

Глава I . Лингвометодические основы описания глаголов

Лексический состав языка обладает всеми признаками системы: он делится на отдельные подсистемы, которые сами имеют достаточно сложное внутреннее устройство; между этими подсистемами существуют разнообразные связи; наконец, существование таких подсистем и отношения между входящими в них единицами регулируются всем словесным составом языка. «Лексика выступает в функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка как информационно-тематическая основа общения, составляя интегральную часть синтаксиса и грамматики текста»¹.

Не останавливаясь подробно на проблемах изучения значения слова (см. работы М.М.Покровского, А.А.Потебни, В.В.Виноградова, А.И.Смирницкого, Р.А.Будагова, О.С.Ахмановой, Ф.П.Филина, А.А.Уфимцевой, Д.Н.Шмелева и др. исследователей), отметим, что в курсе русского языка значительная часть исследований посвящена именно глаголу.

Системность русской лексики исследуется достаточно давно. «Слово как единица лексической системы языка может быть охарактеризовано, во-первых, с точки зрения его собственных, только ему присущих функций, во-вторых, с точки зрения тех особенностей, которые обусловлены его взаимоотношениями с единицами других уровней, непосредственно связанных с лексическим уровнем»². Русской глагольной лексике посвящены многие монографии, где рассматриваются проблемы пересеканности парадигм разного рода: лексических, лексико-грамматических, деривационно-семантических и других. Мы разделяем

¹Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П.. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный»). – Вестник Московского университета, 2001, № 6. - с.222.

² Кузнецова Э.В. Русская лексика как система. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1980. – с. 4.

точку зрения лингвистов, которые считают, что в языковой системе лексический уровень располагается выше морфологического и предшествует уровню синтаксических единиц.

Как известно, глагол является центром, организующим русское глагольное предложение, на что обращали внимание все ведущие лингвисты³. Учитывая, что глагольные предложения составляют ядро всех порождаемых на русском языке высказываний, отметим, что изучению таких конструкций должно быть уделено первоочередное внимание в теории и практике русского языка и русского языка как иностранного.

Лингвометодическое описание представляемого в диссертационном исследовании материала предполагает как обращение к основным теоретическим положениям и понятиям, которыми мы будем оперировать в процессе работы, так и представление методической организации материала, предлагаемого для изучения. Рассмотрим основные термины и определимся с их толкованием и использованием.

§1. Основные лингвистические понятия, используемые в диссертации

Глагол как **часть речи** характеризуется тем, что несет в себе **значение** процесса, свойственное всем глаголам, независимо от их лексического значения. Как процесс (процессуальный признак) представляется и действие (например: *бежать*), и состояние (например: *спать*), и отношение (например: *иметь*)⁴.

Глагол имеет следующие классы форм: 1) спрягаемые формы, т.е. формы, представляющие изменение глагола по лицам, временам, наклонениям, числам и (в прошедшем времени и сослагательном наклонении) по родам; 2) инфинитив; 3) причастия и деепричастия⁵.

³ См. работы Г.А.Золотовой и др. исследователей: Золотова Г.А. Перфект и перфектив: лексика, грамматика, функция. - В сб.: Научные доклады филологического факультета МГУ. Вып. 3. М., 1998. - с.60.

⁴ См., например: Русская грамматика. В 2-х тт. – Том 1. М.: Наука, 1980.- §1384.

⁵ Русская грамматика, 1980. Т. 1. - §1384, с.582.

Значение процессуального признака выражается в грамматических категориях глагола.

Грамматическая категория – это система противопоставленных друг другу рядов грамматических форм с однородными значениями⁶.

Процессуальный признак - понимаемый в лингвистике в широком смысле слова – имеет своего носителя, под которым понимается либо активный производитель либо источник признака (например: *он работает*), либо предмет, в котором проявляется признак (например: *он болеет*). При этом носитель процессуального признака может быть определенным, неопределенным, обобщенным и т.д., например: *он идет; ему послали письмо; меня зовут; когда приезжаешь в незнакомый город...* и тому подобные примеры. Значения процессуального признака и его носителя совмещены в грамматической семантике глагола и выражаются в русском языке категориями времени, вида, залога наклонения, лица, числа, рода (только в формах прошедшего времени и сослагательного наклонения) и падежа (только в формах причастий).

Категория времени выражает процесс с точки зрения временной локализации его проявления по отношению к моменту речи или другой какой-либо точке отсчета. Категория времени присуща лишь формам изъявительного наклонения, но отсутствует в формах сослагательного и повелительного наклонений, причастия же и деепричастия обладают специфической характеристикой с точки зрения категории времени.

Категория вида выражает процесс с точки зрения особого характера протекания процесса во времени. Категория вида присуща всем формам глагола.

⁶ Современный русский язык: Учебник: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис. – 4-е изд., стер. / Л.А.Новиков, Л.Г.Зубкова, В.В.Иванов и др.; Под общ. ред. Л.А.Новикова. – СПб.: Изд-во «Лань», 2003. – с. 381.

Категория залога подчеркивает значение процесса через указание на его связь со своим носителем или объектом. Категория залога присуща всем формам глагола.

Категория наклонения выражает процесс с точки зрения его отношения к реальной действительности. Категорией наклонения обладают все спрягаемые формы, но она не свойственна формам инфинитива, причастий и деепричастий.

Категория лица, числа и рода характеризует носителей процесса с точки зрения их участия в коммуникативном акте, количества и родовой отнесенности. Категория лица свойственна формам прошедшего времени (кроме форм прошедшего времени) и формам повелительного наклонения. Не обладают категорией лица формы сослагательного наклонения, инфинитива, причастий и деепричастий. Категория числа свойственна всем формам глагола, кроме форм инфинитива и деепричастий. Категория рода присуща – в единственном числе – лишь формам прошедшего времени и сослагательного наклонения, у причастий же категория рода относится к тем морфологическим категориям, которые связывают причастия с прилагательными.

Категория падежа - в причастиях - указывает на связь (атрибутивную) процессуального признака с его носителем.

Центральными категориями русского глагола являются категории вида и залога, так как они, как уже было указано выше, присущи всем глагольным лексемам. Если же иметь в виду слабую морфологическую выраженность категории залога в русском языке и зависимость ее морфологического оформления от категории вида, то категория вида оказывается ведущей в грамматической системе русского глагола.

Наряду с грамматическими категориями глагола в теории и практике преподавания русского языка рассматривают также и **лексико-грамматические разряды глаголов**, а именно:

- 1) аспектуальные разряды,
- 2) переходные и непереходные глаголы,
- 3) личные и безличные глаголы⁷.

Аспектуальные разряды – это лексико-семантические группировки глаголов, которые определяют тот или иной тип связи с категорией вида, оказывая влияние на образование видовых форм и их функционирование. В этом отношении глаголы подразделяются на предельные и непредельные. Непредельные глаголы – это глаголы исключительно несовершенного вида (типа: *иметься, находиться, стоять* и др.).

Разряды переходных и непереходных глаголов обуславливают образование форм залога и их грамматическую соотносительность: переходные глаголы действительного залога образуют соотносительные формы страдательного залога (например: *рабочие строят дом – дом строится рабочими*), непереходные же глаголы являются только глаголами действительного залога (например: *она улыбается*).

Разряды личных и безличных глаголов определяют изменяемость глаголов по всем формам категории лица или наличие только одной личной формы (например: *я люблю, ты любишь, он любит* и т.д., но: *меня зовут Иван*).

В практике преподавания русского языка необходимо знание всех вышеперечисленных грамматических и лексико-грамматических категорий глагола, поскольку следует знать, что представляет наибольшую трудность для учащихся и на что именно преподавателю нужно обращать первоочередное внимание.

Помимо грамматических разрядов, интерес представляет и выделение семантических классов разных пластов лексики. Мы изучаем глагольную лексику.

⁷ Современный русский язык: Учебник: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис. – 4-е изд., стер. / Л.А.Новиков, Л.Г.Зубкова, В.В.Иванов и др.; Под общ. ред. Л.А.Новикова. – СПб.: Изд-во «Лань», 2003. - с. 464.

Обращение к изучению **семантических классов** русского глагола обусловлено тем, что глагол является наиболее важной частью речи в конструктивном отношении. Русский глагол исследовался многими лингвистами, в Уральском государственном университете им. А.М.Горького в восьмидесятые годы прошлого века даже был создан авторский коллектив под руководством Э.В.Кузнецовой⁸. Вопрос систематизации и упорядочения лексических единиц волнует ведущих лингвистов на протяжении многих лет⁹, поисками способов организации лексики в целях преподавания русского языка - в первую очередь глагола – занимались также многие исследователи второй половины двадцатого века: И.П.Слесарева, Л.М.Васильев, Н.П.Денисов, В.В.Морковкин, Л.Г.Саяхова и многие другие.

При **идеографической классификации** лексики языка выделяются группы и подгруппы, включающие классы слов, принадлежащие к различным частям речи и связанные между собой логико-понятийными отношениями¹⁰. Представляют интерес работы в области идеографического описания лексики¹¹. Идеографические словари, которые исходят из всего словарного состава языка¹², составляются на основе определения близости понятий¹³, то есть на основе априорной понятийной системы.

Более частным оказывается разделение лексики на семантические поля. Для слов, входящих в семантическое поле, характерно наличие общего семантического признака, на основе которого и формируется данное

⁸ В настоящее время его возглавляет Л.Г.Бабенко.

⁹ Известный русский семасиолог М.М.Покровский писал: «слова и их значения живут не отдельно друг от друга жизнью, но соединяются в нашей душе независимо от нашего сознания в различные группы, и основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению». – Покровский М.М. Семасиологические исследования в области древних языков. – М., 1986. - с. 82.

¹⁰ См. : Морковкин В. В. Идеографические словари. – М.: Изд-во МГУ, 1970; Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987.

¹¹ Морковкин В.В. Идеографические словари. – М.: Изд-во МГУ, 1970.

¹² Караулов Ю. Н. Минимальный идеографический словарь. - М.: Наука, 1976.

¹³ Саяхова Л.Г., Хасанова Д.М., Морковин В.В. Тематический словарь русского языка, М.: Русский язык, 2000.

семантическое поле. Традиционно лингвистами и методистами внутри семантических полей выделяются такие **лексико-семантические группы**, как глаголы речи, чувств, восприятия, мышления, звучания и др.¹⁴

Отметим, что четкая логико-семантическая организация материала служит целям преподавания русского языка как иностранного: любой сознательный человек, изучающий иностранный язык, хочет опираться на логику. При описании языка и при преподавании языка, безусловно, целесообразно выделять и анализировать небольшие группы. Существуют различные способы выделения и описания таких групп: возможно разбиение лексики на словообразовательные гнезда¹⁵, либо на лексические единицы (в первую очередь – глаголы)¹⁶, а также на глаголы, имеющие одинаковые распространители¹⁷, либо на семантические группы (лексико-семантические группы¹⁸) или тематические группы (классы)¹⁹.

При изучении русского языка учащиеся во многих случаях обращаются к данным словарей, в первую очередь толковых словарей.

В практике преподавания уже на начальном этапе обучения при выделении и описании групп глаголов возникает ряд проблем, до сих пор не до конца решенных в лингвистике. В ходе исследования мы будем оперировать понятием «многозначность» (полисемия) глагола. **Многозначность** – естественное и широко распространенное в языке явление, одна из его важнейших семантических закономерностей. Многозначность представляет собой категориальное лексико-семантическое отношение внутренне мотивированных глаголов, выраженных формами одного слова (одной лексемой) и разграничиваемых

¹⁴ См., напр.: Васильев Л.М. Семантика русского глагола. – М.: Высшая школа, 1981.

¹⁵ Кубрякова Е.С. Актуальные проблемы изучения словообразовательных систем славянских языков. - В сб.: Научные доклады филологического факультета МГУ. Вып. 3. М., 1998. – с. 52 – 70 ; Мирошникова З.А. Системные отношения в словообразовании. Монография. – Рязань: РГПУ им. С.А.Есенина, 2001.

¹⁶ Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы. / Под ред. Проф. Л.Г.Бабенко. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999.

¹⁷ Котелова Н.З. Значение слова и его сочетаемость. Л.: Наука, 1975.

¹⁸ Слесарева И.П. Проблемы преподавания и описания русской лексики. – М., 1990.- с. 52.

¹⁹ Васильев Л.М. Семантика русского глагола. – М.: Высш. шк., 1981.

в тексте благодаря разным, взаимоисключающим друг друга позициям лексико-семантических вариантов этого слова. Многие из русских глаголов являются многозначными, поэтому употребление их иностранцами зачастую затрудняется. Проблема заключается в том, что определение лексического значения слова, даже количества значений того или иного слова – часто вопрос спорный, по-разному решаемый разными словарями. Так, у глагола «видеть» «Толковый словарь русского языка» С.И.Ожегова выделяет 8 значений²⁰, для Элементарного уровня мы предлагаем взять для изучения два из них (соответственно - первое и второе значения): «обладать способностью зрения» (только НСВ) и «воспринимать зрением»²¹. Отметим, что для построения русской фразы иностранцам, очевидно, важнее второе значение, чем первое, поскольку фраза: «Я вижу (видел) в библиотеке моего друга» оказывается более частотной, чем фраза: «Он плохо видит». В данном случае подобная «перестановка» значений, на наш взгляд, уместна²². Итак, правильная логика мысли, знание значений и даже иногда оттенков значений русских слов обычно помогает иностранцам правильно построить русские фразы. При более высоком Базовом уровне, а далее – Первым уровне владения языком - количество изучаемых глаголов и количество их значений увеличивается. К этому вопросу мы будем возвращаться при определении состава изучаемой группы глаголов. Отметим только, что при изучении иностранных языков основной обучающей единицей обычно считается не лексема, а лексико-семантический вариант. Под лексико-семантическим вариантом (ЛСВ) понимаем одно из значений многозначного слова, лексема же – совокупность ЛСВ.

²⁰ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., 2007. - с. 82.

²¹ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П.Андрюшина, Т.В.Козлова. – М. – СПб: ЦМО МГУ – «Златоуст», 2000. – 80 с.

²² Однако мы не можем согласиться с авторами Лексического минимума для Элементарного уровня владения русским языком как иностранным, что это значение не следует изучать вовсе. К сожалению, это значение отсутствует не только в списке лексики для Элементарного, но и Базового и Первого уровней.

Между полисемией и **омонимией** во многих случаях нет четкой границы. Этим в значительной степени объясняются различия в подаче омонимов в разных словарях. В отличие от полисемии, т.е. синхронной или последовательной совместимости разных значений в смысловой структуре одного и того же слова, выяснение понятия омонима тесно связано с исследованием структурно-семантических типов омонимии в разных языках и с раскрытием общих основ и признаков омонимии как характерного явления лексического строя языка²³. Так, например, глагол *болеть* в первом значении «быть больным» является омонимом к глаголу *болеть* в значении «испытывать боль». Эти глаголы рассматриваются нами в следующей главе. И в «Толковом словаре русского языка» С.И.Ожегова, Н.Ю.Шведовой, и в «Большом толковом словаре современного русского языка» Д.Н.Ушакова они определены как омонимы, поскольку каждому из них соответствует отдельная словарная статья. Однако в некоторых случаях все же есть трудности при разграничении полисемии и омонимии.

Проблемы семантики оказываются тесным образом связанными с проблемами синтаксиса, так как, помимо описания значения глагола, словарная статья толкового словаря представляет также и его **синтаксические связи**, то есть его синтаксическую (в отдельных случаях – и лексическую) сочетаемость. На связь слова с его лексической семантикой указывает, в частности, «Грамматика-80», констатируя, что «разные лексические значения слова обуславливают его разное синтаксическое поведение»²⁴. Синтагматические отношения – это линейные отношения между членами горизонтального ряда. Так, фразы «Он хочет стать врачом» и «Я люблю маму» соединяются согласно существующим в языке законам и определяются главенствующим положением глагола. Необходимо еще раз подчеркнуть, что глагол при

²³ В.В. Виноградов. Об омонимии в русской лексикографической традиции. - Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. - М., 1977. - С. 288-294.

²⁴ Русская грамматика, 1980. Т. 11 - § 1723.

организации фразы в подавляющем большинстве случаев играет ведущую роль. Это обстоятельство обусловлено не только **ведущей синтаксической ролью** глагола как организатора глагольного предложения, но еще и тем, что логика высказывания определяет для глагола также центральную позицию. Так, фраза: «*Я интересуюсь русской литературой*» несет информацию «интересуюсь», которая соединяется с более конкретным фрагментом смысла (фреймом) «русской литературой». В практике преподавания русского языка как иностранного в первую очередь следует обращать внимание на сочетаемость глагола, то есть его сочетаемостные возможности (в других терминах: на его валентностные свойства). В первую очередь речь, безусловно, идет о синтаксической сочетаемости. Под сочетаемостью обычно понимают способность слова соединяться с определенным кругом распространяющих его форм²⁵. Следует отметить, что традиционно понимаемая (вслед за Н.З.Котеловой и Т.М.Дорофеевой) синтаксическая сочетаемость включает в себя подчинительные связи глагола. В современном русском языке существует большое количество ограниченных связей, то есть таких, которые в той или иной степени ограничены словами с определенными лексическими значениями. Лексико-семантические ограничения сочетаемости могут исходить как от главного слова, так и от слова зависимого. В данном случае речь идет об обязательной синтаксической сочетаемости. Сочетаемость глагола предопределяется многими факторами, к числу которых относятся уже названные нами в грамматических категориях и лексико-грамматических разрядах следующие: вид, залог, переходность или непереходность. Помимо этого, для префиксального глагола существенным оказывается и наличие префикса, который часто вносит изменения в сочетаемостную характеристику глагола: самой яркой иллюстрацией к сказанному являются изменения в сочетаемости

²⁵ См., например: Русская грамматика, 1980. Т. 11 - § 1721.

префиксальных глаголов движения, рассматриваемых нами в тексте последующих глав диссертации.

Серьезный и дискуссионный вопрос – **видовая пара**, видовое соответствие глаголов несовершенного и совершенного вида. Так, «Русская грамматика» определяет видовую пару как «пару лексически тождественных глаголов совершенного и несовершенного вида, различающихся между собой только грамматической семантикой вида»²⁶. Как видим, приставка, присоединяемая к глаголу несовершенного вида, не должна вносить существенно нового значения в полученный глагол совершенного вида, например: *читать – прочесть, писать – написать, делать – сделать*. Отметим, что число таких пар крайне ограничено, что для практики преподавания русского языка не так удобно.

По мнению Г.А.Золотовой, целесообразно различать функционально-композиционное значение приставки и экспрессивно-оценочное (когда оно есть), выражающее отношение говорящего к длительности действия: «Форманты, предназначенные глагол к перфективному функционированию, либо: а) преобразуют в СВ глагол, который и в НСВ имел перфективное значение, ретроспективно оценивающее деятельность, занятие, а в СВ соответственно оценивает поступок.., либо б) переводят глагол НСВ из имперфективно-процессуальной функции в перфективно-результативную, когда повторяющееся или интенсивное действие становится характеристикой субъекта»²⁷.

При определении видовой пары мы исходили из практики преподавания русского языка как иностранного: насколько целесообразно в практическом курсе объединять те или иные глаголы. По нашему мнению, объединяя глаголы в видовые пары, мы позволим учащимся экономить время при изучении русских глаголов, так как изменения,

²⁶ Русская грамматика, 1980. Т. 1 – § 1387.

²⁷ Золотова Г.А. Перфект и перфектив: лексика, грамматика, функция. - В сб.: Научные доклады филологического факультета МГУ. Вып. 3. М., 1998. – с. 29.

вносимые приставкой, зачастую не настолько существенны. Так, нами объединены в видовые пары глаголы: *знать* – *узнать*, *любить* – *полюбить* и некоторые другие. При этом мы исходим из того положения, что «глаголы в видовой паре могут обладать - и очень часто обладают - разными системами лексических значений»²⁸. Во всех возможных случаях мы попытались объединить глаголы в видовые пары: даже в тех случаях, когда они в строгом академическом смысле таковыми не считаются, но с точки зрения практики преподавания русского языка иностранцам могут считаться видовыми парами²⁹.

Особую группу составляют следующие глаголы: *ехать* – *поехать*, *идти* – *пойти*, которые в строгом, общепринятом смысле слова не являются грамматической парой: в глаголе совершенного вида префикс имеет значение «начала действия», что - в академической традиции – не позволяет его объединять в видовую пару с глаголом несовершенного вида. «Русская грамматика» считает такие глаголы несоотнесительными глаголами совершенного вида³⁰. Оговоримся, что мы сознательно - вслед за некоторыми словарями-справочниками³¹ - выделяем их в пару для удобства изучения, поскольку в настоящем времени и в будущем они соответствуют друг другу по значению: *Я иду в университет* и *Я завтра пойду в университет*.

Проблема перевода на китайский язык также поднимается в данном диссертационном исследовании. Основным понятием для нас при переводе является понятие межъязыкового соответствия (МС). МС – «это единицы разных языков, имеющие сходство в семном составе; это сходные по семантике единицы двух языков, которые могут быть поставлены друг к другу в соответствие независимо от того, часто ли они используются для

²⁸ Русская грамматика, 1980. Т. 1 - ; § 1388.

²⁹ Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика. – 2-е изд-е, испр. - СПб.: Златоуст, 2008. - с. 66 – 69.

³⁰ Русская грамматика, 1980. Т. 1. - § 1441.

³¹ Малышев Г.Г. Глагол всему голова. Учебный словарь русских глаголов и глагольного управления для иностранцев. Выпуск 2. Первый сертификационный уровень (B1). СПб.: Златоуст, 2006.

взаимного перевода или могут быть использованы для перевода лишь теоретически, в некоторых специальных контекстах»³². МС следует отличать от переводных соответствий, под которыми понимаются две единицы разных языков, отраженные в двуязычных словарях и регулярно используемые при переводе. Руководствуясь принятыми в данное время в сопоставительной³³ лингвистике терминами, различаем при переводе линейные соответствия, векторные соответствия и лакуны (отсутствие таковой единицы в языке перевода)³⁴. Не останавливаясь на лингвистических основах теории перевода, отметим, что во многих случаях мы использовали метод прямого перевода с русского языка на китайский (тайваньский вариант) рассматриваемых нами глаголов, привлекая для определения их значений значительное количество примеров из толковых словарей и словаря сочетаемости. Так, глаголы *идти* и *ехать*, не различающиеся в китайском языке. Могут быть переведены, соответственно (мы применяем в данном случае к русским вариантам метод компонентного анализа), следующим образом: «идти – перемещаться в пространстве», «ехать – перемещаться в пространстве при помощи транспорта». Трудности при переводе на китайский язык представляют также глаголы в видовых парах. Так как в китайском языке нет категории вида. В таких случаях мы использовали комментарии, подкрепленные достаточным количеством иллюстративного материала.

§2. Основные методические понятия, используемые в диссертации

На начальном этапе обучения для обучаемого важно передать **коммуникативное намерение**, передать информацию общения. Главная задача преподавателя – научить студентов, как при помощи минимума лексики (в первую очередь глаголов) выразить свои мысли, свои

³² Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. – М.: АСТ: Восток – запад, 2007. – с. 34.

³³ В первую очередь - в контрастивной лингвистике.

³⁴ Стернин И.А., 2007; с. 35.

коммуникативные намерения. Общеизвестно, что лексика любого языка представлена в виде активного и пассивного слоев – это касается как носителей языка, так и иностранцев, изучающих данный язык. Таким образом, на самом начальном, «стартовом» этапе обучения прежде всего следует изучать глаголы и конструкции, которые чаще всего служат основой для построения высказывания. Безусловно, каждый, кто изучает русский язык как иностранный, хочет уже на первых занятиях получать практический результат своей учебной деятельности, то есть уметь порождать высказывание на изучаемом языке. Следовательно, необходимо не только пассивно воспринимать и перерабатывать информацию при рецептивных видах речевой деятельности (чтении и аудировании), но и говорить и – далее - писать на русском языке (репродуктивные виды речевой деятельности). При этом умение порождать высказывание на русском языке уже на первых уроках – очень важная компетенция для иностранных учащихся, поскольку именно владение ею создает у студентов тот положительный эмоциональный настрой, который так необходим при изучении любого иностранного языка, на что обращают внимание виднейшие методисты, в частности, С.А.Хавронина³⁵.

Отметим, что методике преподавания РКИ большинством исследователей текст признан высшей **коммуникативной единицей** обучения. Следовательно, при определении значений и описании употребления изучаемых глаголов на начальном этапе обучения мы будем обращаться к минимальной единице текста – предложению³⁶. При обучении порождению речи также будем во главу угла ставить продуцирование монологического высказывания, что особенно важно при обучении иностранцев активному владению русским языком. При этом

³⁵ Хавронина С.А. Начальный этап: задачи и содержание обучения. Формирование языковой компетенции. – Русский язык за рубежом, 2005г., № 1-2. – с. 33.

³⁶ Некоторые русские глаголы перевести на китайский язык без контекста почти невозможно, поэтому мы регулярно будем сопровождать свои комментарии конкретными примерами.

необходимо подчеркнуть следующее немаловажное обстоятельство: преподаватель должен обладать также и культурологической компетенцией, поскольку на уроках и преподаватель, и учащиеся конструируют концептуальную картину мира русского человека, вводя ее в контекст других культур.

Более подробно мы будем говорить о выделении логических связей между глаголами и логико-семантических связях между словами при обучении порождению высказывания, представляя составленные нами упражнения на отработку глаголов.

Словарный запас среднего современного человека исчисляется десятками тысяч единиц³⁷. Изучение иностранного языка и в том числе русского языка как иностранного (РКИ) предполагает обращение в первую очередь к высокочастотной лексике и высокочастотным конструкциям, то есть к лексике и конструкциям, широко используемым в языке. Для теории и практики преподавания РКИ по-прежнему актуальной является задача научно обоснованного выделения лексико-грамматического минимума, обеспечивающего основы владения языком.

Центральное место в литературном языке занимает общеупотребительная, то есть нейтральная лексика, которая является базой словарного состава.

При описании словарного состава естественного языка следует обращать первоочередное внимание на так называемые «базовые слова языка»³⁸, поскольку через них могут быть описаны другие, менее базовые

³⁷ Общее количество глаголов в словаре С.И. Ожегова, по данным А.И. Кондрашенковой, - 6977. (Канд. дисс., М., 1973). Большие комплексные словари дают до 25 тысяч глаголов (см.: Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы. / Под ред. Проф. Л.Г.Бабенко. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999.). Некоторые словари представляют и до 35 тысяч вместе с фразеологизмами (Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. / РАН. Ин-т рус. яз.; Под общей ред. Н.Ю.Шведовой. М.: «Азбуковник», 1998. – Т. IV.)

³⁸ Здесь мы придерживаемся точки зрения Дж.Лайонза. См.: Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение / Пер. с англ. В.В.Морозова и И.Б.Шатуновского. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – с.92.

слова языка. Таким образом, при описании возможно представить сравнительно небольшой набор слов, с помощью которых «можно дать толкование всех остальных слов словаря»³⁹, они «являются своего рода кирпичиками концептуальной системы, которая направляет и обуславливает все мышление и рациональный дискурс»⁴⁰.

Таким образом, говоря о **принципах отбора лексики**, особенно на начальном этапе обучения, главными считаем критерии общепотребительности лексической единицы, определения ее семантической и сочетаемостной ценности, а также ситуативно-тематической отнесенности. В методике разработана система лексических минимумов, то есть минимального количества слов, позволяющих пользоваться языком как средством общения, при отборе таких минимумов учитываются конкретные цели и условия обучения.

В настоящее время теория и практика преподавания русского языка как иностранного выделились в особую отрасль русистики и педагогики, сформировалась особая «функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка»⁴¹, специфика которой состоит в неразрывном единстве теории и практики, в **ориентированности на коммуникацию** при обучению языку. В преподавании русского языка как иностранного используются следующие термины: активная и пассивная грамматика, активная и пассивная лексика.

В последние годы появились словари, авторы которых стараются учитывать частотность употребления лексических единиц. Так, например, уже существуют отдельные словари по русскому глаголу – для иностранцев, владеющих русским языком в объеме элементарного,

³⁹ Там же, с. 92.

⁴⁰ Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение / Пер. с англ. В.В.Морозова и И.Б.Шатуновского. – М.: Языки славянской культуры, 2003. - с. 103.

⁴¹ Э.И.Амиантова, Г.А.Битехтина, М.В.Всеволодова, Л.П.Клобукова. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный»). – Вестник Московского университета, 2001, № 6. – с. 206.

базового и первого уровней⁴². В некоторых словарях или словниках при **лексических минимумах** представлена попытка изучать лексику с опорой на системные связи, в частности, на парадигматические связи: в первую очередь на синонимию и антонимию⁴³. Недостатком таких словарей и словников, на наш взгляд, является то, что в них не дается методическая организация материала, не представлена система упражнений, позволяющая не просто понять, но – что особенно важно – затренировать изучаемые лексические единицы.

Для построения высказывания на иностранном языке необходимо развивать **продуктивные и рецептивные речевые навыки**⁴⁴. С данными понятиями связано активное и пассивное владение языком. Известен тот факт, что для знания иностранного языка на среднем хорошем уровне достаточно четырех тысяч лексических единиц – при условии знания их грамматических форм и условий употребления⁴⁵. Обычно средний лексический минимум, представленный в Российских образовательных программах для студентов подготовительных факультетов, содержит 3000 – 3150 слов, из которых, по наблюдениям методистов, студенты могут на данном этапе активно усвоить едва ли более 1500 – 1800 лексических единиц⁴⁶.

Усвоение программного лексического материала может проводиться в соответствии с принципом **лексического опережения** в обучении иностранным языкам. Указанный принцип предполагает, что при обучении аспектам языка особое предпочтение должно отдаваться лексическому. Именно в лексике заложены те смыслы, с помощью которых и на основе

⁴² См., в частности: Г.Г.Мальшев, 2005; Г.Г.Мальшев, 2006.

⁴³ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. /Н.П.Андрюшина и др. – 3-е изд., испр. – М.–СПб. – 2005. – с. 185 – 194.

⁴⁴ Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи / Общая методика обучения иностранным языкам. — М.: Русский язык, 1991.

⁴⁵ См., напр.: 4 000 наиболее употребительных слов русского языка. Изд.4-е, стереотипное. Под ред.Н.М.Шанского.- М.: Русский язык, 1985.

⁴⁶ Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006. - с.130.

которых происходит общение людей между собой, на что, в частности, указывают исследователи: А.В. Кравченко, А.А. Леонтьев, В.Ф. Петренко. Слововосприятие и словоупотребление тесно связаны с процессами формирования, формулирования и оформления мысли лексическими средствами иностранного языка.

На наш взгляд, словарное представление материала может служить лишь базой, то есть подготовительным этапом для составления упражнений, а восприятие информации все же требует определенной методики его презентации. Для изучения материала в практическом курсе языка требуется определенная система, опирающаяся на **логику восприятия** учащихся: Е.И.Пассов называет это принципом речемыслительной активности, выделяя его среди частнометодических принципов коммуникативного обучения общению⁴⁷.

Не только методические положения, но и требования **деятельностной теории учения** – теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина служат методистам руководством при определении содержания и методов обучения.

Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и другие принципы, получившие распространение в последней четверти XX века, подтверждают логику развития основных понятий методики преподавания иностранных языков. Если до 70-х годов включительно методисты старались строго следовать требованиям одного конкретного метода обучения для решения конкретной научной проблемы, то в настоящее время возможно использование нескольких методов и подходов для решения конкретной научной проблемы. На наш взгляд, главным критерием оценки методических взглядов авторов различных исследований является то, как автор понимает **процесс учения** и его составляющие: «То, как мы учим, определяется прежде всего тем, как мы

⁴⁷ Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Наука, 1977.

понимаем процесс учения и его компоненты, в особенности – психику учащегося и учебный предмет»⁴⁸.

Мы разделяем точку зрения исследователей, которые ведущим методом обучения иностранным языкам в условиях вузовского обучения считают **сознательно - практический метод**.⁴⁹ Метод является сознательным, так как в процессе занятий предполагается осознание учащимися языковых форм, необходимых для общения, но в то же время метод является практическим, ибо решающим фактором обучения признается иноязычно-речевая практика.

При определении **подхода к обучению** иностранному языку ведущим следует признать коммуникативный подход, хотя социокультурный и лингвострановедческий подходы к обучению также следует иметь в виду.

Следует всегда помнить, что «за каждым методом как системой конкретных приемов обучения ... стоит совершенно определенная общепедагогическая и психологическая концепция, а, в конечном счете – определенная методологическая база»⁵⁰. В истории методики преподавания иностранных языков прослеживается борьба двух тенденций. Первая заключается в том, чтобы вырабатывать умения непосредственно упражнением, не привлекая сколько-нибудь существенных знаний, и не опираться на осознание того, что необходимо сделать. Вторая тенденция: идти от осознанного осмысления процесса формирования речевых умений, от знаний к умениям.

Классификация упражнений - один из ключевых вопросов методики обучения иностранным языкам.

⁴⁸ Леонтьев А. А. Иностранный язык не должен быть «чужим». //В сб.: Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 372.

⁴⁹ Это название было предложено в 60-е гг. известным советским психологом и методистом Б. В. Беляевым, который дал обоснование метода с психологической точки зрения.

⁵⁰ Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2004. – с. 354.

Следует отметить, что в последние годы предлагаются разные варианты классификации упражнений, поскольку сам термин «упражнение» понимается зачастую неоднозначно. В российской методической системе упражнение рассматривается как структурная единица методической организации учебного материала и как единица обучения иноязычной речевой деятельности. Упражнения реализуют разнообразные приемы обучения, создают условия для речевой практики (Колесникова И.Л., Долгина О.А.).

Особого внимания заслуживает классификация упражнений, которую предлагает Е. И. Пассов⁵¹. В качестве исходного критерия для определения типов упражнений он выделяет цель упражнений с точки зрения этапов становления речевого умения. Согласно этому критерию, все упражнения делятся на условно-речевые и речевые упражнения. Условно-речевые упражнения направлены на формирование навыков, а речевые упражнения - на развитие умений. Среди типов упражнений Е. И. Пассов выделяет их виды по четырем параметрам: а) по речевой задаче; б) по ситуативной соотнесенности фраз; в) по обусловленности высказывания содержательной и структурной сторонами; г) по опорам, используемым при составлении высказывания.

Нам представляется интересной также точка зрения С.Ф.Шатилова⁵². Исходя из методического требования по вычленению трудностей при обучении устной речи, С. Ф. Шатилов предложил аспектную классификацию речевых тренировочных упражнений. Так, целью грамматически направленных коммуникативных упражнений является формирование речевых грамматических навыков на знакомом лексическом материале. Цель лексически направленных речевых упражнений, в свою

⁵¹ Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Наука, 1977.

⁵² Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи / Общая методика обучения иностранным языкам. — М.: Русский язык, 1991.

очередь, состоит в тренировке лексики в речи в знакомых грамматических формах и структурах.

При рассмотрении термина «упражнение» следует учитывать, что в психологии под этим термином понимается многократное выполнение действий или видов деятельности, имеющее целью их освоение, опирающееся на понимание, сознательный контроль и корректировку.

Методисты единодушны в том, что упражнения являются подлинными средствами обучения. Только выполнение упражнений приводит к цели, а их отсутствие есть отсутствие всякого целенаправленного обучения. Однако не всякое «делание» чего-то есть упражнение.

Анализ психологического и методического толкования термина «упражнение» позволяет выявить структуру упражнения:

- 1) наличие цели (усвоить, овладеть);
- 2) наличие содержания, т.е. того, что усваивается;
- 3) наличие реальных учебных действий как опредмеченного процесса решения учебно-коммуникативной задачи, реализации методов и приемов учебной работы;
- 4) учет условий (осознание учеником цели учебных действий, отражение в сознании содержания учебных действий и наличной ситуации, в которых эти действия совершаются);
- 5) осуществление контроля и самоконтроля (сличение выполняемого учебного действия с образцом, эталоном, а также внесение коррекций, поправок).

В данном диссертационном исследовании мы принимаем классификацию, данную Е.И.Пассовым. Особо следует отметить тот факт, что одно и то же упражнение в разных условиях, на разных этапах и стадиях, по-разному организованное, может быть в разной степени адекватно развитию того или иного качества навыка или умения. Не вызывает сомнения, что успех в обучении зависит от адекватности средств.

Чтобы определить степень адекватности упражнения, нужно знать его методическую характеристику, т.е. на что и при каких условиях способно данное упражнение.

Е.И. Пассов выделяет три основных компонента, определяющие адекватность использования того или иного упражнения: во-первых, это конкретная **цель**, которую нужно достичь посредством упражнения; во-вторых, это качественные параметры упражнения, создающие его потенциал; в-третьих, это конкретные условия использования упражнения.

Первый компонент – цель – весьма многогранен. Это может быть:

- 1) навык (лексический, грамматический, произносительный);
- 2) умение (говорить, читать, аудировать, писать);
- 3) качество навыка (устойчивость, гибкость, и др.);
- 4) качество умения (самостоятельность, диалогичность и др.);
- 5) механизм речевого высказывания (антиципация, комбинирование и др.);
- 6) качество речи как процесса или продукта (скорость, выразительность, логичность);
- 7) действие по формированию навыка (имитативное, трансформационное и т.д.).

Второй компонент – параметры упражнения – определяется прежде всего составом и характером действия, которое совершает обучаемый при выполнении упражнения (действие конструирующего плана, комбинирование речевых средств или их трансформация и т.д.).

Третий компонент – условие – может быть двух видов: условия внешние и внутренние. Внешние условия определяются фактором организации упражнения:

- установка перед упражнением, её характер;
- вербальное подкрепление в разных видах;
- схематическое подкрепление;

- иллюстративное подкрепление в разных видах;
- раздаточный материал;
- время на подготовку;
- использование ТСО;
- объем упражнения;
- содержательность упражнения.

Внешними условиями можно считать:

- способности ученика;
- уровень его умений и навыков;
- жизненный опыт;
- интересы ученика;
- отношение ученика к иностранному языку;
- речевой статус личности в классе.

Методическая значимость внутренних условий для уровня адекватности упражнения очень важна. Внешние условия всегда выступают в единстве с внутренними, т.к. всякое упражнение при его выполнении как-то организовано. Все указанные условия по-разному влияют на параметры упражнения. Тот или иной фактор может делать упражнение более или менее адекватным намеченной цели.

Большинство методистов выделяют упражнения для **усвоения** материала и для его **использования** в речи. Терминология при этом чрезвычайно разнообразна: первые называют языковыми, подготовительными, тренировочными, вторые – речевыми, коммуникативными, творческими.

Система упражнений «языковые - речевые» оформилась как таковая в 40-50-х годах усилиями многих советских методистов (Л.В.Щерба, И.В. Рахманов, И.А. Грузинская и др.). Важность системы упражнений состоит в том, что она обеспечивает организацию процесса усвоения и

организацию процесса обучения. Система упражнений является организующим началом процесса обучения.

В рамках коммуникативного подхода иногда используются следующие термины, обозначающие три существующих в практике обучения типа упражнений (Шатилов С.Ф.): подлинно-коммуникативные (естественно-коммуникативные), условно-коммуникативные (учебно-коммуникативные) и некоммуникативные. Методическая школа Е.И. Пассова считает, что для каждого вида речевой деятельности как средства общения необходимы две категории упражнений: те, в которых происходит формирование речевых навыков, или условно-речевые упражнения (УРУ), и те, в которых происходит развитие речевого умения, или речевые упражнения (РУ).

К языковым упражнениям относятся:

- а) грамматические («Поставьте глаголы в соответствующем лице», «Раскройте скобки и поставьте глагол / сказуемое в нужную временную форму» и т.п.);
- б) лексические («Выделенные слова замените синонимами», «Вставьте подходящие по смыслу слова», «Сгруппируйте слова по темам» и т.п.),
- в) фонетические («Сгруппируйте слова по способу произношения», «Прочтите следующий ряд слов» и т.п.)

Многие методисты утверждают, что такие упражнения составляют «фундамент устной речи». Они видят их достоинство в том, что можно искусственно изолировать явления для их детального изучения, языковые упражнения будто бы закрепляют знания значения, формы и употребления какого-то явления. Е.И.Пассов считает целесообразным эти упражнения при обучении письму, произносительным навыкам говорения, навыкам упреждения сложных синтаксических структур (для чтения). Е.И. Пассов выделяет следующие наиболее используемые виды языковых упражнений: упражнение в переводе; трансформационные упражнения. («Сделайте

следующие предложения вопросительными», «Превратите активную форму в пассивную»); подстановочные упражнения; вопросно-ответные упражнения.

Вопросно-ответные упражнения – самый распространенный вид упражнений, они чаще других присутствуют в учебных пособиях, что, на наш взгляд, вполне правомерно. К достоинствам таких упражнений Е.И. Пассов относит, во-первых, имитацию общения, поскольку в жизни мы часто либо спрашиваем, либо отвечаем, - это значит, что при их выполнении присутствует речевая задача. Во-вторых, они не только речевые по характеру, но и одновременно могут быть грамматически, лексически или фонетически направленными, т.е. могут служить усвоению конкретного материала в речевых условиях; в-третьих, они психологически просты по способу выполнения: спрашивать и отвечать – привычно; в-четвертых, они позволяют работать в быстром темпе, т.е. очень экономичны, что важно для создания качества автоматизированности.

К условно-речевым упражнениям Е.И. Пассов относит пересказ, описание, выражение отношения, оценки. При выполнении условно-речевых упражнений необходимо установки формулировать так, чтобы они выражали какой-либо из множества стимулов, побуждающих человека высказаться в процессе реального общения. Вместо обычного «Поставьте в прошедшем времени» можно сказать: «Я буду говорить о том, что я обычно делаю, а вы поинтересуйтесь, делал ли я это раньше». В условно-речевых упражнениях реплика говорящего задана, обусловлена, опоры имеют место, но они обладают ситуативностью, обладают речевой задачей. Тем самым создаются условия, адекватные речевым, что и позволяет формулировать навык, способный к переносу.

Наряду с условно-речевыми упражнениями Е.И. Пассов выделяет 4 наиболее важных типологических признака истинно речевых упражнений. Рассмотрим эти признаки более подробно.

1) Речевые упражнения всегда обеспечивает наличие стратегии и тактики говорящего (пишущего, читающего, слушающего). Например: «Я знаю, что ты много читаешь. Какое из последних прочитанных тобой произведений ты посоветуешь мне прочесть и почему?» В данном случае стратегическая задача – посоветовать - задается, но не навязывается собеседником: просьба делает задачу естественной. Еще один пример: «Как вы считаете, изучение какого учебного предмета наиболее необходимо в наше время?». В данном случае стратегической задачей будет – убедить.

2) Речевые упражнения всегда актуализирует взаимоотношения участников общения. Например: «Если бы к нам в город приехала делегация из ..., что бы вы показали нашим друзьям?» Данное упражнение рассчитано на чувство гордости за свой город, страну, на проявление дружеских чувств к зарубежным друзьям.

3) Речевые упражнения – это всегда новая ситуация, благодаря чему обеспечивается продуктивность высказывания. Например: «Расскажи своим одноклассникам о работе вашей спортивной секции»; «Убеди друга стать членом вашей секции»; «Убеди меня, что работа в вашей секции интересна».

Таким образом, в последующих упражнениях может смениться либо задача, либо адресат. Обновляя посредством установки компоненты ситуации, преподаватель поддерживает её новизну.

4) Речевые упражнения развивают речевую активность и самостоятельность.

Речевая активность обеспечивается учетом личностных свойств учащихся и вызовом отношения к воспринятому, а самостоятельность –

специальной стратегией использования убывающих опор. Таким образом, РУ есть форма общения, специально организованная таким образом, что обеспечивает управляемый выбор стратегии говорящего, актуализирует взаимоотношения участников общения, вызывает их активность и естественную мотивированность речевой деятельности, воспитывает самостоятельность и продуктивность речевого умения. Решающее значение для речевых упражнений имеет установка. Наряду с опорами и временем она – один из важнейших факторов организации этих упражнений. Установка как речевое задание всегда формулируется на основе речевых функций. Е.И. Пассов выделяет пять обобщенных типов речевых задач.

1. Сообщение – уведомить, доложить, информировать;
2. Объяснение – охарактеризовать, показать, конкретизировать, уточнить, заострить внимание;
3. Одобрение – рекомендовать, посоветовать, подтвердить, поддержать, оправдать, похвалить, поздравить, поблагодарить;
4. Осуждение – покритиковать, опровергнуть, возразить, отрицать, пристыдить, обвинить, оспорить;
5. Убеждение – доказать, обосновать, уверить, побудить, внушить, уговорить, воодушевить, настоять.

Заключая данный параграф диссертации, отметим следующее: попыток классификации упражнений в методике сделано немало, при этом невозможным оказывается положить в основу какой-либо один критерий: степень преобразования информации (Н.И. Гез), возможность обеспечить употребление конкретных элементов языка (Б.А. Лapidус), подготовленность высказывания (Н.С. Обносков). Е.И. Пассов считает, что на основе одного критерия невозможно создать нужную типологию упражнений из-за многообразия упражнений и частных целей обучения. Он предлагает иерархию критериев классификации упражнений, которая

должна распространяться на обучение каждому из видов речевой деятельности, т.к. каждый из них специфичен и требует собственных средств своего развития. Он выделяет исходный критерий, согласующийся с процессом становления речевого умения, – цель упражнения с точки зрения этапов процесса становления речевого умения.

§3. Построение схемы описания глаголов, представленных в диссертации

При изучении русского языка учащиеся обращаются не только к учебникам и учебным пособиям, но и к различным словарям: в первую очередь для определения и уточнения значения слова и его синтаксических распространителей. Для построения правильной русской фразы учащиеся также прибегают к данным словарей, к определению значения слова в толковых словарях.

Толковые словари и словари сочетаемости дают большой материал, который в ряде случаев трудно осмыслить и освоить именно в силу того, что объем информации слишком большой. Расхождения во взглядах между лингвистами на некоторые основополагающие категории глагола приводят к тому, что во многих толковых словарях имеются расхождения при толковании не только значений слов (особенно глаголов), но и их употребления.

Как мы уже отмечали выше, представляют интерес для учащихся и идеографические словари. Однако следует оговориться, что для практики преподавания подобная организация материала, хотя и позволяет проследить понятийные связи слов, все же не дает возможности изучать представленный материал методически организованно: от минимума лексических единиц – к расширению лексического запаса, далее - к максимуму.

В настоящее время существует большое количество учебных словарей, в которых представлены русские глаголы. Однако практика обучения показывает, что набирать лексику из таких словарей достаточно сложно, поскольку – для удобства представления и поиска материала – глаголы в таких словарях располагаются в алфавитном порядке, семантически неупорядоченно. Таким образом, и двуязычные словари, и учебные словари значений и вариантов употребления глаголов в большей степени помогают учащимся лишь проверять ранее изученные глаголы, а не изучать их. К сожалению, лексическая семантика изучается обычно отдельно, в отрыве от классификации лексики в словарях, несмотря на то, что в лингводидактике общепризнанным является тот факт, что путем изучения изолированных слов невозможно познать системную организацию лексики и понять законы словоупотребления.

Безусловно, глаголы из лексических минимумов находят отражение в специальных словарях-справочниках⁵³ для иностранных учащихся. Отметим, что изучать язык по словарю-справочнику, даже хорошо составленному, довольно сложно: алфавитный список расположения материала не способствует активному запоминанию глаголов и их употребления. Подобное описание может быть удобно лишь для поиска информации либо некоторой корректировки уже изученного материала. Так, можно посмотреть в словаре выбранные нами произвольно три лексических единицы: «болеть² (*У меня болит голова*)», «лететь» и «летать». Эти единицы отнесены в Лексических минимумах, соответственно, к Элементарному, Базовому (глагол «лететь» рассматривается в словарной статье «летать») и Первому уровням. Отметим, что расположение материала в подобной статье, несмотря на красивые иллюстрации, идет вразрез со всеми методическими принципами

⁵³ Куринина Г.П. Учим русские глаголы: словарь-справочник для иностранцев. – М., 2000. Малышев Г.Г. Глагол всему голова. Учебный словарь русских глаголов и глагольного управления для иностранцев. Выпуск 2. Первый сертификационный уровень (B1). СПб.: Златоуст, 2006.

обучения русскому языку как иностранному. «Тяжелые» комментарии и обилие материала при отсутствии наглядности затрудняют восприятие материала. Кроме того, в данном словаре нарушается принцип, согласно которому комментарий в словарной статье должен быть дан при помощи слов более простых, нежели те слова, которые он описывает⁵⁴. Приведем данные статьи полностью, без купюр.

1) **Болезь2, нсв.** *Он, она, оно, они болят*, наст. вр.

заболеть, св. *он, она, заболит, ... они заболеют*, буд.вр. *он (за)болел, она (за)болела, ... они (за)болели*, прош.вр.

Болезь, заболеть = являться, явиться источником боли. **У кого болит + что?** *У меня болит зуб. У меня болит голова. У меня болит сердце. У меня болят уши. У кого заболело + что?* *У меня заболел зуб. У меня заболела голова. У меня заболело сердце. У меня заболели уши.* **Запомните:** У кого что болит – тот о том и говорит. (Поговорка.) «От бутылки вина не болит голова, А болит у того, кто не пьет ничего!...» (Студенческая застольная песня.)⁵⁵

2) **Летать, нсв.** *Я летаю, ты летаешь...* наст.вр.

Летать = передвигаться по воздуху в разных направлениях. **Летать + где?** *(в небе)*

лететь, св. *я лечу, ты летишь...* буд.вр.

Лететь = передвигаться по воздуху в определенном направлении. **Лететь + куда?** *(на юг)*

полететь, св. *Я полечу, ты полетишь...* буд.вр.

Полететь = осуществить свое намерение лететь, начать лететь. **Полететь + куда?** *(на юг)*

полетать, св. *я полетаю, ты полетаешь...* буд.вр.

⁵⁴ См. данные зарубежных исследователей: Дж.Лайонз даже вводит такой термин, как «педагогическая эффективность» (Лайонз Дж., 2003; с. 102).

⁵⁵ Г.Г. Малышев, 2006; с.23 – 24.

Полетать = недолго летать в разных направлениях. *Полетать + где? (в небе)*

Летать, лететь – полетать, полететь – прилетать, прилететь – улетать, улететь.

прилететь, св. *я прилечу, ты прилетишь... буд.вр.*

Прилететь = прибыть по воздуху.

прилетать, нсв. *Я прилетаю, ты прилетаешь... буд.вр.*

Прилетать = прибывать по воздуху. *Прилететь, прилетать + куда? (на юг) + откуда? (с севера)*

улететь, св. *Я улечу, ты улетишь буд.вр.*

Улететь = покинуть месторасположение по воздуху.

улетать, нсв. *Я улетаю, ты улетаешь... наст.вр.*

Улетать = покидать месторасположение по воздуху. *Улететь, улетать + откуда? (с севера) + куда? (на юг)*

Кто летает + где? *Птицы летают в небе.* Кто полетел + куда? *Птицы полетели на юг.* Кто летит + куда? *Птицы летят на юг.* Кто улетел + откуда? + куда? *Птицы улетели с севера на юг.* Кто прилетел + откуда? + откуда? *Птицы прилетели на юг с севера.* **Запомните:** Он любит летать на самолете. Он всегда летает самолетами. Летайте самолетами «Аэрофлота»!

(Реклама.) **Как летит время!** = Как быстро проходит время! **У меня это совсем вылетело из головы!** = Я совсем забыл об этом! «Летят перелетные птицы В осенней дали голубой, Летят они в жаркие страны, А я остаюсь с тобой...» (Песня.) «остаюсь» - просторечное, правильно: остаюсь. «Летит, летит по небу клин усталый, летит по небу на исходе дня...» (Р.Гамзатов.)

Лететь – см. Летать⁵⁶.

⁵⁶ Г.Г. Малышев, 2006; с. 172 – 174

Как видим, в словарных статьях присутствуют ссылки на близкие по значению глаголы («летать» - отсылка к «лететь»), а также уже отмеченные нами сложные комментарии типа «осуществить свое намерение» (глагол «полететь»). Тем более, большое количество рассматриваемых вместе глаголов затрудняет их понимание и дифференциацию: так, в одной статье рассматриваются глаголы «летать», «лететь», «полетать», «полететь», «прилетать», «прилететь», «улетать», «улететь». Для иностранных учащихся запомнить такое количество разноплановых глаголов зачастую практически невозможно.

Обобщая представленный в лингвистике и методике опыт исследований, мы, как уже отмечалось, ставим перед собой конечную цель дать системное поэтапное описание глаголов, необходимых для владения русским языком как иностранным в объеме теста первого сертификационного уровня Российской государственной системы тестирования.

При построении **схемы описания глаголов** для начального этапа обучения иностранцев русскому языку мы исходили из следующих положений.

Первое. Необходимо четко выделить и организовать лексический минимум глаголов для поэтапного и системного их изучения.

Второе. Следует вывести этот минимум в упражнения, которые должны быть составлены с учетом списков лексических минимумов, включающих не только глагольную лексику. Таким образом, для составления упражнений для каждого уровня нами использованы полные списки лексических минимумов.

Третье. В конечном итоге целесообразно представить некоторые практические рекомендации по использованию составленных нами упражнений.

Отметим, что в ходе анализа данных, представленных лексическими минимумами и некоторыми словарями-справочниками для иностранных учащихся, мы внесли в списки некоторые изменения. При этом мы опирались на данные частотных словарей, а также на коммуникативные задачи, которые необходимо решить в процессе обучения. Тем не менее, за основу мы брали лексические минимумы по РКИ⁵⁷.

Изменение списка обусловлено тем, что:

- во-первых, мы добавляем в него некоторые глаголы, которые ранее там не были представлены (либо отдельные значения глаголов);

- во-вторых, исключаем из списка некоторые единицы, которые, на наш взгляд, не представляют семантической и сочетаемостной ценности⁵⁸ на данном этапе обучения (либо отдельные значения глаголов);

- в-третьих, для удобства представления материала группируем глаголы по видовым парам: где это возможно, к глаголу несовершенного вида даем глагол совершенного вида (либо варианты видовых соответствий).

В **таблицах**, которые должны будут составлены для каждого уровня обучения, должен присутствовать перевод данных глаголов на китайский язык (тайваньский вариант). При помещении глаголов в таблицу мы рассматриваем их как определенные единицы. Под единицей мы понимаем либо отдельный глагол при омонимии (например: *болеть*²: *У меня болит зуб*), либо грамматическую, то есть видовую пару (например: *болеть*¹ – *заболеть*: *Он болеет*). Лексико-семантические варианты одного глагола в нашей работе мы отдельными единицами не считаем.

В **таблицах** также будут представлены синтаксические распространители (прежде всего – управление) изучаемых глаголов, а также составленные

⁵⁷ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П.Андрюшина, Т.В.Козлова. – М. – СПб: ЦМО МГУ – «Златоуст», 2000. – 80 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. 2-е издание, испр. / Н.П.Андрюшина, Т.В.Козлова. – М. – СПб: ЦМО МГУ – «Златоуст», 2004. – 116 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. /Н.П.Андрюшина и др. – 3-е изд., испр. – М. – СПб. – 2005.

⁵⁸ Термин Н.З.Котеловой. См.: Котелова Н.З. Значение слова и его сочетаемость. – Л.: Наука, 1975.

нами примеры-иллюстрации по употреблению глаголов с распространителями.

При составлении упражнений в данном диссертационном исследовании мы опираемся на типы заданий, выработанных в методике преподавания иностранных языков⁵⁹. Результатом обучения считаем выработку у учащихся коммуникативной компетенции. При составлении заданий мы опираемся на общедидактические принципы обучения иностранному языку: принцип сознательности, активности, принцип доступности и посильности и др.

При составлении упражнений мы ориентировались на классификацию типов упражнений, предполагающую взаимосвязь всех видов речевой деятельности, выработку навыков и умений при обучении видам речевой деятельности с опорой на лексический и грамматический уровни языка.

При рассмотрении термина «упражнение» следует учитывать, что в психологии под ним понимается многократное выполнение действий или видов деятельности, имеющее целью их освоение, опирающееся на понимание, сознательный контроль и корректировку; в дидактике – тренировка, т.е. регулярно повторяющееся действие, направленное на овладение каким-либо способом деятельности; в методике – специально организованная и целенаправленная деятельность (Е.И.Пассов), учебные действия, направленные на формирование и совершенствование речевых умений и навыков и составляющие главную часть учебной работы на уроке (М.С.Ильин), процесс решения условно-коммуникативных или коммуникативных задач (И.Л.Бим), «специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельной операции, ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера» (С.Ф.Шатилов). При составлении комплекса учебных

⁵⁹ Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие/ Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф.Будько, С.И.Петрова. - 7-е издание, стер. - Минск: Вышэйшая школа, 2001.

упражнений важно учитывать тот факт, что, как мы уже отмечали выше, одно и то же упражнение на разных стадиях может быть адекватно развитию того или иного навыка или умения. Условно-речевые упражнения направлены на формирование навыков.

Согласно выбранной нами концепции классификации упражнений (по Е.И.Пассову), в условно-речевых упражнениях речевая задача не обусловлена, то есть она является заданной, а не выбирается самим учеником. Ситуация же может быть как условной, так и реальной. Таким образом, речевая деятельность является обусловленной как по форме (иногда лишь частично), так и по содержанию. При составлении и выполнении таких упражнений, как мы уже указывали, учитываются возможные вербальные опоры: как слуховые, так и (или) зрительные.

Проблема формирования лексических и грамматических навыков по праву представляется одной из наиболее важных проблем обучения иностранному языку. Практическое владение лексическим и грамматическим строем языковой системы позволяет сформировать вербально-семантический уровень вторичной языковой личности учащегося, тот уровень, без которого невозможна дальнейшая подготовка учащегося к аутентичному общению с представителями различных национально-культурных общностей.

В настоящее время в результате последних достижений в области лингвистики и развития таких ее отраслей, как когнитология и когнитивная семантика, исследователи получили возможность использовать принципиально новые методы для формирования лексических и грамматических навыков учащихся на уроках иностранного языка. В основе указанных методов лежит использование ресурсов подсознания человека, содержащих глубинные концептуальные представления о каждом из фрагментов окружающей действительности. По мнению ряда ученых, подобные представления могут выступать

в форме своего рода ментальных картин — мыслительных образов, раскрытие которых позволит учителю иностранного языка закрепить в сознании учащегося основные закономерности лексической сочетаемости, а также использования грамматических правил применительно к практике иноязычного общения.

В первую очередь в данной группе глаголов должна быть описана в упражнениях подгруппа глаголов, связанных с человеческой деятельностью – как физиологической, так и творческой (*читать, писать, есть, пить, спать* и др.), а также глаголы, выражающие восприятие мира и эмоции (*видеть, любить* и др.), глаголы местонахождения и положения в пространстве (*быть, находиться* и др.), глаголы перемещения (*идти, ехать* и др.).

При составлении упражнений мы обращали внимание на данные частотных словарей и затренировывали сначала те русские глаголы, которые наиболее частотны. Следует подчеркнуть также, что в составленных нами упражнениях мы акцентировали внимание также на тех глаголах, которые представляют наибольшую трудность для носителей китайского языка.

По данным исследований психологов, не всегда осознаётся то, что находится в поле восприятия, то на что, казалось бы, направлено внимание. Действительный предмет осознания зависит исключительно от активности воспринимающего, от его деятельности. Единственный способ удержать в качестве предмета своего сознания какое-либо содержание состоит в том, чтобы действовать по отношению к этому содержанию. Единство деятельности и сознания - один из основных принципов психологической теории деятельности, и он становится основным методологическим принципом теории обучения любому языку.

При обучении лексике и грамматике русского языка на начальном этапе следует обращать внимание на ситуативное и ассоциативное

мышление учащихся, независимо от возраста обучаемых. Овладение знаниями и умениями должно происходить при активизации всех видов речевой деятельности, начиная с аудирования. Таким образом, для стартового этапа первым и основным упражнением является упражнение на имитацию, задание к которому условно обозначается как: «Слушайте и повторяйте!» (в наших терминах: «Повторите вслед за диктором»).

Итак, нами выбраны следующие варианты упражнений: для отработки навыков аудирования, для отработки навыков говорения, для закрепления лексико-грамматических конструкций, для отработки навыков письма.

Для работы с глаголами на данном этапе считаем целесообразным отобрать определенные виды упражнений, которые мы приводим ниже.

Виды упражнений для Элементарного уровня владения РКИ

1. Повторите ... вслед за диктором.
2. Образуйте грамматические формы по образцу (правилу).
3. Прочтите предложения хором (по цепочке, в парах).
4. Подтвердите, что высказывание вашего собеседника соответствует действительности.
5. Скажите, что вы делали то же, что и диктор.
6. Составьте предложения по образцу.
7. Напишите предложения в ... форме.
8. Расскажите о том, что вы не сделали вчера, но сделали сегодня.
9. Ответьте на просьбу (приглашение, совет, комплимент).
10. Закончите приведенные высказывания.
11. Прочитайте предложения и подчеркните
12. Прочитайте предложения и определите, в какой форме употреблены глаголы и по каким признакам вы это определили.
13. Прочтите, повторите и запомните фразу: «Чтобы выразить просьбу (мнение, отношение), англичане (русские, немцы) говорят так:

14. Повторите данное высказывание в аналогичных по характеру и структуре ситуациях.

Далее мы выбрали задания, соответствующие, на наш взгляд, Базовому уровню владения языком (задания 1 – 3 были использованы также для Элементарного уровня).

Виды упражнений для Базового уровня владения РКИ

1. Закончите приведенные высказывания.
2. Подтвердите, что высказывание вашего собеседника соответствует действительности.
3. Ответьте на просьбу (приглашение, совет, комплимент).
4. Повторите, добавляя слово.
5. Посоветуйте другу посмотреть фильм (прочитать книгу ...), который вам больше понравился.
6. Спросите, как сделать
7. Объедините простые предложения в сложные.
8. Откажитесь от поручения.
9. Запишите вопросы, которые вы могли бы задать в беседе с
10. Образуйте грамматические формы от следующих глаголов.
11. Прочитайте пары предложений и установите, в чем их различие.
12. Прочтите предложения. Расширьте их за счет слов, данных в скобках.
13. Составьте высказывание, пользуясь ограниченным (неограниченным) выбором грамматических форм.
14. Назовите (опишите) ситуации, в которых употребляется данное высказывание.
15. Постройте собственную функциональную схему монологического высказывания для какой-либо ситуации в рамках какой-либо темы.

Для Первого уровня мы использовали также и некоторые виды заданий, взятых нами для Элементарного и Базового уровней. Это такие задания, которые смогут, на наш взгляд, обеспечить учащимся наиболее успешное усвоение глаголов и их распространителей.

Виды упражнений для Первого уровня владения РКИ

1. В приведенных парах предложений найдите антонимичные глаголы.
2. В приведенных парах предложений найдите синонимичные глаголы.
3. Закончите приведенные высказывания.
4. Запишите вопросы, которые вы могли бы задать в беседе с
5. Образуйте грамматические формы от следующих глаголов.
6. Назовите (опишите) ситуации, в которых употребляется данное высказывание.
7. Узнайте у товарища, где (когда, почему) произошли события, о которых идет речь.
8. Какие вопросы вы зададите собеседнику, если хотите узнать о
9. Проведите воображаемую экскурсию для туристов.
10. Сократите предложения, сохраняя смысл.
11. Постройте собственную функциональную схему диалога (или монологического высказывания) для данной ситуации в рамках указанной темы и наполните ее необходимыми подходящими высказываниям языковыми средствами.

Как уже было отмечено выше, подобная организация работы позволит сохранить в диссертации единообразие описания каждой из изучаемых групп глаголов.

Проблема обучения монологической и диалогической речи на начальном этапе изучения языка является одной из самых главных проблем в методике обучения. Обучение монологической речи – чрезвычайно сложное дело, а вопросно – ответные упражнения – не самое

адекватное средство обучения. Что касается диалогической формы общения – это наиболее характерная форма для проявления коммуникативной функции языка. На начальном этапе диалогическая форма общения предполагает выработку умений поддержания диалога на общебытовые темы и выработку умений проявления основных коммуникативных интенций: запрос информации и реакция на информацию собеседника. Монологическое высказывание рассматривается как компонент процесса общения любого уровня – парного, группового, массового. Это означает, что любое монологическое высказывание монологично по своей природе, всегда кому-то адресовано, даже если этот адресат – сам говорящий. Обучение говорению как процессу продуктивному требует от учащегося построения высказывания, обусловленного ситуацией общения, представляет собой сложную методическую задачу, поскольку овладение им связано с наибольшими трудностями для учащихся и требует больших временных затрат и усилий как со стороны преподавателя, так и учащихся. Тем не менее эти затраты времени и усилия окупаются, если учащиеся овладевают этой деятельностью на начальном этапе на строго отработанном минимальном материале, который обеспечивает мотивационный уровень и надежную базу для формирования других речевой деятельности.

Основной задачей на данном этапе является формирование коммуникативного ядра или основополагающих навыков иноязычного общения: от осознания возможности выразить одну и ту же мысль на другом языке до навыков и умений самостоятельного решения коммуникативно – познавательных задач, включая языковую догадку и умение выразить личностное отношение к воспринимаемой информации. Говорение может выступать в форме монологического (связного) высказывания и диалогического (беседы), хотя по своей сути такое разграничение несколько искусственно. Осуществляется оно в

методических целях, с тем чтобы учитывать лингвистические особенности каждой из форм речи, условия их протекания. Так, для монологической речи характерна, например, полнота и развернутость, это может быть описание, повествование, рассуждение. Диалогическая речь характеризуется использованием разговорных клише, эллиптических предложений. В обучении говорению необходимо учитывать эти особенности, а также показывать учащимся то общее, что свойственно речевому общению и на родном, и на иностранном языке.

Предварительной подготовкой к выполнению упражнений на говорение считаем имитационные упражнения: проговаривание учащимися фраз вслед за диктором или вслед за преподавателем. Важно при этом услышать, как диктор (или преподаватель) произносит слова, фразы или реплики диалога. Для лучшего запоминания изучаемых единиц (глаголов) в потоке речи следует обеспечить повторяемость тех или иных лексических единиц. При этом внимание должно обращаться также на повторяемость наиболее частотных распространителей при изучаемых глаголах.

Далее, на последующем этапе обучения, на первый план выходит расширение лексического запаса учащихся.

Обобщая все вышеизложенное, считаем возможным сделать следующие выводы.

Выводы

1. При изучении русских глаголов следует учитывать их грамматические разряды и лексико-грамматические категории.
2. Особое внимание в преподавании русского языка как иностранного следует обращать на категорию вида и на возможность употребления глаголов с синтаксическими распространителями.
3. Следует разграничивать понятия многозначности и омонимии.

4. Следует учитывать имеющиеся классификации по семантическим классам глагола.
5. Изучение русских глаголов в практическом курсе представляет трудность для иностранцев.
6. На начальном этапе обучения РКИ следует обращаться к данным Лексических минимумов.
7. В практике преподавания русского языка как иностранного возможно объединение глаголов в видовые пары, не выделенные в академической традиции.
8. При изучении глаголов в практическом курсе следует разрабатывать специальные упражнения с учетом всех видов речевой деятельности.
9. При составлении упражнений для отработки описываемых в диссертации глаголов следует опираться на методическую классификацию, выработанную в российской и иностранной методике преподавания иностранных языков.