

Глаголы *бежать*, *лететь*, *плестись*, *нестись* и *шагать*, близкие к *идти* в прямом значении (все они выражают перемещение в пространстве — движение быстрое или медленное), постепено расходятся с этим глаголом в переносных значениях, а во фразеологизмах смысловая связь совсем утрачивается. Сравните: слухи *идут*, но не *шагают*, не *бегут*. Говорят *идти* на новую работу» в значении «поступать», но не *бежать*, не *шагать*, не *лететь*, не *плестись*, не *нестись*.

В отношении образования глагольных производных *идти* более продуктивен, чем глаголы его синонимичного ряда. От *идти* почти со всеми приставками образуются глаголы движения, тесно связанные крепкими лексико-семантическими нитями как в прямых, так и в переносных значениях. (В виде исключения можно указать на глаголы *кайти* и *произойти*.) Глагол *идти* ограничен в именных образованиях старославянским непродуктивным корнем *шед*.

Бежать, *нестись*, *лететь*, *плестись*, *шагать* менее продуктивны в глагольных образованиях, чем *идти*, например от *шагать*, *нестись*, *плестись* нельзя образовать производные глаголы с помощью приставок *о-*, *об-*, *под-*.

Идти расходится в своем значении с *бежать*, *лететь*, *нестись*, *шагать* в меньшей степени, чем глаголы, образованные от них. Например: можно сказать «время *подойдет*», но нельзя — «время *подбежит*».

Глаголы *бежать*, *лететь*, *шагать* богаче *идти* в именных образованиях, например: *бег*, *беженец*, *полет*, *легчик*, *шаг*, *шагистка*. Глаголы *плестись*, *нестись* в именных производных очень ограничены.

В целом семантический анализ *идти* и глаголов *бежать*, *лететь*, *нестись*, *плестись*, *шагать* показывает, что они условно входят в синонимичный ряд, так как каждый из них отличается от *идти* качественным оттенком, вносящим в движение изобразительность или эмоционально-экспрессивные оттенки.

По сравнению с глаголами быстрого и медленного движения, *идти* нейтрален и более продуктивен

в развитии переносных значений, в образовании производных глаголов, фразеологизмов, а также однокоренного гнезда семантически связанных слов.

При анализе рассматривалась сочетаемость *идти* и глаголов его синонимичного ряда с другими словами. Выяснилось, что в пространственном значении эти глаголы сочетаются с субъектами, обозначающими живые существа. В предложениях, где *идти* и глаголы быстрого и медленного движения имеют номинативно-производное значение, субъект обозначает явление природы или средства передвижения (машина, самолет и др.). Если названные глаголы употребляются в переносных значениях, субъект или управляемый член, на котором лежит семантический вес сочетания, является абстрактным понятием.

В статье приводились также синонимы к глаголу *идти* в переносном значении. При этом обнаруживается, что синонимы имеют преимущественно книжный характер (сравните: *идти* в значении «двигаться вперед, совершаться, распространяться»).

Большой круг синонимов в переносных вторичных значениях свидетельствует о многозначности глагола *идти*. Это является доказательством мысли Е. Куриловича о том, что «изменение смысла слова внутри контекста заметно тогда, когда оно совпадает со значением другого, существующего в языке слова»⁴, поэтому очень важной является «внутренняя связь, существующая между многозначностью (полсемей) слова и его синонимами»⁵.

Изучение лексических значений слов синонимичного ряда и их сочетаемости с другими словами играет существенную роль в процессе обучения русскому языку иностранцев.

Понимание значений определенной группы слов, их стилистических оттенков, знание синонимов, антонимов, правил лексической сочетаемости помогают иностранцу практически овладеть русским языком.

⁴ Е. Курилович. Заметки о значении слова. Очерки по лингвистике. Сборник статей. М., 1962, стр. 241.

⁵ Там же, стр. 242.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РАЗВИТИЮ РЕЧИ

(на материале работы над причастием и деепричастием)

Э. А. Вертоградская

В психологии и методике обучения иностранному языку все определеннее утверждается точка зрения, согласно которой успешное овладение изучаемым языком может осуществляться лишь на основе непосредственного объединения иноязычной речи с мышлением [1, 2].

Особенности материальной жизни приводят к тому, что разные народы имеют различные системы понятий, выражаемые единицами их языков, вследствие чего и перевод с одного языка на другой осуществляется с некоторым смещением смыслов (un décalage) [3], не исключая, впрочем, точно-

сти передачи их объективного содержания. Для семантизации многих слов необходимо толкование понятий, которое психологически обосновывает проф. Б. В. Беляев [1, 4].

Различия в грамматическом строе языков также дают возможность говорить об эквивалентности соотносимых грамматических форм только с большим допущением. Иная характеристика класса глагола в западноевропейских языках, наличие самостоятельных причастных и инфинитивных оборотов и ряд других существенных расхождений позволяют заключить, что система выраженных ими понятий отличается от той, которая закреплена в русском глаголе и его формах.

Следовательно, овладение грамматикой иностранного языка не есть простое подыскание «эквивалента» в родном языке, но требует также усвоения иных понятий, что и должно входить в задачу обучения иноязычному мышлению.

Остановимся подробнее на вопросе обучения носителей французского языка причастным и деепричастным конструкциям в следующих его аспектах: мотивированность усвоения этих конструкций всем комплексом учебной деятельности студентов; соотношение системы французского *participe* и русского причастия и деепричастия; соответствующие этим условиям некоторые практические приемы работы.

Овладение специальностью на изучаемом языке повышает роль процессов чтения и письма на этом языке. Причастия и деепричастия свойственны в основном письменной речи, книжному языку. Отсутствие при письме и чтении общей ситуации, которая связывает говорящего и слушающего, и невозможность, вследствие этого, опереться на интонационный комплекс, жест и мимику, а также весьма существенные преимущества обратной связи повышают требования к акту речевой коммуникации в форме письменной речи, мобилизуют несколько иную систему лингвистических средств, обеспечивающих ее большую четкость, определенность, логичность, содержательность, выразительность и воздейственность. Разнообразие оборотов уменьшает избыточность и передает более сложную систему предметных отношений.

Одним из подтверждений такой психолингвистической характеристики письменной речи может служить критерий частотности причастий и деепричастий. Приблизительный подсчет этих форм на одну страницу печатного текста¹ (2000 знаков) составляет 12—13 лингвистических единиц с колебанием

¹ Для такого подсчета были выбраны программные и типовые материалы для студентов гуманитарных и технических вузов: Л. Толстой, «Воскресение»; М. Шолохов, «Поднятая целина»; сб. «О киноискусстве». М., 1965; Д. Карр, «Лекции по программированию». М., 1963; И. Е. Жук, «Дифференциальное исчисление». М., 1960; статьи из газеты «Правда».

от 6 до 24 таких единиц. Анализ смысловой структуры текстов убеждает, что причастие (деепричастие) обеспечивает в научной речи точность научного понятия, формулы; в художественном — лаконизм и выразительность образа.

В работах студентов-иностранцев² на страницу текста приходится 7—8 этих лингвистических единиц, причем частотность их употребления повышается вместе с уровнем владения речью.

Таким образом, как структура речи, рассчитанной на передачу сообщения в письменной форме, так и частотность рассматриваемых единиц в рецептивной и продуктивной речи учащихся мотивируют необходимость работы по усвоению причастных и деепричастных конструкций. Опыт показывает, что правильное понимание их значения и функций встречается у студентов-иностранцев затруднения.

В работах учащихся — носителей французского языка — можно выделить следующие типовые ошибки в использовании этих форм.

1. Неправильная реализация залоговых значений (*Обладаемый золотым поясом, обладает большой силой*).

2. Употребление причастия вместо деепричастия (*Они живут воспоминаниями, ставшие хорошими друзьями*).

3. Употребление деепричастия вместо причастия (*Он застал ее сидя в кресле*).

4. Использование причастия (деепричастия) в роли сказуемого (*Мои творческие планы, связанные в первую очередь с моим народом*).

Подобные ошибки происходят от столкновения в восприятии студента двух разноязычных структур, двух «языковых психологий». Преодоление этого конфликта представляет определенную психологическую и методическую задачу, решение которой возможно через максимально точное осознание понятийного содержания конкретных языковых форм и конструкций изучаемого языка и уяснения их смысловых отличий от соответственных форм и конструкций родного языка.

Во французском языке самостоятельный причастный оборот, где *participe* имеет свое собственное подлежащее, является очень распространенной структурной предложением.

La lettre écrite, je m'hâillai en hâte et courus d'un traite à la poste (P. Verlaine).

Albertine partie, je me rappelai que j'avais promis à Swann d'écrire à Gilberte (M. Proust).

Proposition *participe* первого предложения может быть переведен деепричастным оборотом — *написав*

² Были привлечены работы студентов ВГИК: курсовые работы (I—III курс), литературные сценарии (II—III курс), отчеты о практике (II курс), сочинения на выпускном экзамене по русскому языку (II—III курс).

письмо (буквально: *письмо написанное*), во втором — придаточным предложением — *когда Альбертина ушла* (буквально: *Альбертина ушедшая*). Влияние этой конструкции проявляется в предложении такого ошибочного построения: *Дети, будучи смеющиеся, мы дали им конфет; Актеры загримированные, их трудно узнать на сцене*. Предупреждение их требует соответствующей направленности в учебной работе.

В русском языке деепричастия произошли из нечленных действительных причастий, которые согласовывались с подлежащим в роде, числе и падеже. Разграничение этих форм шло у деепричастия по линии устранения согласования и сближения со сказуемым, у причастия — по линии замены нечленных форм членными, более тесно связанными с подлежащим (а затем и с другими определяемыми словами).

Процесс дифференциации причастий во французском языке, как и в других романских языках, не зашел так далеко. *Participe* занимает как бы среднее положение между этими двумя русскими формами, объединяя их понятийное содержание и синтаксические функции. Категория *participe* включает «качественную характеристику действия в двух синтаксических категориях: обстоятельства образа действия, обстоятельственного определения» [5].

В системе русского причастия эти синтаксические категории получили обособленную морфологическую форму. Вполне понятно, что разграничение в речи причастий и деепричастий франкоязычному студенту дается с трудом.

На основании педагогических наблюдений и психолингвистического сопоставления конструкций родного языка учащихся и изучаемого (русского) можно выделить следующие основные направления в учебной работе, обеспечивающие усвоение материала.

1. Дифференциация причастия и деепричастия. Если в процессе обучения происходит как бы «расщепление» понятия, выражаемого в родном языке одним словом, одной формой, то встает вопрос об интерференции не только родного языка, но и ранее усвоенного иноязычного материала. Педагогической психологией рекомендуется в таких условиях прием перемежающегося противопоставления. Не последовательный переход от причастия к деепричастию, а одновременное ознакомление с ними учащихся, сопоставление и противопоставление их смыслового содержания.

Не навязывая учащимся обилия грамматических терминов, необходимо направить их внимание на предметную соотношенность причастия и на связь деепричастия с глаголом-действием.

2. Дифференциация глагола и его форм — причастия и деепричастия. Осознание того, что причастие действительно, или оперантно, характеризует предмет или явление, а деепричастие — действие или состояние, будет решающей предпосылкой устранения ошибок по использованию этих форм для выражения собственно действия.

причастие — действие или состояние, будет решающей предпосылкой устранения ошибок по использованию этих форм для выражения собственно действия.

3. Дифференциация залоговых категорий причастия. Решение этой задачи также требует опоры на осознанное учащимися чувство связи причастия со словом, обозначающим предмет или явление. Соотношенность его в качестве субъекта или объекта действия, положенного в основу квалификативной характеристики определяемого слова, послужит критерием разграничения действительного и страдательного причастия.

Обучение конструкциям, преобладающим в письменной речи, целесообразно строить на связных текстах. Среди других методических рекомендаций особенно актуально предупреждение Г. И. Рожковой — «избегать злоупотреблений упражнениями, в которых дается материал, не обратимый в речь» [6], и таковыми нам представляются узко грамматические упражнения, тренирующие учащихся в образовании форм вне их дистрибуции, без раскрытия их смыслового содержания. По усвоении начального курса, по мере сближения занятий по русскому языку со специальностью, учебный материал может и должен включать диалогическую речь, повествование, конструкции, редкие в разговорной, диалогической речи.

В качестве примеров остановимся на двух возможных вариантах заданий.

1. А. П. Чехов «Красавицы», часть II.

В ходе чтения или после него учащимся предлагается выделить эпизоды рассказа, составляющие его сюжет, и подобрать причастные и деепричастные обороты, выражающие основную мысль автора в каждом таком эпизоде. Работа должна быть направлена так, чтобы причастие воспринималось неотделимо от его определяемого, а деепричастие — от глагола-сказуемого.

В результате у студентов составляется нечто вроде плана-конспекта, где причастия соответствуют одним отношениям действительности, а деепричастия — другим. Разграничению этих отношений способствует то, что причастия даются в ряду других определений, а деепричастия — в обстоятельственном ряду.

1. Период жизни героя. *Будучи уже студентом, ехал я по железной дороге.*
2. Пейзаж перед встречей с красавицей. *Закат солнца, дым, окрашенный в розовый цвет.*
3. Когда герой узнает о девушке. *Проходящая по платформе, я заметил, что большинство гулявших пассажиров смотрело в одну сторону.*
4. Портрет девушки. *Девушка, одетая в русский костюм, с непокрытой головой и с мантилькой, небрежно брошенной на одно плечо; белокурые, волнистые волосы, распущен-*

ные и перевязанные на голове черной ленточкой.

5. Манера девушки держаться. *Разговаривая, пожимаясь от вечерней сырости, девушка то и дело оглядывалась на нас.*
6. Обаяние ее красоты. *Молодость, свежесть, чистота души, звучащая в смехе и в голосе.*
7. Впечатление, производимое красотой девушки на кондуктора. *Испитое, неприятно сытое, утомленное бессонными ночами, лицо выражало умиление и глубочайшую грусть.*
8. Пейзаж после встречи с красавицей. *Было грустно и в весеннем воздухе, и на темневшем небе.*

В последующем пересказе текста учащиеся свободно пользуются причастиями и деепричастиями.

II. Картина И. Е. Репина «Не ждали».

Психологически важным фактором является установка на включение тренируемого материала в осмысленную ситуацию. Следующая серия упражнений может быть названа ситуативной. Была выбрана сюжетная картина, во всем значении этого

жанра, где живопись сливается с рассказом, с литературой.

Предлагались задания разной сложности:

а) вместе с репродукцией учащиеся получают предложения, которые нужно дополнить причастными или деепричастными оборотами;

б) составить одно предложение о каждом из персонажей (они перечислены), наиболее точно и полно выражающее его действия или переживания;

в) сочинение по картине; использование тренировочного материала мотивировано пониманием драматичности и эмоциональной насыщенности сюжета.

Вопрос о причастии и деепричастии взят здесь как один из конкретных примеров в практике преподавания, иллюстрирующий и подтверждающий предварительные психологические предпосылки.

Система учебных действий по усвоению причастия и деепричастия должна строиться на разнообразии практических операций, с учетом ситуативности и контекстности используемого материала, факторов мотивации и сознательности.

Литература

1. Белыев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.— 2. Сб.: «Психология в обучении иностранному языку». М., 1967.— 3. Fressé P. Psycho-linguistique. En livre «Problèmes de psycho-linguistique». Paris, 1963, p. 5.— 4. Белыев Б. В. Психологические основы усвоения

лексик иностранного языка. М., 1964.— 5. Гак В. Г., Ройзенбит Е. Б. Очерки по сопоставительному изучению французского и русского языков. М., 1965, стр. 123.— 6. Рожкова Г. И. В сб.: «Методика преподавания русского языка иностранцам». М., 1967, стр. 65.



К вопросу о сопоставлениях сербско-хорватских и русских предлогов

В. О. Можаява

Сходство славянских языков, большое количество общеславянских слов, близость многих грамматических конструкций способствуют более быстрому овладению учащимися-славянами родственным им русским языком. В то же время вследствие этого сходства возникает ряд трудностей.

Изучение русского предложного и беспредложного управления на первый взгляд не должно встречать особых затруднений у сербов и хорватов в связи с наличием в русском и сербско-хорватском языках таких общих явлений, как согласование, управление, система склонений и т. д.

Тем не менее именно в этой области есть темы, в которых учащимся трудно разобраться без сопоставления с конструкциями родного языка. Одной из таких тем является употребление русских конструкций, эквивалентных сербским конструкциям с предлогом *за*.

Рассмотрим эту тему на конкретном материале, причем исходными при сопоставлении будут сербские конструкции.

Значение и употребление предлога *за* лишь частично совпадают в русском и сербско-хорватском языках. Чаще различные значения сербского пред-