерабатывать информацию текста и передавать ее с разной степенью свернутости и развернутости.

Для развития этих умений требуются соответствующие типы упражнений, конечной целью которых является подготовленное монологическое высказывание. Поскольку с точки зрения методики процесс порождения высказывания может рассматриваться, как указывалось выше, с двух сторон, то упражнения для выработки умений того или иного плана могут быть представлены двумя группами.

В качестве принципа, определяющего последовательность упражнений для обучения монологическому высказыванию, следует признать сложность операции над материалом, которую производят обучающиеся в процессе их выполнения. Учет характера постепенного изменения качественной характеристики данных операций может служить, как нам представляется, критерием для группировки упражнений внутри некоторой последовательной системы.

Перейдем к рассмотрению упражнений, направленных на раз-

¹ А. Л. Пумпянский. Информационная роль порядка слов в научной и технической литературе. М., 1974, стр. 54.

витие умений языкового оформления высказывания. К ним относятся упражнения на опознавание и различение лексических единиц. Внутри этой группы выделяются аналитические, подстановочные, трансформационные и комбинаторные упражнения.

Целью аналитических упражнений является автоматизация умений и навыков опознавания и различения лексических единиц в предложениях и текстах. Эти упражнения предполагают чтение предложений (или текста) с заданием объяснить значение слов, необходимых для активизации, подбор к ним (если возможно) синонимов, антонимов, определение сочетаемости слов путем подбора к ним их распространителей. Выполнить эти упражнения можно с помощью словаря, помещенного после текстов, предназначенных для анализа.

Подстановочные упражнения представляют собой наиболее характерный и распространенный класс подготовительных упражнений. Они осуществляются как на уровне предложения, так и текста. Целью подстановочных упражнений является контроль за продуктивностью лексики и грамматических структур. Сюда относятся, например, упражнения на подстановку в тексте разных подходящих по смыслу языковых единиц (глаголов, существительных, прилагательных и т. д.).

В трансформационных упражнениях исходный речевой материал может быть подвергнут более глубоким изменениям, в результате которых компоненты предложения получают новые лексико-семантические отношения. Здесь можно указать на упражнения в преобразовании структуры сложного предложения в простое, и наоборот. Этот вид упражнений осуществляется на уровне словосочетания и предложения.

Целью комбинаторных упражнений является выработка умений и навыков (а также приобретение их) комбинаторно-репродуктивного и продуктивного характера. Сюда относятся упражнения на составление предложений по отдельным словам и словосочетаниям, по образцам, по заданным вопросам и т. д., а также упражнения на словообразования, особенно специфичные для общенаучной лексики.

Вторую группу составляют упражнения, направленные на реализацию плана содержания. Здесь можно выделить три типа уп-

ражнений. К первому типу относятся упражнения на осмысление информации (репродуктивные, некомуникативные), которые предполагают: а) деление текста на законченные по смыслу части; б) нахождение в тексте "смысловых вех"; в) сужение текста, воспроизведение основного содержания текста; г) дополнение недостающих элементов к предложению, вступающему во взаимодействие с другими предложениями текста; д) расширение основной мысли текста; е) определение общего логического плана развития темы. В качестве упражнений данного типа используются анализ логической структуры текста, составление плана, ответы на вопросы, краткий пересказ.

Второй тип - это упражнения на оперирование материалом текста в зависимости от коммуникативной установки (репродуктивно-продуктивные, коммуникативные). Основным видом этой группы упражнений являются различные формы пересказа: пересказ по плану, по опорным словам, вопросам, пересказ с дополнением или с сужением содержания и т.п.

В последнее время в методической литературе высказывается мнение, что пересказ текста не имеет существенной коммуникативной значимости, поэтому он не должен занимать большого места в практике обучения. Однако в тех случаях, когда основной задачей является воспроизведение информации, пересказ как одну из форм работы все-таки целесообразно применять. Это тем более необходимо, что воспроизведение информации представляет собой реальную коммуникативную деятельность будущего специалиста.

Упражнения третьего типа направлены на переработку информации и передачу ее в устной или письменной форме (продуктивные, коммуникативные). В эту группу упражнений входят описание по плану, со зрительной опорой, описание с элементами оценки, сравнения и, наконец, свободное описание и повествование. Речевые действия в этих упражнениях приближаются к естественному общению, имеющему место при обмене мыслями на семинарах, конференциях, в личных беседах и т.д.

Все приведенные упражнения предусматривают организацию взаимосвязанных действий, расположенных с учетом нарастания языковых и речевых трудностей, возникающих при порождении

монологического высказывания. Предлагаемая последовательность групп упражнений не рассматривается в качестве системы, не терпящей опущений. Для активизации определенного языкового и речевого явления совершенно не обязательно выполнение всех указанных серий упражнений, но непременным условием использования этих упражнений является сохранение последовательности групп.

Таким образом, предлагаемая методика обучения монологической подготовленной речи, рассмотренная в данной статье, помогает, на наш взгляд, наметить решение одной из проблем практического курса русского языка.

О НЕКОТОРЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

А.А.Метса

Интерес, проявляемый в современной методике к речевым ситуациям, объясняется тем, что ориентация на коммуникативные цели обучения придаёт особое значение вопросам, связанным с формированием у учащихся навыков неподготовленной речи. Одним из средств развития неподготовленной речи являются речевые ситуации.

Таким образом, прежде всего, цели обучения русскому языку предполагают использование речевых ситуаций. Известно, однако, что выбор метода преподавания зависит не только от целей обучения.

Выбор метода зависит и от уровня развития науки, в наших условиях лингвистики. Бурное развитие сравнительного языкознания вызвало и в методике требование - сравнивать языки; развитием структуральной лингвистики можно объяснить интерес к моделям, структурам, циклограммам.

С развитием теории речевой деятельности Л.С. Выготского и концепции поэтапного формирования умственных действий П.Я Гальперина создались новые методические концепции и принципы, которые легли в основу наиболее оптимального в наших условиях сознательно-коммуникативно-наглядного метода, который в настоящее время разрабатывается учениками школы Л.С.Выготского. Эта школа основывается на марксистско-ленинском подходе к психологии человека в целом и к психологии речевой деятельности в частности.

В основу нового метода легли семь основных принципов:

- сознательности;
- учета родного языка;
- стилистической дифференциации;
- взаимосвязи аспектного и комплексного подхода к языку;
- коммуникативности;
- наглядности;
- ситуативности.

Качественная характеристика нового метода представляется весьма убедительной. Наряду с сознательностью большое значение придается реализации коммуникативных целей обучения русскому языку через ситуативность. Таким образом, ситуативность является одним из принципов нового, разрабатываемого сейчас метода обучения русскому языку как неродному.

Хочется, однако, отметить, что мы полностью разделяем точку зрения В.Г. Костомарова, который пишет, что "современная методика не признает существования единого универсального метода, одинаково пригодного для всех задач, целей и условий преподавания"¹. В разных условиях преподавания могут быть оптимальными разные методы обучения. Так, например, при обучении чтению оправдывает себя грамматико-переводной метод с некоторыми дополнениями, на начальном этапе - прямой, на краткосрочных курсах - аудио-визуальный, аудио-лингвальный и т.д. Вопрос о соотношении методов преподавания применительно к этапу и цели обучения требует дополнительного экспериментального изучения.

Таким образом, мы рассматриваем ситуативность как один из принципов сознательно-коммуникативно-наглядного метода, который при современном уровне развития лингвистики и психологии представляется оптимальным.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ

Анализ мотивов изучения русского языка у выпускников средних школ показывает, что существует тесная корреляционная связь между уровнем владения языком, отношением к русскому языку и учётом речевых потребностей эстонских школьников.

Если обучение строится на неактуальном, неинтересном ма-

¹ В.Г.Костомаров. Основные направления научно-исследовательской работы кафедр русского языка. Сб. "Русский язык для студентов-иностранцев". М. 1966. стр. 224-225.

териале, пропадает интерес, а от этого страдает и усвоение.

"В школе я все время чувствовал, что мне очень мало дают уроки русского языка. Слова я все учил, но не умел их использовать в речи. Грамматические упражнения я тоже выполнял, но и это не помогало. В 10 классе я провёл месяц в лагере "Орлёнок". Я понял, что совершенно не могу выразить свои мысли, и в школе мы учили то, что не нужно было для речи. Поэтому я и относился к русскому языку без интереса". (Из высказывания выпускника эстонской школы).

К сожалению, речевые потребности эстонских школьников научно не изучены, но не вызывает сомнения, что использование изученного материала в ситуации, близкой к той, в которой могут оказаться учащиеся, повышает интерес к работе, повышает эффективность запоминания, помогает создавать достаточное количество следов в нервной системе.

При создании ситуаций большое значение имеет внимание. Процессе восприятия и воспроизведения зависит от произвольного, непроизвольного и послепроизвольного внимания. Первое определяется состоянием человека, его запросами, интересами, отношением к теме, которая обсуждается. Соотношение внимания меняется в ходе урока. Нужное внимание возникает в процессе деятельности. Заканчивая ситуацию, ученик создает что-то новое, логически рассуждает, а это влечёт за собой развитие внимания.^I

Перед преподавателем стоит задача — создать необходимую установку к усвоению русского языка.

Установка в учебном процессе, как и в любой другой деятельности, возникает при совпадении субъективного (потребность в знании) и объективного (разработанность учебного материала, учитель) факторов. Совпадение их во многом облегчает процесс усвоения.

Общая установка в познавательной деятельности уточняется в ходе самого учебного процесса и в ней следует выделять:

^I З.Н.Рубан. Создание речевой ситуации на уроке. "Ученые записки Московского пед.института им. Н.К. Крупской", т. сх., выпуск 10, 1962.

1) установку в восприятии объекта, т.е. настройку на восприятие новой информации;

2) установку в практических действиях, обеспечивающую формирование навыков использования учебного материала.

Таким образом, решение субъективных и объективных факторов, содействующих созданию психологической установки, от чего зависит эффективность процесса обучения, предполагает решение таких задач, как:

- изучение речевых потребностей учащихся-эстонцев;
- отбор на основе полученного материала типичных речевых ситуаций для обучения русскому языку.

Итак, одна из психологических предпосылок успешного усвоения русского языка предполагает максимальное использование в преподавании речевых ситуаций, позволяющих создать психологическую установку к восприятию материала и напрягать внимание и память на усвоение.

ПОНЯТИЕ "РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ"

Как в теории, так и в практике преподавания нет однозначного понимания термина "речевая ситуация".

Большинство учёных (В.А.Скалкин, Г.А.Рубинштейн, К.Гюнтер, В.Д.Аракин и др.) разделяют мнение Хорнби, который пишет:

"Язык нужен в определённых ситуациях, поэтому исходным моментом обучения должны быть ситуации. Все новые слова и конструкции следует демонстрировать учащимся в ситуациях или контексте, которые ясно показывали бы их значение".¹

А.А.Леонтьев понимает под ситуацией "совокупность условий речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану - будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе"²

¹ Hornby A.S. The Situational Approach Teaching. English Language Teaching. Vol. v. 1951.

² А.А.Леонтьев. О речевой ситуации и принципе речевых действий РЯР, № 2, 1968, стр.19.

Не каждая ситуация, однако, содержит в себе стимул к речи, т.е. является речевой. Многие ситуации могут и должны быть решены лишь неязыковыми средствами (действиями и реакциями).

В других случаях обстоятельства действительности могут не вызвать речевой реакции либо потому, что информация о ситуации не представляет интереса для человека, либо потому, что отсутствуют условия для речевой реакции (например, нет собеседника).

Речевые ситуации, по мнению Д.И.Изаренко¹, имеют следующие структурные компоненты:

- 1) исходные условия и обстоятельства,
- 2) новые условия и обстоятельства.

Новые обстоятельства вступают в противоречие, конфликт с исходными условиями и обстоятельствами и порождают потребность в речевом действии. Характер взаимодействия исходных и новых условий определяет модель, структурный тип речевой ситуации.

РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИЕЙ, на наш взгляд, можно считать такую ситуацию действительности, которая вызывает речевую реакцию.

Кроме термина "речевая ситуация", в методической литературе встречается термин "учебно-речевая ситуация".

"Учебно-речевая ситуация - это коммуникативное упражнение, предназначенное в основном для приобретения навыков слушания и говорения, обусловленное, с одной стороны, конкретной обстановкой, (определяющей содержание высказывания), которая дополняется стимулами для общения, а с другой стороны - целенаправленно отработанным языковым материалом (необходимым для реализации этого высказывания), включающим побуждающие реплики."²

Нужно ли в методике преподавания различать термины "ре-

¹ Д.И.Изаренко. Речевая ситуация. Функциональные типы речевого действия. РЯР, 1974, № 2.

² Э.Роовет, Э.Штейнфельдт. Навстречу Всесоюзной научно-методической конференции по вопросам изучения русского языка. РЯИШ, 1969, № 5, стр.4.

чаявая ситуация" и "учебно-речевая ситуация"?

РЕЧЕВЫЕ И УЧЕБНО-РЕЧЕВЫЕ СИТУАЦИИ

В учебном процессе встречаются оба вида ситуаций. Первый вид — это естественные ситуации, постоянно возникающие в классе в процессе речевого общения между учителем и учениками — ситуации, связанные с организацией работы, взаимоотношениями между учащимися, пониманием материала, учебными поручениями.

Опытные учителя умело используют их в своей работе и вытягивают учащихся в речевое общение непринужденно.

Указанные ситуации являются хорошим материалом для развития речи, но они не могут обеспечить планомерную работу по развитию навыков говорения с использованием разного лексико-грамматического материала. Этим и объясняется интерес к использованию на уроках учебно-речевых ситуаций.

Чем же отличаются учебно-речевые ситуации от естественных? В.Л.Скалкин и Г.А.Рубинштейн^I отмечают следующие отличия:

1. Речевая ситуация в жизни всегда РЕАЛЬНА.

2. ОБСТОЯТЕЛЬСТВА ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ в конкретных жизненных условиях являются ИСЧЕРПЫВАЮЩИМИ для определенной речевой реакции.

3. Естественная ситуация лишена словесного стимула к речевой реакции. (Он возникает НЕПРОИЗВОЛЬНО).

Учебная ситуация ВООБРАЖАЕМА.

Обстоятельства действительности в учебных условиях должны быть ДЕТАЛИЗИРОВАНЫ. Ряд деталей придется сообщить ДОПОЛНИТЕЛЬНО.

Учебная ситуация должна иметь РЕЧЕВОЙ СТИМУЛ В СЛОВЕСНОЙ форме (постарайся убедить друга, поделись с подругой о своей поездке и т.д.).

^I В.Л.Скалкин, Г.А.Рубинштейн. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи. ИЯШ, № 4, 1966, стр. 3-4.

4. В условиях жизненной ситуации направленность и характер реакции человека ПРЕДОПРЕДЕЛЕННЫ.

В учебных условиях реакция учащихся может иметь ВАРИАНТЫ.

5. Речевая реакция на естественную ситуацию более ЭМОЦИОНАЛЬНА.

В учебных условиях трудно вызвать ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ РЕАКЦИЮ.

6. Естественная ситуация и тем более реакция на неё НЕ повторяется.

Одну и ту же учебно-речевую ситуацию можно разыгрывать НЕОДНОКРАТНО.

Основными достоинствами использования на уроках учебно-речевых ситуаций можно считать следующие:

1. Учебно-речевые ситуации позволяют активизировать продуктивные лексико-грамматические конструкции, не фиксируя внимания на них;

2. Развивают речевую догадку учащихся, заставляя оформлять речь на русском языке;

3. Содействуют контекстуальному усвоению лексики;

4. Ставят учащихся в условия, близкие к реальным.

Это позволяет сделать вывод о том, что к естественным ситуациям можно готовить учащихся через учебно-речевые ситуации, разыгрывая их многократно на уроках.

Учебно-речевая ситуация предполагает наличие чёткой структуры. Она состоит из условий ситуации и речевой реакции учащихся.

В условия ситуации входят следующие компоненты:

а) описание ситуации, которое включает информацию об обстановке и участниках разговора;

(В Вашей школе происходит фестиваль дружбы, в котором участвуют школьники из Литвы. Вы должны повести их в театр).

б) Речевой стимул, как причина, побуждающая к речи;

(Спросите, все ли желают пойти в театр).

в) Задание, поставленное перед учащимися. Это чаще всего ведение диалога, но может быть и установка на монолог.

(Диалог: убедите литовцев посмотреть балет в театре "Ванемуйне").

Монолог: расскажите о достоинствах театра "Ванемудне").

Реакция определяется условиями, поэтому они должны быть хорошо продуманы. Условия должны вызывать интерес, учитывать жизненный опыт учащихся, сообщаться в сжатой форме, учитывать языковую подготовку учащихся.

Речевую реакцию не следует давать в готовом виде. Можно давать опорные, ключевые слова, выражения русского речевого этикета, чтобы реакция на стимул была близкой к реальной.

На уроках нужно добиваться не знания ситуации, а создания ее. При создании ситуаций надо иметь в виду общепедагогические, методические, общепсихологические и индивидуально-психологические факторы, которыми обуславливается успешность овладения речью на неродном языке.

И.А. Зимняя^I относит к ним следующие:

- 1) логика построения цепи суждений;
- 2) актуализация наиболее вероятных для данного вербального контекста гипотез (скорость и качество);
- 3) вероятностное прогнозирование речевой ситуации;
- 4) количество и качество оперативных единиц памяти;
- 5) выявление языкового правила из нескольких речевых реализаций.

Таким образом, учебно-речевые ситуации ставят учащихся в условия, однотипные с естественными, активизируют воображения учащихся, заставляют их оформлять свою мысль на изучаемом языке, содействуют контекстуальному усвоению лексики, тем самым позволяют готовить учащихся к естественным, реальным ситуациям.

В зависимости от степени участия преподавателя в раскрытии ситуации различают следующие их виды, используемые на уроке:

- 1) Полностью или частично управляемые преподавателем ситуации (сообщается тема, приводятся условия ситуации, даются ключевые слова, преподаватель предлагает стимулы, участвует в работе);

^I И.А. Зимняя. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке. ИЯШ № 1, 1970, стр. 41.

2) Свободные ситуации (речевое наполнение ситуации представляется учащимся, преподаватель следит за тематической целенаправленностью общения, речевыми нормами и т.д.).

На уроках русского языка могут встречаться все перечисленные виды речевых ситуаций. На среднем этапе больше всего оправдывают себя и чаще всего проводятся частично управляемые ситуации, так как у учащихся не хватает речевого опыта для создания свободных ситуаций.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ В СОЗДАНИИ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ

Работу по организации учебно-речевых ситуаций можно разбить на несколько этапов.

I

Отбор материала

- выбор тематики для речевого общения,
- подбор фактической информации на тему,
- отбор лексического материала,
- отбор необходимых грамматических конструкций,
- группировка материала.

II

Активизация материала в подготовительных упражнениях

- использование подстановочных таблиц,
- работа по аналогии,
- лексико-грамматическая перефразировка,
- создание новых комбинаций по аналогии,
- обговорение языкового материала.

III

Активизация материала в коммуникативных упражнениях, нацеленных на формирование навыков

аудирования

говoreния

IV

Речевое общение

Рассмотрим подробнее перечисленные этапы в создании учебно-речевых ситуаций.

1. Отбор материала надо продумать с учетом следующих моментов:

- а) что содержит в себе учебник, словарь?
- б) что известно учащимся на основе собственного речевого опыта?
- в) какая фактическая информация нужна для введения ситуации?
- г) при подборе опорной лексики надо следить за тем, чтобы было достаточно глаголов, реплик и т.д.
- д) как опорные лексико-грамматические конструкции сделать достоянием учащихся уже до урока.

2. При введении и первичной активизации нового материала желательно использовать функциональный подход, чтобы учащиеся поняли значимость тех или иных грамматических явлений. При этом желательно использовать подстановочные таблицы, составленные на основе структурных моделей.

3. Обучение говорению начинается с диалога. Здесь рекомендуется следующая последовательность операций:

- а) Слушается запись диалога;
- б) Диалог читается в парах;
- в) Производится замена подвижных частей диалога реальными для учащихся компонентами;
- г) Диалог обговаривается в парах;
- д) Создается диалог по аналогии;
- е) Новый диалог обговаривается в парах;
- ж) Инсценируется диалог.

В ходе разговора инициатива может переходить от одного собеседника к другому. Важным является правильное использование реплик-стимулов и реплик-реакций, а также учет особенностей русского речевого этикета.

Использование коммуникативных упражнений должно показывать, что язык — средство общения, а не материал для упраж-

неный.

Сравните два диалога:

Первый: - А я сегодня портфель купила.

- Кожанный?

- Да, я давно хотела такой.

- Черный?

- Нет, желтый. И совсем недорогой - 15 рублей.

- Да, это в самом деле дешево.

Второй: - Ты купила новый портфель?

- Да, я купила новый портфель.

- Какой портфель ты купила?

- Я купила кожаный портфель.

- Ты купила черный портфель?

- Нет, я купила желтый портфель.

- Сколько стоит твой портфель?

- Мой портфель стоит 15 рублей.

Понятно, что во втором диалоге отсутствует признак ситуативности речи. Грамматически все правильно, но такая речь не интересна и поэтому плохо усваивается. Это - результат вопросно-ответного метода, когда он возводится в абсолют и становится единственным в практике преподавания.

Е.И. Пассов¹ правильно отмечает, что требование на первых порах дать полный ответ противоречит законам образования навыка, ибо создает скопление нескольких трудностей в одном упражнении, не говоря уже о том, что это не приучает учащихся к ситуативной речи, которая одна является речью живой,

У человека, который сидит и ждет вопроса, совсем иная психология, чем у того, кто сам по внутреннему побуждению примет участие в разговоре. Отсюда следует вывод, что речевые упражнения по своей структуре должны быть психологически подобны процессу общения русских, чтобы создать у учащихся впечатление, что они просто беседуют.

Исключительно важным, поэтому, является психологически правильно построить вопросно-ответные упражнения, избегая

¹ Е.И. Пассов. Коммуникативные упражнения. ИЯШ, 1964, № 3.

при этом формальных вопросов.

Так, например, на сообщение:

- Я поеду завтра в Таллин.

Естественными будут вопросы:

- Ты билет уже взял?

- Когда ты вернешься?

- С кем ты поедешь?

Формальными

- Куда ты поедешь?

Учащихся надо готовить к естественному ведению разговора. Для этого надо показать особенности реплик-стимулов и реплик-реакций, показать краткость, компрессию диалогической речи.

Большинство реплик состоит из трех фраз:

1. Отношение говорящего;

2. Объяснение причин такой реакции;

3. Вопрос или новое сообщение, требующее реакции.

Реплика-стимул:

- Давай сходим сегодня на каток.

Реплика-реакция:

- Да знаешь, я сегодня не могу, я занят. У меня тренировка. Может, завтра сходим?

Для привития у эстонских школьников навыков образцовой диалогической речи надо уже на среднем этапе активизировать выражения русского речевого этикета, воспитывать у них наблюдательность за речевым поведением людей разного возраста, разной профессии. Показать, что люди по-разному пишут об одном и том же событии друзьям, учителю, официальным лицам.

Эту работу полезно начинать с упражнений-наблюдений за устной речью разных людей:

1. Объясните ситуации, в которых можно употребить следующие обращения:

- Ребята, пошли в кино!

- Игорек, ты свободен?

- Ученик Иванов, зайдите ко мне!

2. Охарактеризуйте участников диалога по их речевому поведению (возраст, взаимоотношения и т.д.)

а) - Наконец-то пришел! Мы не опоздаем!

- Нет. Придем минута в минуту.

- Пошли скорей!

б) - Простите. Вы свободны?

- Заходи. Что у тебя?

- Я насчет экскурсии нашего класса.

- Хорошо, что пришел. Давно жду кого-нибудь из вас!

После упражнений-наблюдений рекомендуются задания на воспроизведение диалога, затем составление аналогичных и, наконец, самостоятельных диалогов с опорой на заданную ситуацию. Желательно детерминировать и адресат высказывания.

МЕТОДИКА УРОКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ

Методика проведения урока с использованием речевых ситуаций зависит от ряда факторов:

- от цели урока (формированию каких навыков и умений посвящается урок),

- от темы урока (значимость темы для устной речи. Не все темы требуют ситуативного подхода. Речевые ситуации надо использовать при усвоении самых актуальных для данного контингента учащихся тем). Школа, семья, поездка, наша республика - об этих темах чаще всего рассказывают наши школьники в контактах со сверстниками других союзных республик,

- от этапа преподавания.

На среднем этапе используются ситуации с опорой на наглядность;

на старшем - с опорой на словесный стимул.

На среднем этапе больше применимы управляемые ситуации, на старшем - свободные и т.д.

- от этапа урока, на котором применяется ситуация, на этапе введения или этапе закрепления. Иногда можно весь урок посвятить ситуациям - инсценировкам. В таком случае можно не требовать традиционного сидения за партами.

Ситуации можно создавать на всех этапах урока. Этап урока накладывает определенные особенности и на методику.

Так, например, в начале урока речевые ситуации создают речевую зарядку на изучаемом языке. Раньше в начале урока проводилась беседа между учителем и дежурным:

- Кто отсутствует?
- Какая сегодня погода?
- Какой сегодня день?
- Сколько в классе учеников, из них пионеров?

Больше оправдывают себя небольшие ситуации с опорой на рассказ учителя, который или вдруг прерывается и требует продолжения, или своим содержанием вызывает речевую реакцию. При проведении ситуативной речевой зарядки надо помнить и о грамматической теме, которая усваивается, и, в первую очередь, о возрасте учащихся.

Так, например, в У классе можно начинать урок с одной из следующих ситуаций:

... Вчера, когда я гуляла в парке, я нашла маленького ежика. Я взяла его и принесла домой. Не знаю, как мне теперь быть. Что ему давать, чем его кормить, как ухаживать за ним?

... Сегодня к нам приезжают гости из Риги. Что мы им покажем в городе? ...

... У нас будет экскурсия по Эстонии. Куда мы поедем? ...

... Наш класс получил письмо с просьбой принять группу школьников из Минска. Давайте сочиним коллективный устный ответ ...

В 7, 8 классах в качестве стимула для ситуации можно использовать занимательные рассказы, происшествия, описанные в газете или журнале и др.

На старшем этапе можно использовать ситуации, аналогичные следующим:

... Ученик из Харькова просит выслать ему несколько произведений современных эстонских писателей. Какие бы вы выслали книги? Посоветуйтесь друг с другом, и давайте вместе решим.

... Скоро начнется первенство мира по фигурному катанию (первенство республики по легкой атлетике). Как вы считаете, кто займет призовые места? Почему вы так считаете? Давайте поспорим!

Использование ситуаций в начале урока создает мобильное начало урока, положительную установку на восприятие учебного материала.

Ситуации на этапе в в е д е н и я могут быть созданы для привлечения внимания учащихся к теме. Так, например, в УІ классе тему "Имя прилагательное" можно связать с лексической темой "Школа", при этом формировать умение ставить вопросы: какой, какая, какое. Новую тему хорошо начинать со следующей ситуации, которая всегда вызывает бурную реакцию учащихся:

... Сегодня, когда я шла в школу, мне показалось, что наша школа такая

старая

некрасивая

маленькая

грязная. Вы со мной согласны? ...

Таким образом вызывается реакция протеста.

... Какая же наша школа?

Учащиеся будут предлагать антонимы:

старая - новая

некрасивая - красивая

маленькая - большая

грязная - чистая

Какой у нас зал?

светлый

просторный

чистый

модный

А классное помещение?

теплое

чистое

уютное

светлое

А кабинеты?

новые
красивые
чистые ...

Теперь можно сделать вывод, что это и есть имя прилагательное, дает нам возможность рассказать о нашей школе, какая она. Затем можно приступить к подготовительным упражнениям. Работу можно завершить письмом другу, в котором рассказывается о школе.

Тему "Винительный падеж" можно тоже начинать с близкой для учащихся У класса ситуации:

- Кому нужно сегодня пойти в магазин? Что тебе надо купить в магазине?

Записать модель:

кому?	что?
Мне	ручку
Асте	надо
Виктору	надо
	купить
	бумагу
	резинку

Затем проводится активизация материала в подготовительных упражнениях:

В магазине продается ручка. Что ты покупаешь?

В магазине продается резинка. Что ты покупаешь?

В магазине продается открытка. Что ты покупаешь?

Для разыгрывания ситуации нужно ввести и активизировать обороты вежливого обращения:

покажите, пожалуйста

скажите, пожалуйста

возьмите, пожалуйста

простите, пожалуйста

посоветуйте, пожалуйста

есть ли у вас

вы не скажите

Активизировать эти обороты удобно в подготовительных речевых упражнениях:

- попроси посмотреть эту книгу,
- спроси у продавца, есть ли в продаже альбом,
- узнай, поступил ли в продажу календарь,
- спроси, как работает авторучка,
- спроси, где можно купить виды Тарту.

Затем дается:

- 1) диалог на аудирование,
- 2) воспроизведение диалога в парах,
- 3) диалог по аналогии "в магазине",
- 4) инсценировка в классе (можно в группах),
- 5) потом пойти в магазин, где продавец по национальности русский.

Хочется подчеркнуть, что нельзя провести резкую грань между подготовительными упражнениями и речевыми упражнениями. Все зависит от ориентировки. Иногда одно и то же задание в зависимости от установки может быть и речевым и языковым. Раньше в учебниках были общие задания типа: "Употреби в повелительном наклонении, употреби множественное число, родительный падеж". Это чисто языковые формальные задания. Сейчас мы рекомендуем для активизации форм повелительного наклонения задания типа:

- попроси друга показать книгу,
- скажи, чтобы брат закрыл дверь,
- пригласи к себе в гости.

Ситуации, создаваемые на этапе закрепления учебного материала, являются более развернутыми. Они должны показать учащимся практическую ценность темы.

На этом этапе надо показать переход от учебно-речевых к свободным, естественным ситуациям. Надо сохранить естественность!

Неестественными для учащегося - эстонца будут ситуации:

- попроси маму;
- скажи брату. Это он сделает по-эстонски.

На этапе закрепления хорошо создавать ситуации с опорой на рассказ с определенной грамматической нагрузкой; с опорой на картину с соответствующим словесным стимулом; с опорой на условия ситуации; с опорой на словосочетания.

Успех проведения ситуаций на этапе закрепления зависит:

- 1) от реальности заданной темы, от наличия информации по теме;
- 2) от предварительной работы по теме;
- 3) от стимула;
- 4) от заинтересованности самого учителя в работе.

Учитель должен показать, что тема интересует и его, что он участвует в работе, а не только руководит ею.

Кроме того, от учителя требуются:

- находчивость;
- актерские способности;
- хорошая речевая реакция.

Все эти черты учитель может и должен в себе развивать.

Работая над конспектом урока, учитель выясняет следующие вопросы:

- 1) в какой коммуникативной ситуации значим учебный материал;
- 2) какую новую информацию может получить ученик на данном уроке;
- 3) на что следует обратить внимание с точки зрения развития познавательной активности учащихся;
- 4) как связать материал с опытом учеников в разных областях;
- 5) какие подготовительные и какие речевые упражнения будут способствовать выработке грамматических умений и навыков;
- 6) какой создать стимул для реализации ситуации.

На основе изложенного можно сделать следующие выводы:

Коммуникативная направленность процесса обучения русскому языку, обеспечивающая овладение языком как средством общения, реализуется через речевые ситуации.

Речевые ситуации на уроках могут быть более управляемыми и менее управляемыми.

К естественным ситуациям мы готовим учащихся на учебно-речевых ситуациях, которые рассматриваются нами как преднамеренная деятельность учителя для подготовки учащихся через подготовительные и коммуникативные упражнения к естественному речевому общению.

В теории речевых ситуаций сейчас разрабатываются следующие проблемы:

- 1) связь речевых ситуаций с функциональными типами речевого действия;
- 2) составление ситуативного минимума;
- 3) создание ситуативной грамматики;
- 4) изучение речевых потребностей учащихся.

Хочется еще раз отметить, что ситуативность — это лишь один из принципов сознательно-наглядно-коммуникативного метода преподавания. Мы не можем игнорировать и остальные принципы этого метода. В первую очередь принципа сознательности и принципа учета родного языка.

Библиография

1. Апелът В. Роль ситуативной грамматики в преподавании иностранных языков. ИЯШ, 1967, № 2.
2. Вишнякова Г. Ситуативные упражнения при обучении устной речи по специальности. РЯИШ, 1969, № 3.
3. Вятютнев М.Н. О методах обучения языкам. РЯИШ, 1970, № 6, 1971, № 1.
4. Геркан И.К. Ситуативные упражнения. РЯИШ, 1970, № 1, 2, 1970, № 3, 5, 6.
5. Гурвич П.Б., Шлямберг Р.З. Проблема дефиниции неподготовленной речи и некоторые методические выводы, связанные с ней. ИЯШ, 1965, № 6.
6. Зимняя И.Я. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке, ИЯШ, 1970, № 1.

7. Невлева З.Н. Грамматика в речевых ситуациях. РЯНШ, 1969, № 1, 2, 3, 5, 1970, № 1, 2.
8. Изаренко Д.И. Речевая ситуация. Функциональные типы речевого действия. РЯР, 1974, № 2.
9. Леонтьев А.А. О речевой ситуации и принципе речевых действий. РЯР, 1968, № 2.
10. Махмудова С.Х. Использование учебных ситуаций для активизации речи учащихся. РЯНШ, 1971, № 3.
11. Рогольский Д.А. О некоторых аспектах развития диалогической речи в У-УІ классах. МЯШ, 1972, № 1.
12. Рожкова Г.И. Ситуация как обучающий прием развития речи. РЯНШ, 1968, № 5.
13. Роовет Э., Штейнфельдт Э.А. Навстречу Всесоюзной научно-методической конференции по вопросам изучения русского языка. РЯНШ, 1969, № 5.
14. Роовет Э., Штейнфельдт Э.А. Проблемы реализации коммуникативной цели в обучении. РЯНШ, 1972, № 2.
15. Скалкин В.А., Рубинштейн Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи. ИЯШ, 1966, № 4.
16. Сосенко Э.Ю. О лингвистическом обосновании системы коммуникативных тренировочных упражнений. РЯНШ, 1970, № 5.
17. Щукин А.Н. К проблеме оптимального метода обучения. РЯНШ, 1971, № 4.

ПРОБЛЕМА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ

Т.Е.Сарв

Проблема выразительности речи имеет большое значение в практике обучения русскому языку как неродному на материале художественных текстов. В процессе обучения художественный текст принято рассматривать как своеобразную форму общения и воздействия писательского мировосприятия на читателя, т.е. как особый вид коммуникации. Но поскольку язык может выступать в роли коммуникации только в речевой форме, то, следовательно, всякий текст требует для своего понимания еще и перевода на произносимый язык.

Итак, в настоящей работе мы исходим из двух положений:

1) чтение художественных текстов - один из видов речевой деятельности;

2) выразительное чтение - одна из форм устной речи.

С психологической точки зрения речь - это активная целенаправленная деятельность человека. С помощью речи человек выражает не только свои мысли, но и чувства, раскрывая тем самым свой внутренний мир. Все эти требования относятся и к выразительному чтению.

Психология отмечает четыре качества речи: содержательность, понятность, выразительность, воздейственность. Невыразительность чтения и речи нередко обуславливается тем, что ученик сообщает в классе хорошо известные факты, речь направляется в "пространство" без конкретного адресата, что, в свою очередь, приводит к отсутствию заинтересованности в воздействии на слушателей.

В этом отношении обучение выразительному чтению занимает важное место во всей системе научения второму языку. При любом устном высказывании необходимо требовать, чтобы речь была содержательной и целенаправленной, в противном случае она перестает быть средством общения.

В связи с этим следует учитывать сущность выразительного чтения, состоящую в том, чтобы произведение было понято,

раскрыт его подтекст, переданы мысли, чувства, запрограммированные автором, донесены до слушателей и выражено собственное отношение к изображенному писателем.

Решающую роль изучения художественного литературного произведения и выразительного чтения в процессе обучения и воспитания подчеркивают многие советские методисты и ученые (М. Качурин, А. Тененбаум, Л. Тодоров, Л. Айзерман). Е. Язовицкий справедливо отмечает, что учитель, не овладевший навыками выразительного чтения, часто не в состоянии овладеть сердцами своих учеников. На это же указывала в свое время и известная педагог М.А. Рыбникова. Она предлагает начинать обучение выразительному чтению на материале стихов, потому что "стихи - чередование ритмически, мерно идущих предложений, идущих строчками и строфами" (М.А. Рыбникова, 38). Обучая учащихся выразительно читать стихи, мы воспитываем в них чувство ритма, они учатся владеть речью, у них развивается культура чувства и культура мысли. В таком случае выразительное чтение представляет собой одну из форм воспитания.

Опираясь на вышеприведенное, можно сказать, что выразительное чтение - это обращение письменной речи в живую и образную, т.е. в звучащую и исполненную мысли и чувства. Задача воплощения мысли произведения в слове требует от читателя предварительного тщательного анализа текста, уяснения мыслей и намерений автора, его отношения к людям, фактам и событиям и к той идее, которую он утверждает. При этом необходимо иметь в виду, что произведение содержит в себе возможность различных трактовок. Литературное произведение представляет собой целый мир, и исполнитель, входя в этот мир, замечает в нем прежде всего то, что ему понятно, близко, интересно, а последнее, естественно, способствует раскрытию текста в определенном плане. Например, совершенно по-разному читается и интерпретируется нашими мастерами-декламаторами стихотворение М.Ю. Лермонтова "На смерть поэта". Иногда основным лейтмотивом становится драматизм, скорбь и печаль невозвратимой утраты. Совсем по-другому воспринимается то же стихотворение, когда чтение его пронизано с начала до конца протестом, чувством возмущения и гнева, призывом к отмщению. Звучный

голос Остужева полон гневного возмущения и защиты благородной поэзии от "света". Горе, сожаление, сердечность, исповедь, защиту гуманности от жестокости передает чтение В. Качалова. В. Яхонтов же, наоборот, страстным, гневным ораторским выступлением совершает суд, защищая высокую справедливость от произвола, насилия, варварства. Все эти эмоциональные истолкования верны, так как правильно передают основную мысль стихотворения — поэт обречен на одиночество и не может его вынести, поэт бросается в чуждый ему мир и погибает.

Главным условием правильного исполнения текста является необходимость правильно понять его. Разумеется, каждый читающий произведение понимает его по-своему, в зависимости от индивидуального сознания, социальной принадлежности, возраста, опыта. Однако нередко в практике преподавания мы встречаемся с поверхностным, обывательским толкованием. Например, рассказ современной писательницы В. Токаревой "Зануда" после однократного прочтения и без должного анализа был в национальной аудитории воспринят примитивно и неправильно. Главный герой, у которого подчеркнуто индивидуальное отношение к жизни, чем он и выделяется из толпы, был оценен как несимпатичный и неприемлемый в нашем коллективе. Полное раскрытие всех оттенков, отношений, логического настроения, бесчисленных деталей при беглом чтении едва ли осуществимо. Иной раз исполнитель при беглом знакомстве с произведением сатирического оттенка готов преподнести его всерьез, когда оно проникнуто иронией. С таким явлением можно встретиться при изучении в школе рассказа А.П. Чехова "Смерть чиновника".

При осмыслении художественного произведения мы должны относиться к нему как к единому целому. С одной стороны, на нас производит впечатление то единое, что составляет суть литературного произведения. Но, с другой стороны, художественное целое накладывает отпечаток также на каждую часть произведения. Данные требования основываются на специфике художественного текста — его системности и структурности, которые и обуславливают его художественную содержательность, неповторимое своеобразие. Составные элементы литературного произведения находятся друг с другом не в случайной взаимо-

связи. Чувства писателя сознательно и подсознательно отражаются на всех компонентах текста, что выявляется только при условии подхода к произведению как к определенному единству материала и формы. При этом форма должна рассматриваться в двойном аспекте: как динамическая упорядоченность – композиция и как эмоциональное образование – эмоциональная окраска.

Таким образом, "прочитать выразительно" значит понять содержание читаемого, основную мысль, ясно представить себе то, о чем говорится в тексте, разобраться в настроениях и характерах действующих лиц и это свое понимание при помощи средств устной речи передать слушателям. Иными словами, выразительное чтение складывается из двух компонентов:

1) из тщательного анализа содержания читаемого, уяснения авторских намерений и определения своего отношения к прочитанному;

2) из выбора средств для устной передачи своих мыслей и чувств и мыслей и чувств автора.

К большому сожалению, зачастую работа над выразительным чтением на уроках русского языка в эстонской школе ограничивается исправлением ошибок в чтении учащихся и показом правильного исполнения: "Прослушайте и прочитайте, как я" – считается универсальным методом обучения школьников выразительному чтению, особенно при работе с коротким лирическим стихотворением. В качестве типичного примера можно привести работу над стихотворением А. Пушкина "Я помню чудное мгновенье", которая включает в себя краткую вводную беседу учителя, поверхностное знакомство учащихся с лексикой текста и заключительного домашнего задания: "Научиться читать выразительно наизусть". Основная работа по овладению навыками выразительного чтения, несомненно, должна включать и предварительный анализ текста.

Художественное произведение состоит из материала – всего того, что художник берет из окружающей его действительности, и формы – способа расположения этого материала. Создатель художественного произведения организует полученный материал в зависимости от его специфики и от своего личного отношения к предмету изображения. В итоге произведение искусства отра-

жает мысли и чувства, которые облачены в определенную форму и служат единой цели.

Материал произведения искусства, взятый из действительности, может быть общим для многих объектов изображения, и только структура придает произведению его неповторимую индивидуальность. Согласно определению Л. Выготского: "форма" — это всякое художественное расположение материала, сделанное с таким расчетом, чтобы вызвать известный эстетический эффект" (Выготский, 70).

Каждый воспринимающий (ученик, учитель, ученый и т.д.) понимает один и тот же текст по-своему и переживает его по-своему, ибо "Произведение искусства — набор знаков, которые автор организует по формальным правилам, при этом получается последовательность символов, которые зрители напоминают своим содержанием, лишь частично совпадающим с содержанием художника" (симпозиум по структуре изучения, с. 128). Данные положения — одни из самых существенных, которые должны учитываться при обучении правильному пониманию эмоционального смысла текста и при определении задач выразительного чтения. Принимая во внимание различие между понятиями "печатный текст", "художественное чтение" и "выразительное чтение", можно заключить, что печатный текст содержит в себе много возможностей для толкования произведения. Выразительное чтение текста — это звуковое воплощение одной из возможных его интерпретаций.

Большая и полезная работа по изучению звучащего стиха проводилась в 20-е годы нашего столетия. С.И. Бернштейн в своих работах выступает против отождествления понятия звучащего стиха с понятием стиха как такового и искусства декламации с поэтическим искусством.

Для доказательства разницы между двумя указанными объектами изучения Бернштейн сопоставляет структуру стиха со структурой звучащего стиха. Обе структуры состоят из одних и тех же факторов — материала, композиции, эмоциональной окраски. Но эти общие факторы различны по своему содержанию. Объясняется это тем, что материалом поэзии служит слово, а материалом в декламации — звучащее слово. Печатный текст —

не произведение, а некоторая инвариантная схема, включающая в себя всю сумму декламационных интерпретаций. На основании сказанного можно сделать вывод, что момент звучания вносит в структуру стихотворного материала существенные изменения, но тем не менее эта новообразованная структура является лишь порождением стихотворения, его "материальным воплощением", и зависит от него.

Именно поэтому читатель должен всякий раз проводить работу, сходную с работой творящего, пишущего. Писатель и читатель едины в путях получения и обработки материала — в процессе аналитико-синтетической работы, материал у них разный. Автор изучает окружающий его мир, читатель — поэтический текст.

Таким образом, как мы видим, необходимым условием той или иной интерпретации художественного текста является выявление авторского замысла, для чего и необходим всесторонний анализ художественного произведения, анализ его логического содержания, формы, анализ изобразительно-выразительных средств.

Как правило, анализ текста начинается с его прочтения и появления первых чувств, переживаний, оценок (нравится — не нравится, хорошо — плохо, понятно — не понятно). Последующий этап включает в себя кропотливую работу — рассуждения по выявлению смысла скрытого подтекста, что все должно быть выражено в заключительном звучании стиха, но уже с новым, более глубоким и уверенным пониманием и чувством. При подготовке к занятиям по выразительному чтению учитель не должен упускать из виду, что только после правильного раскрытия смысловой структуры стиха может правильно прозвучать его эмоциональная структура. Напомним высказывание М.А. Рыбниковой (работы автора адресованы учителям русской школы, но они применимы и полезны также для учителей-словесников национальных школ): "Выразительное чтение учителя обычно предваряет разбор произведения и является основным ключом к пониманию содержания. Выразительное чтение ученика подытоживает анализ, практически реализует понимание и толкование произведения" (М. Рыбникова, 379).

Известный русский критик В.Г. Белинский в ряде статей отмечал, что восприятие художественного произведения включает две стадии: стадию восторга, соотносящуюся с эмоциональным восприятием, и стадию художественного наслаждения, которая возникает вследствие анализа и обобщения. В статье "Сочинения А. Пушкина" В. Белинский пишет, что стадия "восторга" – восприятие сердцем – и доступна всем. Стадия же "художественного наслаждения" – высший уровень и доступна немногим (В. Белинский, 159).

О.И. Никифорова, продолжая и развивая выводы критика, также выделяет 2 стадии в читательском восприятии. При этом автором указывается на необходимость обучения и развития способности восприятия. И одним из главных путей развития художественного вкуса и приближения к "стадии наслаждения" является аналитическое изучение литературы.

Важным компонентом выразительного чтения является интонация. При помощи интонации люди, пользуясь лексическим и грамматическим строем языка, придают выраженный в предложении мысли законченность и высказывают свое отношение к изображаемой в стихотворении теме. Художественное произведение отличается от нехудожественного, в частности, своей поэтической интонацией. В нехудожественных разновидностях литературной речи логический смысл заметно преобладает над эмоциональным. В речи художественной, наоборот, эмоциональный смысл высказывания всегда преобладает над логическим, и поэтому в художественной речи интонация как эмоционально-выразительное средство имеет особое значение.

Логически правильное прочтение художественного произведения – это лишь условие для правильного выразительного чтения, так как само по себе оно не делает еще чтение выразительным. Это объясняется тем, что стихотворение – не обычный зарифмованный текст: оно содержит мысль, заключенную в определенную структуру, а структура эта и имеет главное значение для правильной интонации при чтении стиха.

В свое время С. Бернштейн указывал на то, что интонация не входит в природу первичной стиховой композиции – она выступает лишь при вторичном интерпретаторском декламационном

построении (Бернштейн, 40). Однако последние психологические исследования доказали, что интонация имеет отношение не только к устной, но и к письменной речи. По мнению профессора Н.И. Жинкина, "читающий должен вычитать ту интонацию, которая вписана в текст сочинителем. Без этого невозможно верное прочтение и понимание текста" (Жинкин, 149).

Однако, из сказанного не следует, что всякое истолкование, всякое прочтение текста будет верным. Верным будет только такое, которое находится в рамках возможных, допустимых толкований, поскольку "произведение поэта обуславливает известный замкнутый круг декламационных возможностей" (С. Бернштейн, 40). Поэтому и интонация реализуется всегда в пределах заложенных автором произносительных возможностей. С изменением интонации всякий раз меняется и смысловое содержание. Один и тот же текст, но исполненный с разной интонацией, может вызвать в восприятии слушателей разные образы. В связи с этим проф. В.А. Артемов проводил следующие опыты. В текст, прочитанный с определенной интонацией и записанный на ленту, вставлялось предложение, прочитанное с иной интонацией. Восприятие такого текста приводило слушателей к совершенно неверному пониманию (Артемов, II2).

Итак, выразительное чтение является искусством "тонирования", передачей голосом внутреннего смысла речи (оттенки), чувств, настроений, ощущений, выраженных в речи (окраска) и отношением говорящего к высказанной мысли. Логическая выразительность речи, включая в себя верную расстановку пауз и ударений, но являясь бесстрастным сообщением фактов и событий, не обеспечивает передачи художественного произведения. Речь должна всегда включать в себя отношение говорящего к высказываемым явлениям жизни, оценку этих явлений, т.е. их идейно-эмоциональное осмысление. Например, предложение "Дождь идет" может быть произнесено с различными оттенками смысла в зависимости от различного к ней отношения. Констатируя очевидное явление природы, отношение наше, видимо, примет обыкновенную, нейтральную оценку. Испытывая сожаление, радость, восхищение, злость, мы высказываемся с субъективным отношением, что, несомненно, отразится и на голосоведении. Это на-

ше понимание смысла или понятого смысла можно назвать под-
текстом. В любой интерпретации художественного текста необ-
ходимо определять 3 типа отношений:

- 1) авторское отношение;
- 2) отношение лирического героя к повествованию;
- 3) отношение исполняющего, воспринимающего данный текст.

Кроме того, можно говорить и о четвертом виде отношения, который влияет на структуру произведения. Это читатель той эпохи, которому конкретно предназначено данное произведение, читатель, которого автор имеет в виду и как бы беседует с ним. И при исполнении текста присутствует слушатель, аудитор-
рия, которая своим отношением, конечно, будет влиять на ма-
неру исполнения. Можно просто голосом передать понимание и
отношение к изображенному автором. Но иногда возникает пот-
ребность кого-то заставить понять, поверить, восхититься.
Это, видимо, характеризует исполнение стихов В. Маяковского,
А. Вознесенского.

Остановимся на важнейших средствах интонационной вырази-
тельности речи, с которыми учитель-словесник обязан счита-
ться при обучении учащихся навыкам выразительного чтения. Од-
ним из необходимых указаний является формирование умений
правильной орфоэпии; дикции, умения повышать и понижать тон,
усиливать и уменьшать громкость, убыстрять и замедлять темп.
У учащихся должно выработаться умение легко и свободно изме-
нять высоту, силу голоса, речь должна быть мелодичной, гром-
кой, но не крикливой. Таким образом учащиеся овладевают ме-
лодичкой речи, которая является одним из важнейших элементов
интонации. "Под мелодичкой речи подразумевается музыкальное
движение голоса во время речи" (Артоболевский, 19). Практи-
чески в процессе обучения можно пользоваться шестью "рычага-
ми", упоминаемыми Острогорским: 1) выше, 2) ниже, 3) сильнее
(громче), 4) слабее (тише), 5) медленнее, 6) скорее.

Мелодика речи передается соответствующим тембральным ок-
рашиванием. В рамках целого произведения определенный тембр
помогает чтецу сообщать исполняемому характер грустного по-
вестования, философского раздумья, юмористического расска-
за, простой правды. Одним словом, тембр помогает передавать

эмоциональную основу произведения и наше к нему отношение.

Но прежде, чем научиться различать главный и второстепенный тон, учащиеся должны овладеть логической выразительностью стиля, чтобы их чтение было правильным и понятным. Для правильного понимания и воссоздания смысла читаемого необходимо научить учащихся обращать внимание на знаки препинания. Не случайно К. Станиславский настаивал на необходимости работы "по знакам препинания, в связи с интонацией" (К. Станиславский). Приведем примеры того, как невнимательное отношение к пунктуации, неумение "читать" знаки препинания искажает в чтении учащихся смысл произведения.

Строки: "Пришла, рассыпалась; клоками
Повисла на суках дубов.

Ученики часто передают так:

Пришла, рассыпалась клоками,
Повисла на суках дубов,

чем искажает описание прихода зимы. У К. Симонова в поэме "Сын артиллериста" есть повторяющиеся строки - любимая поговорка майора Деева:

Держись, мой мальчик: на свете
Два раза не умирать.

Она воспроизводится так:

Держись, мой мальчик на свете,
Два раза не умирать.

В. Вересаев в своих "Воспоминаниях" рассказывает, как он извратил в детстве одну из строф "Бородина", невнимательно отнесшись к знакам препинания и читая:

... не смеют, что ли, командиры
чужие изорвать мундиры?
О, русские штыки!

Часто к подобным ошибкам ученики приходят без предварительного грамматико-смыслового анализа.

Аналогичные ошибки встречаются и при делении предложений на синтагмы. Наша речь представляет собой не сплошной поток слов. Она разделена паузами на группы слов, связанных между собой по смыслу. Умелое чтение авторского текста на интонационно-смысловые единицы способствует эмоциональному воспри-

тию произведения, заставляет анализировать фразу и вникать в ее сущность. Неверное членение речи на фразовые звенья может вызывать смысловые разночтения. Например, в предложении: "Я прикрыл ее плащом Андрея", в зависимости от синтагматического членения и выделения их голосом, может быть выражено два смысла: прикрыл ее или Андрея. Хрестоматийным примером является фраза: "Казнить нельзя помиловать", которая допускает два варианта чтения: "Казнить, нельзя помиловать" и "Казнить нельзя, помиловать". Решить, какой из вариантов более приемлем, поможет только осмысление контекста, понимание синтаксических связей предложения, умение анализировать его состав.

Деление текста на интонационно-смысловые единицы тесно связано с логическим ударением и нередко предопределяется им. Логическим ударением называется более яркое выделение в предложении одного или нескольких слов, являющихся смысловыми центрами высказывания. По меткому определению К. Станиславского, "ударение — это указательный палец, отмечающий самое главное слово во фразе или в тексте". Выделение логически важного слова из общих слов осуществляется путем усиления ударения на нем, выделения слова паузами, более громкого и медленного произношения. Иногда перемещение логического ударения может изменить не только оттенок мысли, но и весь основной смысл. Рассмотрим в качестве примера стихи из текста "Собаке Качалова" С. Есенина:

Ведь ты не знаешь, что такое жизнь,

Не знаешь ты, что жить на свете стоит.

Как прочесть вторую строку? С выделением слов жить, на свете или стоит? Чтобы ответить на этот вопрос, надо внимательно вчитаться в целый текст, разобраться в нем и, кроме того, иметь представление о духовном мире поэта, нашедшем яркое отражение в этом стихотворении. В стихотворной речи, как правило, смыслоносителем являются рифмующиеся, повторяющиеся слова, взаимно противопоставленные или выделенные инверсией. Например:

Скажи-ка, дядя, ведь недаром

Москва, спаленная пожаром,

Французу отдана?

Ведь были ж схватки боевые?

Да говорят еще какие

Недаром помнит вся Россия

Про день Бородина!

Слова, выделенные логическим ударением, заключают в себе основную мысль высказывания и, тем самым, являются опорными и необходимыми для развития речевых навыков на материале художественных текстов. Поэтому выделение этих слов обязательно в предшествующей анализу и выразительному чтению словарной работе. И, как показывают экспериментальные уроки, они запоминаются быстрее и прочнее вследствие произвольной памяти. В ходе привития навыков постановки правильных логических ударений у учащихся, кроме приобретения умений смыслового анализа текста, развивается и языковое чутье, которое чрезвычайно важно в процессе овладения неродным языком.

Как мы попытались показать, процесс обучения выразительному чтению сложен и многообразен. Выше представлен лишь анализ узловых компонентов этого процесса. Примерный план обычного урока по выразительному чтению может включать следующие этапы: I) вводная беседа или вводное слово учителя; 2) образцовое чтение текста учителем или специально подготовленным чтецом; 3) анализ текста параллельно со словарной работой и выделение слов, несущих логическое ударение; 4) отработка произношения наиболее трудных для учеников слов и словосочетаний; 5) коллективное членение текста на интонационно-смысловые звенья (определение пауз); 6) чтение учениками текста про себя; 7) контрольные вопросы по пониманию основной мысли и авторского отношения к изображаемому; 8) индивидуальная работа по вопросам: что я хочу сказать слушателям, в чем убедить их, какие вызвать чувства, к чему призвать при чтении данного произведения; 9) определение возможных вариантов эмоциональной окраски тона; 10) индивидуальное чтение вслух по частям; 11) повторное прослушивание всего текста в исполнении известных чтецов, записанного на магнитофонную пленку или пластинку, и оценка их исполнения; 12) многократное прочтение текста вслух целиком; 13) заучивание наизусть.

Например, заключительный этап урока по обучению выразительному чтению стихотворения Н. Некрасова "Размышления у парадного подъезда" может быть представлен следующим образом. В процессе подготовки к уроку учитель расчленяет текст и составляет речевую партитуру. В классе под его руководством также составляется план произведения, в который в качестве необходимого компонента входит определение и обозначение логического ударения (подчеркивание), пауз (вертикальные линии), мелодики стиха - повышение или понижение тона (стрелка вверх или вниз), замедление темпа (—), убыстрение темпа (—). Так как в национальной школе иногда недостаточно составление партитуры, то можно предложить составить план текста на доске с пометками к каждой части голосовых выделений в зависимости от определенного чувства. Перед коллективной работой на доске учителя ставится определенная задача: 1) что такое выразительное чтение? 2) что автор хотел выразить? 3) какие чувства волнуют вас? На доске появляется примерный план:

I. Описание парадного подъезда.

Рассказ повествовательным спокойным тоном. Конец - ироническим тоном.

II. Мушкетеры у подъезда.

Жалость, сострадание, горечь, возмущение. Темп убыстренный. Между спокойным и быстрым тоном - пауза.

III. Владелец роскошных палат.

Большая пауза. Возмущение, яркое негодование. Тон взволнованный.

IV. Заключение. "Укажи мне такую обитель".

Скорбно-страстный тон.

Следующим этапом является прочтение текстов с использованием готовой партитуры и составленного на доске плана. В качестве заключительного этапа может послужить задание учащимся для самостоятельного анализа нового текста, чтобы разметить и правильно прочесть его, используя все доступные им интонационные средства. Помощь в составлении речевой партитуры должны оказать приобретенные ранее навыки в определении логического членения фразы, в умении чтения знаков препинания,

увеличения эмоционально-экспрессивного характера текста.

В заключении необходимо указать, что обучение выразительному чтению является неотъемлемой частью всего процесса обучения неродному языку. Работа над выразительным чтением начинается с развития основных навыков логической выразительности, правильной передачи в звучащей речи содержания написанного, выработки умения "читать" знаки препинания. А внимательный анализ идейно-тематического содержания произведения, знание эпохи, в которую оно создавалось, помогают читателю определить свое отношение к произведению, что благоприятствует созданию необходимого условия для речевого общения в смысло-эмоциональном направлении - хочу развенчать, хочу вызвать сочувствие, хочу осудить и т.д. и т.п.

Осознание этих общих положений обеспечит как элементарную грамотность чтения и речи, так и ее выразительность, что бесспорно будет способствовать усовершенствованию навыков говорения на неродном языке.

Выразительное чтение прививает навыки декламационного анализа, развивает творческое воображение учеников, воспитывает их художественный вкус и учит выражать свои чувства, декламируя красиво и естественно. Учащиеся приучаются видеть в искусстве "серьезное дело, требующее размышления, вызывающее на мысль, развивающее ум и сердце" (Белинский, 159).

Библиография

1. Л.С. Выготский. Психология искусства. "Искусство". М., 1965.
2. Симпозиум по структурному изучению знаковых систем. М., 1962.
3. С.И. Бернштейн. Звучащая художественная речь и ее изучение. - "Поэтика", Л., 1926.
4. С.И. Бернштейн. Стих и декламация. - Русская речь. " " Л., 1927.
5. М.А. Рыбникова. Очерки по методике литературного чтения. Учпедгиз, М., 1941.

6. И.И. Динкин. Развитие письменной речи учащихся III-IV классов. Известия АПН РСФСР, вып. 78, 1956.
7. В.А. Артемов. Восприятие и понимание речи. Доклады на совещании по вопросам психологии. М., АПН РСФСР, 1954.
8. Г.В. Артоболевский. Очерки по художественному чтению, Учпедгиз. М., 1959.
9. К.В. Мальцева. Развитие устной речи учащихся национальной школы на уроках русской литературы. "Просвещение", М., 1975.
10. Е.В. Язовицкий. Выразительное чтение как средство эстетического воспитания. Учпедгиз. Л., 1963.
11. В.Г. Белинский. Полное собрание сочинений, т. IX, М., АН СССР, 1955.
12. Л.С. Айзерман. Уроки, литература, жизнь. "Просвещение", М., 1965.
13. Л.В. Тодоров. Работа над стихом в школе. "Просвещение", М., 1965.
14. А.И. Тененбаум. Формирование навыков устной речи при обучении выразительному чтению. В сб. "В защиту живого слова", "Просвещение", М., 1966.
15. М.Г. Качурин. Выразительное чтение в УШ-Х классах. Из опыта работы. Учпедгиз, М., 1960.

ОБ ОДНОМ ВИДЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

З. И. Каранкова

В данной статье речь пойдет об использовании в качестве фактического материала изданной в 1967 году книги под названием "50 твоих песен и написанные Евгением Долматовским рассказы о них".^I

Уже само название свидетельствует о том, что в ходе этих занятий с использованием материала книги учащиеся не только знакомятся с содержанием, текстом русских песен, с историей их происхождения, с той ролью, которую они играли в жизни, но также учатся исполнять, петь русские песни, понимая их значение глубоко и всесторонне. В этом-то и заключается собственно учебная эффективность данных занятий.

В практике 7-ой средней школы г. Тарту эти занятия проводятся в форме дифференцированной групповой работы и состоят из следующих связанных друг с другом частей:

1. Организация групповой работы и вступительное слово учителя.
2. Работа в группах, сопровождающаяся прослушиванием песни.
3. Отчеты групп.
4. Само обучение пению песни.

Остановлюсь немного подробнее на каждой части урока.

1. Ученики в начале урока делятся на семь групп по 4-5 учеников и занимают свои места за сдвинутыми столами (группы стабильны для уроков русского языка - причем перестановка мебели производится во время перемены). Каждая группа получает инструкцию для работы и отчета, а также листы с текстом песни, седьмую часть рассказа о песни, словари, а иногда портреты или картины.

Занятие начинается коротким вступительным словом учителя, в котором он останавливается или на характеристике рус-

^I "50 твоих песен и написанные Евгением Долматовским рассказы о них". Изд. Детск. лит. Москва, 1967.

ских песен вообще, или на теме певческих праздников, или на истории песенников.

Например, на одном из уроков преподаватель говорил о том, что первые песенники в Западной Европе появились уже в 16 веке, а в России в 17 веке были особенно популярны рукописные песенники. Первый русский печатный песенник без нот М. Чужкова под названием "Сборник разных песен" вышел в 4 частях в 1770-74 гг.

Затем преподаватель сообщает и записывает тему урока: Песня "Катюша" и рассказ Евгения Долматовского "На спорт тридцатых годов". Этот материал используется в XI классе после зад. 4I (Рассказ советского туриста)^I, где упоминается о песне "Катюша", при грамматической теме - обстоятельство места. В качестве наглядности используется картина (копия гравюры Ф. Константинова, карта Европы, грампластинка, песенник, а из технических средств - проигрыватель или магнитофон).

2. Работа в группах (самостоятельная и коллективная). Все группы знакомятся с инструкцией работы и отчета.

Примерная инструкция

1. Прочитайте данную часть рассказа о песне и озаглавьте.
2. Составьте план по прочитанному.
3. Подготовьте материал для пересказа.
4. Сообщите классу, что нового вы узнали о песне.

Сначала ученики работают в каждой группе индивидуально, потом коллективно готовятся к отчету. На каждом столе имеется текст в двух экземплярах, русско-эстонский словарь по два листка со словами песни "Катюша".

3. Отчеты групп.

Ученики первой группы сообщают классу подтему проработанного материала (т.е. придуманный заголовок к части рассказа о песне), зачитывают коллективно составленный план или

^I Д. Бреганова. Учебник русского языка для XI класса. "Валгус", Таллин, 1974.

вопросы и отвечают на них. Все остальные ученики слушают отчет каждой группы, записывают некоторые факты, на которые указывает обычно учитель. Таким образом отчитываются все группы.

4. В конце урока приступают к пению "Катюши". Играет проигрыватель или магнитофон, что облегчает обучение пению. (О том, как проводится работа над текстом песни, словами и словосочетаниями, надеюсь, нет надобности останавливаться).

Приложение: Рассказ Евгения Долматовского
"Паспорт тридцатых годов".

ПАСПОРТ ТРИДЦАТЫХ ГОДОВ

Материал для I группы

Эта песня живет почти тридцать лет, и сегодня сюжет ее может показаться простым, а то и простеньким: девушка обещает беречь свою любовь, пусть спокойно несет свою службу пограничник. Ласковое русское имя, привычный родной пейзаж ...

Кто бы мог подумать, что, выйдя из песни, зазвучит это имя грозно, станет воином?

Лучшие песни, те, что живут долго, становятся народными, появляются в свое время, тогда, когда их содержание и характер отвечают общественной атмосфере.

"Катюша" — песня о верности пограничника и любви к пограничнику, написана поэтом Михаилом Исаковским и композитором Матвеем Блантером в те времена, когда пограничная служба была предметом всеобщего внимания и к границам были устремлены тревожные взоры старшего и молодого поколения.

II группа

Панская Польша, боярская Румыния, буржуазная Чехословакия. На Дальнем Востоке японские милитаристы выставили против нас пограничные гарнизоны. Тот год, когда в Москве появилась "Катюша", я провел на берегах Амура и Сунгари, в тайге и у озера Хасан. И я помню, какое острое положение всегда, днем и ночью, было на границе.

В океане самурайские катера нападали на наших рыбаков .. На заставах падали красноармейцы, сраженные пулями, привлеченными с той стороны ... Из кубанской станицы, через всю страну, ехал младший брат, чтобы встать на место погибшего старшего брата ...

Юноша, получивший в военкомате направление в пограничные войска, уже заранее в глазах своих товарищей выглядел героем.

III группа

А как далеко это было – Дальний Восток! Знаменитый перелет Валерия Чкалова Москва – остров Удд проходил куда медленнее, чем нынешний обычный рейс "Аэрофлота", каких за сутки бывает больше десятка. Так что пограничники служили где-то далеко-далеко, за тридевять земель.

К моменту создания песни "Катюши" прошло почти два десятилетия после гражданской войны, но пограничники словно бы остались на линии фронта. Так держали они бессменную вахту, чтобы 22 июня на западе первыми принять на себя удар бронированной орды Гитлера.

Мысль о пограничниках, думы о них, не обходявшие никого, оказались сконцентрированными в песне "Катюша", написанной двумя совсем-совсем штатскими, очень мирными людьми. И лирическая песня, почти песенка, запелась в народе не легко и бездумно, а с каким-то глубоким и тревожным чувством.

IV группа

Года три жила "Катюша" до войны, пели ее с удовольствием и старые и молодые, пели дома и на демонстрациях, тихо и громко. Большой знаток и собиратель поэзии и фольклора профессор Иван Розанов нашел сто вариантов "Катюши", дописываемой и переделываемой в народе ...

Я думаю, что не преувеличу, если скажу, что песня эта стала тем незримым поворотом, который шел от сердец советских людей в городах и селах нашей огромной страны к далеким пограничным заставам.

Накалялась обстановка в мире. Уже падали бомбы на города

Европы, уже фашистские танки взламывали линии границ. Наши парни в сине-зеленых, как цветы родной земли, фуражках, прижимая окуляры биноклей к глазам, всматривались в серую даль чуждой, сопредельной территории.

У группа

В те годы, перед большой войной, наши пограничники подвергались вероломному нападению у озера Хасан. Японским самураям был дан хороший урок. Первыми приняли бой пограничники.

Помню бухту Посъет, пограничников и командира отряда Кузьму Гребенника. По тревоге вскочили пограничники в седла, со свистом вылетели сабли из ножен. И раздалась песня:

Пусть он вспомнит девушку простую,

Пусть услышит, как она поет,

Пусть он землю бережет родную,

А любовь Катюша сбережет.

И очень простые слова песни вдруг приобрели могучую весомость и значимость.

Но я обещал рассказать о том, как ласковое имя Катюша, выйдя из песни, зазвучало грозно. Это было в самом начале Великой Отечественной. Положение на фронте было трудное. Мы отступали под натиском превосходящих сил врага. Только великое мужество и вера в победу руководили нами в те жестокие дни.

УІ группа

Однажды в прифронтовом лесу появились странные грузовики с каким-то высоким, косо поставленным сооружением в кузове, плотно без щелей, укрытым брезентовыми чехлами. Машины находились под усиленной охраной. Эмблемы на петлицах у шоферов и красноармейцев — артиллерийские. На фронте не принято любопытствовать. Но на перелески, где накапливались машины неизвестного назначения, посматривали с особым вниманием и уважением. Что-то будет?

Настал час, когда исход боя висел на волоске. И тогда на позицию выкатились таинственные машины. Их экипажи быстро сняли брезенты. Под ними оказались комье рамы с рядом длин-

ных и острых снарядов с хвостовым оперением. Раздался залп, в стан врага помчались, чертя траекторию, огненные выстрелы.

С быстротой их полета распространилась по фронту и слава — слава реактивных снарядов советского изобретения. На участке залпа РС враг был полностью уничтожен.

УП группа

РС (реактивные снаряды), прямые предки современных межконтинентальных ракет. В первые же дни своего пребывания на фронте получили, кроме своего технического наименования, сердечное, дорогое имя — Катюша.

Почему их так называли? Солдат всегда ищет слова, соответствующие его вере в победу. Катюша была таким именем, таким словом. А может быть, первый, увидевший залп РС, наблюдал, как машина вышла на крутой берег и чисто зрительное восприятие послужило толчком для образа:

Выходила на б е р е г Катюша ...

Не знаю, как это получилось, но за грозным оружием РС, за гвардейскими минометами, закрепилось имя, взятое из песни. Оно настолько подходящим оказалось, что и военные, приученные к точной терминологии, вскоре стали называть свое оружие только "Катюша".

Больше того — вся гитлеровская армия дрожала при слове "Катюша". А в сердце народа, завоевавшего победу, осталась тихая и нежная лирическая песня Исаковского и Блантера о любви и верности.

Практика работы показывает, что слушание и пение песен на таких групповых по типу уроках русского языка несомненно обогащает содержание, эффективность процесса обучения, так как воздействует на эмоции учащихся. Рассказы же о песнях, так интересно составленные поэтом Евгением Долматовским, дают учащимся ценную информацию о творцах этих песен, о том, что это за личности, какова их роль в битвах за лучшую жизнь и стройках коммунизма.

Содержание этих данных имеет важный познавательный и воспитательный характер. Рассказы интересны для работы по развитию речи, ведь наши программы предполагают изучение

всех сторон языка и выработку у учащихся навыков и умений живой правильной русской речи.

Рассказы Евгения Долматовского можно распределить по классам следующим образом: В 6-ом классе рассказ (сокращенно) "Воля четырехлетнего гражданина" в приложении к песне "Пусть всегда будет солнце".

В 7-ом классе "Песня о Родине" и одноименный рассказ, в котором говорится о роли и значении песни в жизни людей и о судьбе маленького негра в частности. В 8-ом классе рассказ "За мир, о мире, для мира" - к песне "Если бы парни всей земли". (В рассказе говорится о популярности песни и о ее соавторах). В 9-ом классе, когда изучается жизнь и стихотворение Евгения Евтушенко, можно поработать над рассказом "Наш ответ", в котором приведен очень интересный материал о песне "Хотят ли русские войны" на слова Евг. Евтушенко. Эта песня впервые была исполнена на торжественном концерте, посвященном приближавшемуся тогда XXII съезду Коммунистической партии. В 10-ом классе неплохо познакомить с задушевной песней "Огонек" и судьбой автора ее слов Михаилом Исаковским по рассказу "Вера в победу". В II-ом классе, кроме песни "Катюша", в мае месяце перед днем победы желательно разучить, прочитать и побеседовать о песне из кинофильма "Тишина". Из рассказа учащиеся узнают фамилии всех 18 ребят из Новосибирска, о том, что в живых остались только двое - сержант Константин Власов и рядовой Герасим Лапин.

В заключение отметим, что групповую работу удобно проводить в кабинете русского языка, в котором имеются технические средства и грампластины, диафильмы, магнитная доска, словари, портреты (артистов, композиторов, космонавтов, ученых, героев, поэтов и писателей), открытки, карты, дидактический материал и все необходимое для подобных занятий.

Учащимся нравится такая форма работы, так как они делают свои маленькие "открытия", активно работают и за короткое время узнают много полезного, чем могут поделиться со своими товарищами.

От учителя подготовка такого урока потребует расходования добавочного свободного времени, но усилия преподавателя, как правило, компенсируются чувством удовлетворения, полученным от урока.

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. Т.А.Казесалу.	О критериях отбора грамматического минимума для начальных классов эстонской школы.	3
2. Т.А.Казесалу.	О формировании грамматических навыков при обучении русскому языку как неродному.	21
3. С.А.Оленева.	Изучение собирательных числительных в нерусской аудитории.	32
4. Х.И.Хейтер.	Проявление лексико-семантической интерференции в речи учащихся-эстонцев.	42
5. М.А.Шелякин.	Об особенностях семантики и употребления местоимений <u>все</u> , <u>каждый</u> , <u>всякий</u> , <u>любой</u> в русском языке.	47
6. К.И.Бахман.	О соотношении эстонского <u>ка</u> и русского <u>тоже</u> .	55
7. К.П.Алликметс, И.Ф.Надежина.	Формирование навыков монологического высказывания у студентов нефилологических факультетов.	58
8. А.А.Метса.	О некоторых дидактических особенностях использования речевых ситуаций на уроках русского языка.	68
9. Т.Е.Сарв.	Проблема выразительности речи.	88
10. З.И.Карамкова.	Об одном виде групповой работы по русскому языку.	103

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 405. РУССКИЙ ЯЗЫК В ЭСТОНИЙСКОЙ ШКОЛЕ IУ. На рус-
ском языке. Тартуский государственный университет. ЭССР,
г. Тарту, ул. Пийгоски, 18. Ответственный редактор А.Ме-
тса. Сдано в печать 9/ XII 1976. Бумага печатная 30 x 45
1/4. Печ. листов 7,0. Учетно-над. листов 5,89. Тираж 500.
МВ 09190. Типография ТГУ, ЭССР, г. Тарту, ул. Пийгоски, 14.
Зак. № 1379. Цена 59 коп.