

976

**СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ
РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ В ГИМНАЗИИ**

Дипломная работа
Кафедра русского языка
университета Ювяскюля
Весна 1998

Katariina Halmetoja
Taina Nurmi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Venäjän kielen laitos
Tekijät Halmetoja Katariina, Nurmi Taina	
Työn nimi Sananmuodostus venäjän sanaston opetuksessa lukiossa	
Oppiaine Venäjän kieli ja kirjallisuus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Heinäkuu 1998	Sivumäärä 156 + liitteet
Tiivistelmä - Abstract <p>Sanaston hallinnalla on keskeinen asema kielten opiskelussa. Ilman sanoja on mahdotonta käyttää vierasta kieltä. Sanaston oppimiseen tulisikin kiinnittää erityistä huomiota venäjän kieltä opiskeltaessa. Sananmuodostuksen hyödyntämisellä on tärkeä asema venäjän kielen opetuksessa, koska suurin osa venäjän kielen sanoista on johdettuja. Sananmuodostuksen alkeiden hallinta auttaa oppijaa päättelemään uusien sanojen merkityksen sanan tutun osan perusteella ja kehittää kielellistä päättelykykyä. Lisäksi oppija voi käyttää tietojaan sananmuodostuksesta uusien sanojen tuottamiseen.</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten venäjän sanaston opetukseen kiinnitetään huomiota lukiossa ja miten sananmuodostusta hyödynnetään sanaston opiskelussa. Koska oppikirjalla on tärkeä asema vieraan kielen opetuksessa, analysoimme Parus, Požalujsta ja Saljut -oppikirjasarjat. Analyysimme keskittyy kirjojen sanastoharjoituksiin ja erityisesti sellaisiin harjoituksiin, jotka liittyvät sananmuodostukseen. Kirjallisen kaavakkeen avulla tehdyllä kyselyllä selvitimme, miten venäjän opettajat ja venäjää opiskelevat lukiolaiset suhtautuvat sanaston ja sananmuodostuksen opiskeluun ja millä tavoin tämä näkyy käytännön koulutyössä. Oppilaille suunnattu kysely sisälsi myös sananmuodostukseen liittyviä tehtäviä, joiden avulla kartoitamme lukiolaisten sananmuodostustaitoja. Lisäksi vastaajat arvioivat käyttämänsä oppikirjaa sanaston kannalta. Kyselyymme osallistui 13 opettajaa ja 63 lukiolaista.</p> <p>Oppikirjat sisältävät sanaston hallinnan harjoittamiseen tähtäviä harjoituksia ja sananmuodostukseen kiinnitetään jollakin tavalla huomiota kaikissa analysoimissamme oppikirjoissa. Suurin osa kyselyymme vastanneista pitää käyttämänsä oppikirjan sanastoharjoituksia riittämättöminä. Sekä opettajien että lukiolaisten mielestä sanaston hallinta on tärkeää vierasta kieltä opiskeltaessa. Sananmuodostuksen käytössä opetuksessa on suuria eroja opettajien välillä. Tämä heijastuu oppilaiden sananmuodostustaitoihin, jotka osoittautuivat melko heikoiksi varsinkin niillä lukiolaisilla, jotka opiskelevat venäjää B2- tai B3-kielenä.</p>	
Asiasanat sananmuodostus, sanaston opetus	
Säilytyspaikka	
Muita tietoja	

СОДЕРЖАНИЕ

1 ВВЕДЕНИЕ	1
1.1 Предмет и цель исследования	1
1.2 Материал и метод исследования	3
1.3 Структура работы	6
2 СЛОВО И СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	7
2.1 Слово как единица лексики	7
2.2 Структура слова	10
2.2.1 Корень слова	11
2.2.2 Аффиксальные морфемы	12
2.2.2.1 Приставка	12
2.2.2.2 Суффикс	13
2.2.2.3 Интерфикс	15
2.2.2.4 Окончание	15
2.2.3 Основа слова	16
2.3 Анализ слова	16
2.3.1 Морфемный анализ	17
2.3.2 Словообразовательный анализ	17
2.4 Способы словообразования	18
2.4.1 Лексико-семантический способ	18
2.4.2 Лексико-синтаксический способ	19
2.4.3 Морфолого-синтаксический способ	19
2.4.4 Морфологический способ	20
2.4.4.1 Суффиксальный способ (суффиксация)	21
2.4.4.2 Префиксальный способ (префиксация)	21
2.4.4.3 Префиксально-суффиксальный способ	22
2.4.4.4 Сложение	22
2.4.4.5 Аббревиация	23
2.5 Словообразование основных частей речи	24
2.5.1 Словообразование имен существительных	24
2.5.2 Словообразование имен прилагательных	34

2.5.3 Словообразование наречий	36
2.5.4 Словообразование глаголов	38
2.6 Выводы	43
3 ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГИМНАЗИИ	44
3.1 Словообразование – это лексика или грамматика?	45
3.2 Сознательность в изучении лексики	47
3.2.1 Теория усвоения языка С. Крашена	48
3.2.2 Теория универсальной грамматики	49
3.2.3 Когнитивные теории учебной деятельности	51
3.2.4 Выводы	52
3.3 Конструктивистская теория учебной деятельности	54
3.4 Обучение русскому языку по учебному плану языков “А”, “В2” и “В3”	58
3.5 Словарный запас изучающего русский язык	61
3.6 Процесс усвоения лексики	62
3.7 Преподавание и изучение лексики	65
3.7.1 Структура лексики	65
3.7.2 Способы преподавания лексики	67
3.7.2.1 Использование словообразования	67
3.7.2.2 Использование других средств	72
3.7.3 Учебные стратегии	76
3.7.4 Мнемотехнические стратегии	78
3.8 Выводы	83
4 ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГИМНАЗИИ	86
4.1 Анализ учебников “Парус”, “Пожалуйста” и “Салют”	86
4.1.1 Учебник “Парус”	87
4.1.2 Учебник “Пожалуйста”	90
4.1.3 Учебник “Салют”	95
4.1.4 Выводы	99

4.2	Опрос преподавателей и учащихся относительно методов изучения лексики и использования словообразования в этом процессе .	102
4.2.1	Материал	102
4.2.2	Изучение лексики	105
4.2.3	Лексические упражнения	111
4.2.3.1	Лексические упражнения в учебнике “Парус” .	112
4.2.3.2	Лексические упражнения в учебнике “Пожалуйста”	114
4.2.3.3	Лексические упражнения в учебнике “Салют”	117
4.2.3.4	Хорошее лексическое упражнение	118
4.2.4	Использование словообразования в преподавании русского языка	119
4.2.5	Словообразовательные умения и навыки гимназистов . . .	123
4.2.5.1	Задание 1	124
4.2.5.2	Задание 2	124
4.2.5.3	Задание 3	127
4.2.5.4	Задание 4	130
4.2.5.5	Задание 5	131
4.2.5.6	Задание 6	132
4.2.5.7	Задание 7	135
4.2.5.8	Вопрос 8	136
4.2.6	Выводы	137
5	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	143
	ИСТОЧНИКИ	147
	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛИТЕРАТУРА	148
	ПРИЛОЖЕНИЕ 1А / 1Б	
	ПРИЛОЖЕНИЕ 2А / 2Б	

1 ВВЕДЕНИЕ

1.1 Предмет и цель исследования

Обучение языку – это прежде всего обучение пониманию и употреблению его слов, лексики. Можно сказать, что если извлечь из языка лексику, в нем ничего не останется. Все в языке начинается со слов и кончается словами; без слов речевая деятельность не возможна. (Методика 1988, 84.) Важность знания словарного состава языка отмечена также, например, Д. Уйлкинсом (Wilkins 1972, 111): Недостатки во владении грамматическими конструкциями могут строго ограничивать языковую коммуникацию, но без слов она вообще не может существовать. Следовательно, овладение лексикой является основным вопросом в ходе обучения иностранному языку.

Все более широкое использование русского языка как средства международного общения в экономике, торговле, туризме, политике и общественной жизни создает потребность во всесторонней разработке эффективных методов его преподавания. Языковая интеракция между людьми в ее различных видах может осуществляться только при наличии определенного запаса слов и умения пользоваться изученным словарным составом, поэтому изучение лексики приобретает особо важное значение в обучении русскому языку.

Усвоение лексики, как известно, вызывает большие трудности, однако лексический аспект остается еще недостаточно лингвистически разработанным и методически организованным. Это обстоятельство объясняется тем, что, во-первых, системность в лексике – самое сложное явление в структуре языка, потому что лексика пока еще трудно поддается упорядочению, и, во-вторых, само по себе слово как основная базисная единица языка – тоже очень сложное, разноплановое и многомерное явление, универсальное по характеру и уникальное по объему выполняемых в языке функций. Педагогическая мысль должна работать особенно интенсивно вокруг проблем, связанных с обучением лексике, с повышением уровня усвоения ее как в количественном, так и в качественном отношении. Усвоение лексики иностранного языка является особенно важной

задачей для финнов, так как в финском языке, так уж исторически сложилось, мало общих с другими языками слов. Из этого следует, что финнам нужно уделять больше внимания усвоению лексики иностранных языков, чем носителям многих других языков. (Takala 1989, 1-2, 5.)

Так как значительное большинство русских слов – производные, необходимо учитывать словообразование в преподавании лексики. С. Такала (Takala 1989, 5) подчеркивает, что учащийся, который владеет основами словообразования, может понимать и использовать в два – четыре раза больше слов, чем тот, кто не знает о них. Знакомство с основными принципами словообразования помогает учащемуся понимать незнакомые слова при помощи намеков, переданных самими словами, а также развивает языковую логику и интуицию. Важность использования словообразования в обучении русскому языку отмечена, в частности, А. Ф. Колесниковой (1977, 57), В. В. Морковкиным и Е. М. Кончевой (Методика 1988, 88).

Предметом данного исследования является русское словообразование и его использование в преподавании русской лексики в финских гимназиях. Целью данной дипломной работы является выяснение того, как лексика и словообразование учитываются в обучении русскому языку в гимназии. Так как развитие словообразовательных знаний учащихся является делом полезным, мы хотели бы надеяться, что ему уделяется внимание на уроках русского языка. Однако, на основании нашего личного опыта, на изучение лексики можно было бы обращать больше внимания. Следовало бы также акцентировать внимание на использовании словообразовательных знаний. Этому, в частности, посвящено исследование С. Такала (Takala 1984), в котором доказывается, что умения и навыки финских учащихся в области словообразования являются слабыми.

Согласно поставленной цели, в данной работе рассматриваются русское словообразование и процесс усвоения лексики. Чтобы получить информацию об обучении лексике и словообразованию, мы выясняем, как авторы учебников русского языка принимают во внимание изучение лексики и как русское словообразование подается в учебниках. Также предпринимается попытка

выяснить, как преподаватели русского языка и гимназисты, изучающие русский язык, относятся к изучению лексики и словообразования, и сколь развиты навыки и умения гимназистов в области русского словообразования. Для этого анализируются результаты проведенного нами в гимназиях опроса относительно методов изучения лексики русского языка и использования словообразования в данном учебном процессе.

1.2 Материал и метод исследования

Материал работы составляют два разных вида источников. Во-первых, материалом служат три учебных пособия по русскому языку: “Парус”, “Пожалуйста”, “Салют”. Корпус анализа – все тексты указанных выше учебных пособий, включая списки слов, лексические упражнения и задания.

Выбор анализируемых учебных пособий определялся следующим образом. Учебники “Парус” и “Пожалуйста” широко используются в обучении русскому языку в гимназии. Учебное пособие “Парус” широко используется в ходе обучения русскому языку по учебному плану языка “А”, так как других учебников по языку “А” не существует. В последние годы в Финляндии учебник “Пожалуйста” был также “единственным” учебником русского языка на уровнях “В2” и “В3”¹, помимо устаревших учебников “Маяк” и “Березка”. Сегодня учебник “Пожалуйста” кажется старомодным, так как он написан в советское время и со дня его издания прошло уже более десяти лет. Однако, его все еще широко используют, как видно из проведенного нами опроса (см. раздел 4.2). Сейчас издаются новые учебные пособия по русскому языку: “Клуб интересных встреч”, “Салют”, “Капуста Мастер”, которые уже пробуются в школах. Эти новые учебники будут заменять учебник “Пожалуйста” по мере того, как будут изданы все составляющие их части. Так как все новые учебники были нам

¹ Язык “А” - первый иностранный язык, который изучается с третьего класса основной школы. Всего его изучают в течение десяти лет. Изучение русского языка по плану “В2” начинается в восьмом классе основной школы и продолжается в гимназии в течение пяти лет. Язык “В3” изучается три года с первого класса гимназии. Выпускные экзамены для гимназистов, изучавших русский язык как язык “В2” или “В3”, одинаковы по уровню сложности.

незнакомы, мы решили жеребьевкой, какой из них выберем для рассмотрения. Итак, нам выпало анализировать учебник “Салют”.

Во-вторых, материал исследования включает в себе ответы гимназистов и преподавателей на опросные анкеты. Мы провели опрос относительно методов изучения лексики и использования словообразования, а также умений и навыков по русскому словообразованию, которыми обладают гимназисты. Опросные анкеты мы послали гимназистам, изучающим русский язык, и преподавателям русского языка. Так как сегодня в Финляндии довольно мало изучают русский язык в гимназиях, мы послали анкетные опросы и преподавателям русского языка, которые в данное время не преподавали русский язык. Мы получили названия и номера телефонов гимназий, в которых изучается русский язык, в школьных учреждениях некоторых городов. Те гимназии, в которые мы послали анкеты, мы выбрали исходя из телефонных разговоров с преподавателями русского языка или ректорами данных гимназий.

Всего мы послали 26 опросных анкет преподавателям и 220 анкет гимназистам. Обрато мы получили 13 ответов от преподавателей и 63 от гимназистов, из которых 45 изучают русский язык как язык “В2” или “В3” и 18 – как язык “А”. Кроме того, мы попросили студентов, изучающих русский язык на подготовительном курсе в университете Ювяскюля, заполнить такую же анкету, как и гимназистов. Большинство студентов на подготовительном курсе только что окончили гимназию, и мы хотели сравнить их умения и навыки в области словообразования с умениями учеников, которые еще учатся в гимназии, а также проверить перед тем, как отправить наши анкеты в школы, насколько вопросы и задания опросной анкеты понятны и выполнимы. От студентов мы получили десять ответов. Опрос был проведен осенью 1997 года.

В данной работе мы используем метод триангуляции (*triangulaatio*), который подразумевает использование различных материалов, теорий и / или методов в одном и том же исследовании. Один тот же объект можно рассматривать в разных аспектах. (Eskola & Suoranta 1996, 40.) Мы рассматриваем русское словообразование с разных точек зрения: в теоретической части нашего

исследования – с точки зрения лингвистики и обучения лексике, в эмпирической части – с точки зрения учащихся, изучающих русский язык, преподавателей русского языка и анализа учебных пособий по русскому языку. Материалом исследования служат разные источники: учебники и результаты опроса. Итак, мы надеемся, что наше исследование дает представление об объекте исследования – русском словообразовании и его использовании в обучении лексике русского языка.

Наше исследование носит качественный характер, в нем дескриптивно анализируются учебные пособия по русскому языку и ответы учащихся и преподавателей на вопросы анкет. Вопросы опросной анкеты нередко открытого типа, вербальные, т. е. ответы на них трудно представить в цифрах. То, что исследование является качественным, не препятствует также количественному анализу материала. Итак, наше исследование содержит и количественные черты, некоторые вопросы анкет включают альтернативы, из которых респонденты выбирают свой ответ. Такие ответы можно анализировать и количественно. (Ср. Eskola & Suoranta 1996, 9; Uusitalo 1995, 79.)

Согласно П. Сулкунену и О. Кекяляйнёну (Sulkunen & Kekäläinen 1992, 11), все качественные исследования можно считать связанными с одним определенным случаем (case study / tapaustutkimus). Такие исследования не предполагают обобщающих выводов, характерных, например, для статистических исследований. (Sulkunen & Kekäläinen 1992, 11.) В случае с нашей работой это означает, что мы не стремимся вывести обобщенные заключения из проведенного нами опроса, так как из таких небольших выборок исследовательского материала (ответы 13 преподавателей и 63 гимназистов) нельзя сделать выводы, касающиеся обучения во всех гимназиях. Иными словами, результаты, полученные, например, от респондентов, которые изучают язык “А”, не обобщаются относительно всех гимназистов, изучающих русский язык как язык “А”. Однако, результаты данного исследования дают какое-то представление об изучении лексики и знаниях гимназистов о русском словообразовании.

1.3 Структура работы

Наша работа строится следующим образом. Во введении излагаются предмет и цель исследования и рассказывается о материале и методе исследования. В нем также говорится о структуре нашей работы. Во второй главе освещается понятие “слово” и рассматривается русское словообразование. В ней характеризуется структура слова, а также рассматриваются виды анализа слова. Далее речь идет о способах русского словообразования. Особое внимание обращается на словообразование основных частей речи, т. е. рассматриваются аффиксы, образующие слова разных частей речи.

Третья глава посвящена общим вопросам обучения лексике русского языка в гимназии. Сначала анализируется связь словообразования с лексикой и грамматикой, а также роль сознательности в изучении лексики. Затем рассматриваются конструктивистская теория учебной деятельности и цели, поставленные в учебном плане для гимназии (1994), относительно обучения русскому языку на уровнях “А”, “В2” и “В3”. Далее в этой главе уделяется внимание словарному запасу учащегося и процессу усвоения лексики. Здесь также обсуждаются структура лексики и способы преподавания лексики. В конце главы говорится об использовании учебных, а особенно мнемотехнических, стратегий в изучении лексики.

Четвертая глава состоит из двух частей. Во-первых, рассматриваются учебные пособия по русскому языку “Парус”, “Пожалуйста” и “Салют” с точки зрения представленного в них материала по лексике и словообразованию. Во-вторых, мы делаем попытку проанализировать ответы, полученные в ходе опроса относительно изучения лексики и словообразования в гимназии. В заключении излагаются основные результаты исследования.

2 СЛОВО И СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Значительное большинство русских слов – производные, так как от одного непроизводного слова может образоваться целое гнездо однокоренных производных слов, как видно в примере: *вода – водный, водяной, надводный, подводный, безводный, водичка, водица* и др. Именно производные слова являются предметом изучения словообразования. (Потиха 1970, 80-81.)

В данной главе мы рассматриваем проблему русского словообразования. В начале мы говорим о том, что такое слово. Затем даем характеристику структуры слова, т. е. анализируем из каких частей состоят русские слова. После этого речь идет о том, как образуются слова, т. е. о способах словообразования. В последнем разделе мы рассматриваем некоторые аффиксы русского словообразования.

Цель настоящей главы – дать учащимся и преподавателям русского языка такие знания об образовании слов, которые можно использовать в обучении русскому языку. Поэтому в данной главе дается общая характеристика системы русского словообразования и комментируются только некоторые аффиксы, имеющиеся в русском языке. Знания о словообразовании можно использовать как дополнительный материал к учебнику, в зависимости от интереса, проявленного учащимися, и их уровня владения языком.

2.1 Слово как единица лексики

Словарный состав языка называют лексикой. Лексика является ведущим компонентом речевого общения и выступает в речи во взаимодействии с

грамматикой и фонетикой. Лексика состоит из лексических единиц, т. е. из слов.² В науке о языке до сих пор нет общепринятого определения слова. Парадоксально, что для лингвистов понятие “слово” является проблематичным, а обыкновенному человеку оно представляется ясным и понятным (Takala 1989, 1-2). Однако, почти все лингвисты соглашаются с тем, что слово является основной единицей языка. Для этой единицы было предложено несколько сотен определений, и среди них нет ни одного, которое удовлетворило бы если не всех, но большинство лингвистов. Слово как центральная единица языковой системы всегда привлекала и продолжает привлекать внимание лингвистов. Трудно, а может быть и невозможно, исчерпать эту тему. Вопрос о том, как определить слово, продолжает оставаться нерешенным. (Кузнецова 1989, 15-16; Шмелев 1977,49; Ярцева 1984, 3.)

Д. Э. Розенталь (1976, 8) определяет слово следующим образом: “Слово – это звук или комплекс звуков, имеющий значение и употребляющийся в речи как некое самостоятельное целое.” В Краткой русской грамматике (1989, 8) дается следующее определение: “Слово является одной из основных грамматических единиц. В нем слиты воедино его звуковая материя, лексическое значение и формальные грамматические характеристики.” Д. Н. Шмелев (1977, 6, 49) отмечает, что слово – это сложная и многоаспектная, минимальная самостоятельная единица, которая представляет собой и фонетическое, и морфологическое, и лексико-семантическое целое. Д. Н. Шмелев определяет слово таким образом: “Слово – это единица наименования, характеризующаяся цельнооформленностью (фонетической и грамматической) и идиоматичностью.” (Шмелев 1977, 53). В определении, данном Е. И. Дибровой, Л. Л. Касаткиным и И. И. Щеболевой (1995, 51), также подчеркивается номинативная функция слова: “Слово является основной номинативной и когнитивной (познавательной)

² На самом деле, лексическая единица и слово - не одно и то же. Всякое слово является лексической единицей, однако не всякая лексическая единица представляет собой слово. Лексические единицы могут быть цельными и раздельными, из которых первые называются словами. К числу раздельных лексических единиц относятся разные типы словосочетаний (напр., *твердый знак, иметь значение, в результате, к сожалению*). (Методика 1988, 85.) Однако, во многих методических пособиях (см., напр., Колесникова 1977; Методика 1988) термины “лексическая единица” и “слово” используются как синонимы и поэтому мы тоже употребляем их недифференцированно.

единицей языка, которая служит для именованя и сообщения о предметах, процессах и свойствах.”

Слово является словом потому, что оно имеет значение – бессмысленные сочетания звуков не считаются словами. В значении слова отражаются явления реальной действительности (предметы, процессы, отношения, свойства). Различают грамматическое и лексическое значение слова. Первое из них значит, что слово принадлежит к определенному классу, части речи, второе определяется как соотносительность слова с соответствующим понятием, так и его местом в лексической системе языка, т. е. различными связями данного слова с другими словами. (Диброва и др. 1995, 51; Шмелев 1977, 58.)

У производного слова выделяется кроме лексического и грамматического значений и словообразовательное значение. Лексическое значение отличается от грамматического своим содержанием и функцией в языке, так как первое толкуется как реальное, сообщающее о том или ином явлении действительности, а другое – как несамостоятельное, оформляющее лексическое значение. Лексическое и грамматическое значения противопоставляют по признакам конкретный – абстрактный, нерегулярный – регулярный. Словообразовательное значение характеризуется при этом как нечто промежуточное между лексическим и грамматическим. (Диброва и др. 1995, 177-178; Зверев 1981, 24-25.)

Сказанное дает нам основание, по словам Б. А. Глухова и А. Н. Щукина (1993, 109) сформулировать характеристику слова: Слова, т. е. лексические единицы имеют две стороны: чувственную (внешнюю) и смысловую (внутреннюю). Чувственная сторона слова состоит из зрительного и слухового компонентов (увидеть и услышать слово), артикуляторного и моторно-графического компонентов (произнести и написать слово). Смысловая (семантическая) сторона слова включает значение слова, т. е. отнесенность слова к тому предмету или явлению, которое оно обозначает. (Глухов & Щукин 1993, 109.)

Об определениях слова и значения слова высказывались и высказываются разные мнения. Наиболее полное определение значения слова предложено В. В.

Виноградовым (1977, 169): лексическим значением слова является его “предметно-вещественное содержание, оформленное по законам грамматики данного языка и являющееся элементом общей семантической системы словаря этого языка”. (Диброва и др. 1995, 59.) Из этого определения исходит при характеристике функций слова ряд исследователей (Васильев 1964, 70). Функция слова определяется в ряду: фонема (смыслоразличительная функция), слово (номинативная функция), предложение (коммуникативная функция). Каждое слово имеет форму и содержание. Формой слова является одновременно его звуковое выражение и грамматическая структура, содержанием – его лексическое значение. Слова используются для обозначения действительности и могут характеризоваться и с точки зрения функционирования. (Колесникова 1977, 9; Шмелев 1977, 53.)

Выделяются следующие основные признаки слова как единицы лексической системы: а) признак функциональный – слово служит для наименования отдельных явлений как само по себе, так и в составе предложения; б) признак формальный – с внешней стороны слово является комплексом фонетически связанных морфем; в) признак семантический – значение слова целостно и уникально, оно существует только в единстве с определенным внешним оформлением. (Кузнецова 1989, 18.) Слова рассматриваются на трех уровнях, в планах выражения, содержания и функционирования. План выражения – это способы и особенности выражения того или иного значения, а план содержания – явление действительности, обозначенное данным словом. Использование данного слова в практике – это план функционирования. (Гак 1975, 5.)

2.2 Структура слова

В структурном отношении слова состоят из значимых частей – морфем, значения и функционирование которых изучаются в словообразовании и морфологии (РГ 1980, 123). Большинство слов русского языка морфологически членимы, т. е. в них выделяются морфемы. Морфема – это кратчайшая, далее неделимая, структурная часть слова, имеющая определенное лексико-грамматическое,

смысловое значение. Иными словами, это наименьшая значимая единица языка.³ (Диброва и др. 1995, 177; Розенталь 1976, 168.)

С точки зрения смысла слова морфемы могут выражать три типа значений: вещественное, словообразовательное и реляционное. Носителем вещественного значения в слове является корень или корневая морфема. Приставки и суффиксы – носителями словообразовательного значения. Они выражают дополнительные признаки и образуют новые слова. Реляционное значение обычно выражается окончанием, которое показывает отношение слова к другим словам в предложении. Рассмотрим слово *бумажный* как пример: В корне *бумаж-* выражено вещественное значение слова. Несмотря на то, что корень *бумаж-* в такой форме самостоятельно не употребляется, он имеет понятное, самостоятельное значение. Суффикс *-н-* конкретизирует вещественное значение корня и является словообразовательным значением. Окончание *-ый* показывает, что данное прилагательное определяет существительное мужского рода именительного падежа единственного числа. Это реляционное значение может быть изменено (ср. *бумажного, бумажному* и т. д.). (Потиха 1970, 18-19.) Морфемы различаются в зависимости от их места в слове и от характера, выражаемого ими значения. Далее рассматриваются разные морфемы в отдельности.

2.2.1 Корень слова

Морфемы делятся на корневые и аффиксальные. Основанием для такого членения служит роль этих морфем в составе слова. Корень – это общая неделимая часть родственных слов, например, корень *ход* в словах *ходить, ход*,

³ Морфема - обобщенная единица, представителями которой являются морфы. Значит, морфы - конкретные репрезентанты морфемы, обнаруживаемые при членении слова. В одну морфему объединяются морфы, имеющие следующие признаки: они тождественны по значению и их формальное различие обусловлено позицией в слове. Такие тождественные по значению морфы, формальное различие между которыми объясняет только их позиция в слове, являются по отношению друг к другу алломорфами. (РГ 1980, 125; Karlsson 1977, 110-112.) Например, в словах *книга* и *книжник* различные морфы *книг-* и *книж-* представляют одну и ту же морфему и являются алломорфами по отношению друг к другу.

ходьба, выходить, выход, уходить, пешеход, пешеходный. Корень – основная, центральная морфема, представляющая собой лексическое ядро. Корневая морфема – обязательная часть слова, так как не существует слов без корня, а слова без аффиксальных морфем (напр., *где, вчера*), возможны. (РГ 1980, 124.)

2.2.2 Аффиксальные морфемы

Аффиксальные морфемы – факультативная часть слова. Они заключают в себе дополнительное, служебное значение. Аффиксами являются приставки (префиксы), суффиксы, интерфиксы, окончания (флексии). Аффиксальные морфемы делятся на словообразовательные и словоизменяющие. Словообразовательные морфемы служат для образования новых слов, а словоизменяющие морфемы – для образования форм слов. Словообразовательные морфемы могут располагаться перед корнем; тогда их называют приставками или между двумя корнями; тогда их называют интерфиксами. Словообразовательные морфемы после корня называются суффиксами. Большинство суффиксов в русском языке – словообразовательные, однако есть и словоизменяющие суффиксы, например, суффикс прошедшего времени глаголов (*чита/л*), суффикс компаратива прилагательных (*интересн/ее*). Флексийные морфемы, т. е. окончания, всегда словоизменяющие и занимают обычно место в конце слова. (КРГ 1989, 24-26; РГ 1980, 124, 129.)

2.2.2.1 Приставка

Приставкой или префиксом называется аффикс, стоящий перед корнем и служащий для образования новых слов или грамматических форм. Некоторые приставки одновременно выполняют словообразовательную и формообразующую роль. Приведем пример: глаголы *писать* и *списать, переписать, подписать, надписать, вписать* различаются не только семантически, но и грамматически, так как приставочные глаголы относятся к совершенному виду. (Потиха 1970, 37.)

В русском языке присоединение приставки не изменяет принадлежность слова к части речи. Существуют приставки, которые могут присоединяться к словам различных частей речи, сохраняя одно и то же “универсальное” значение. Рассмотрим примеры: *анти/мир* (существительное), *анти/революционный* (прилагательное); *со/трудничать* (глагол), *со/автор* (существительное). Таким образом, для приставок не обязательна тесная связь со словами какой-либо одной части речи. (Земская 1973, 33-34.)

Присоединение к слову приставки обычно не меняет значения слова коренным образом, а только добавляет к нему некоторый оттенок значения. Например, приставочные глаголы движения *при/лететь* и *у/лететь* обозначают то же действие, что и глагол *лететь*. Приставка добавляет к их значению указание на направление движения. Большинство приставок в русском языке имеет значение такого типа: они добавляют к значению слов определенный оттенок. Поэтому приставки соединяются преимущественно с глаголами, прилагательными, наречиями. Так как глаголы обозначают действия, а прилагательные и наречия – признаки, особенно важно определить направление действия или время его протекания и меру или степень признака. Для существительных соединение с приставками не так характерно, как для глаголов, прилагательных и наречий, хотя и среди существительных немало слов, образованных присоединением приставки, например, *скорость – сверхскорость, история – предыстория*. (Земская 1973, 35.)

2.2.2.2 Суффикс

Суффиксом называется аффикс, который находится после корня и служит для образования слов или грамматических форм. Суффиксы, как правило, располагаются перед окончанием, которое обычно занимает место в конце слова (напр., *жен/ск/ий, да/ва/ть*). После окончания могут находиться только суффиксы *-ся (-сь), -те, -то, -либо, -нибудь, -ка*. Например, в глаголе *заниматься – занима/ю/сь, занима/ешь/ся...* суффикс *-ся* располагается после окончания. (Земская 1973, 30; Потиха 1970, 31; Шанский 1968, 96.) В Русской грамматике

(1980, 124) эти суффиксы называются постфиксами. Это название кажется нам точным потому, что место постфиксов в слове отличается от места других суффиксов.

Присоединение к слову суффикса может и переводить производное слово в иную часть речи, и оставлять его в пределах той же самой части речи. Рассмотрим пример: присоединение суффикса *-ик* к существительному *дом* (*дом* – *дом/ик*) или суффикса *-к-* к существительному *артист* (*артист* – *артист/к/а*) не изменяет принадлежность этих существительных к части речи, но если мы присоединим суффикс *-ун* к глаголу *бегать* (*бегать* – *бег/ун*), то глагол перейдет в разряд существительных. В русском языке нет суффиксов, которые бы производили слова разных частей речи. Например, суффикс *-ыва-* производит только глаголы (*разработ/ыва/ть*, *перепис/ыва/ть*), суффикс *-лив-* только прилагательные (*молча/лив/ый*, *счаст/лив/ый*). (Земская 1973, 33.)

У суффиксов много различных значений. Они колеблются от широких и отвлеченных значений до очень конкретных. Суффиксы имен существительных самые многочисленные и разнообразные. Среди них есть и суффиксы, имеющие конкретное значение, например, суффикс *-ик(а)*, служащий для обозначения видов ягод (*клубн/ик/а*, *черн/ик/а*), и суффиксы, имеющие широкое абстрактное значение, например, суффикс отвлеченного признака *-ость* (*смел/ость*, *весел/ость*). (Земская 1973, 36-37.)

В русском языке большинство суффиксов исконно русские, но наряду с ними бытуют также заимствованные суффиксы. Одни заимствованные суффиксы сохраняют свой иноязычный колорит и сочетаются с иноязычными корнями (*энтузи/азм*, *лимон/ад*), другие активно присоединяются к исконно русским корням (*рус/ист*, *большев/изм*). Богатство суффиксальной системы русского языка дает возможность выразить не только оттенки значений, но и очень тонкие стилистические оттенки слов, например, *девушка*, *девочка*, *девчушка*, *девчушечка*, *девонышка*, *девица*, *девчонка*, *девчоночка*, *девчурка*, *девчурочка*. (Потиха 1970, 33-35.)

2.2.2.3 Интерфикс

Интерфиксы – это соединительные гласные *-o-* и *-e-*, выступающие в составе сложной основы между двумя простыми основами. Например, слова *пар/o/воз* и *сам/o/лет* содержат интерфикс *-o-*. Основная функция этих морфем заключается в том, чтобы соединить знаменательные слова в одно сложное слово, как видно в примере: *синий + глаз → син/е/глазый*. (Потиха 1970, 47; РГ 1980, 124-125.)

2.2.2.4 Окончание

Окончанием или флексией называется аффикс, стоящий в конце слова⁴ и выражающий его грамматическое значение, например, в слове *страна* – окончание *-а*. Взаимозамена флексии приводит к изменению морфологических значений рода, числа, падежа и лица: *красн/ый, красн/ая, красн/ое ...; школ/а, школ/ой, школ/ы, школ/ах ...; чита/ть, чита/ю, чита/ешь, чита/ет ...* Окончание указывает на отношение данного слова к другим словам в предложении, и не дополняет лексическое значение основы. Каждое членимое слово состоит из двух частей – основы и окончания. (Потиха 1970, 42-43; РГ 1980, 124.)

Иногда окончание может участвовать и в словообразовании. В таких случаях оно выступает в роли окончания и в роли суффикса. Например, в парах слов типа *супруг – супруга, Александр – Александра* окончание *-а* указывает не только на именительный падеж единственного числа женского рода, но и выполняет примерно такую же роль, какую и суффикс *-ниц-* в слове *учительница*. Иными словами, окончание *-а* в этих словах одновременно выражает и синтаксическое отношение слов, и лексическое значение. (Потиха 1970, 43-44.)

⁴ После окончания могут выступать только постфиксы (см. стр. 13-14).

2.2.3 Основа слова

Та часть слова, которая остается, если отбросить окончание, называется основой. Например, в словах *страна, сделать, писал, невеселый* основы *стран-, сдела-, писал, невесел-*. Основа включает в себе главное значение слова. Чистой основой являются слова, не имеющие форм словоизменения, например: *домой, пешком, думая, около*. Основы делятся на простые и сложные. Простыми называются основы, содержащие одну корневую морфему, а сложными – основы, содержащие более одной корневой морфемы. (РГ 1980, 124.) Посмотрим примеры: основа прилагательного *западн/ый* – простая, так как здесь налицо лишь одна корневая морфема *запад-* (и также суффиксальная морфема *-н-*), а основа прилагательного *юго-западн/ый* – сложная: в ней две корневых морфемы – *юг-* и *запад-* (и кроме них, соединительный интерфикс *-о-* и суффиксальная морфема *-н-*).

2.3 Анализ слова

Морфемный состав и морфемная структура слова в современном русском языке могут быть описаны в плане синхронии, т. е. с точки зрения современного языкового сознания, и в плане диахронии, с учетом исторической перспективы их развития. Для этого в первом случае применяют морфемный и словообразовательный, а во втором случае – этимологический анализ. Цели и задачи каждого из видов анализа отличаются друг от друга. Однако, несмотря на различия между ними, все три типа анализа имеют точки соприкосновения. Это обусловлено наличием общего для них предмета изучения, связанного с морфологическим строением и членением слова и его местом среди других родственных слов. Наиболее тесным являются связи между морфемным и словообразовательным видами анализа. Этимологический анализ, в отличие от морфемного и словообразовательного, представлен в проблематике школьного обучения в весьма ограниченном объеме. (Диброва и др. 1995, 176.) Поэтому, в данной работе кратко рассматриваются лишь морфемный и словообразовательный виды анализа слова.

2.3.1 Морфемный анализ

При морфемном анализе (разборе слова по составу) выделяются значимые части, т. е. морфемы. В результате этого анализа узнается состав слова. (Земская 1973, 12-13.) Морфемный анализ начинается с выделения окончания, далее необходимо постепенно и последовательно доходить до корня. Для того чтобы выделить окончание, необходимо слово просклонять или проспрягать, т. е. надо привлечь парадигматический ряд данного слова. Следует помнить, что каждое изменяемое слово обязательно имеет окончание, которое может быть и нулевым. (Потиха 1970, 95.) Например, в слове *переработка* при морфемном анализе выделяются следующие морфемы: окончание именительного падежа единственного числа *-а*, суффикс *-к-*, приставка *пере-*, корень *-работ-*.

2.3.2 Словообразовательный анализ

Словообразовательный анализ выясняет структуру слова, т. е. устанавливает систему связи и соотношения морфем в слове. В анализируемом слове не только выявляются и выделяются реально существующие морфемы, но и узнается, от какого другого слова образовано данное слово, и определяется последовательность их присоединения в процессе словопроизводства. (Диброва и др. 1995, 192-193; Потиха 1970, 98.)

При словообразовательном анализе в первую очередь определяется производящая основа. Так, создается система бинарных конструкций, т. е. каждая анализируемая производная основа членится на две части, из которых первая – производящая основа по отношению к данной производной, а вторая – аффикс, посредством которого эта производная основа создана из производящей. (Диброва и др. 1995, 193.) Итак, при словообразовательном анализе слово *переработка* надо соотнести с производящим, которым, очевидно, будет глагол *переработать*, так как существительное обозначает действие по глаголу *переработать* и существительное *переработка* по форме образовано от основы глагола *переработать* с помощью суффикса *-к(а)*. С точки зрения

словообразовательного анализа слово *переработка* является отглагольным суффиксальным существительным. Продолжая наш анализ, заметим, что в структуре глагола *переработать* выделяется производящее слово *работать* и приставка *пере-* со значением “сделать что-либо заново”. Глагол *переработать* образован префиксальным способом от глагола *работать*, который является исходным словом данного словообразовательного гнезда. (См. Тихонов 1985, s. v. *работать*.)

Мы разделяем мнение З. А. Потихой (1970, 104) о том, что говоря о различии в морфемном и словообразовательном анализе, не следует резко противопоставлять эти два аспекта потому, что для практических целей в школьном обучении не так важно выяснить порядок присоединения морфем, как выделять те словообразовательные элементы, от которых образованы производные слова. Это важно для изучения орфографии, лексической системы и грамматического строя языка, а также для повышения языкового чутья учащихся и умения догадаться о значении незнакомых слов. (Потиха 1970, 104.)

2.4 Способы словообразования

Чтобы познакомиться со словообразовательной системой языка, необходимо изучить способы словообразования, т. е. установить, как образуются новые слова. В русском языке насчитываются четыре основных словообразовательных способа: лексико-семантический, лексико-синтаксический, морфолого-синтаксический, морфологический. (Земская 1973, 169; Шанский 1968, 253.) Рассмотрим кратко эти способы словопроизводства.

2.4.1 Лексико-семантический способ

Под этим видом словообразования понимается, что существующее в языке слово приобретает новое смысловое значение, т. е. формирование омонимов путем распада одного слова на два. Посмотрим примеры: *кулак* (кисть руки со сжатыми

пальцами) – *кулак* (богатый крестьянин), *роман* (история отношений влюбленных) – *роман* (литературный жанр). (Земская 1973, 169; Шанский 1968, 256, 260.) Так как в результате действия лексико-семантического способа словообразования фонетически новых слов не возникает, и так как с его помощью новые слова появляются в языке в процессе более или менее длительного употребления, многие исследователи (см., напр., Потиха 1970, 150) вообще выводят этот вид обогащения лексики из сферы словообразования (Шанский 1968, 256-257).

2.4.2 Лексико-синтаксический способ

Под лексико-синтаксическим способом словообразования подразумевается возникновение новых слов, созданные из словосочетания в результате объединения слов. В качестве примеров слов, образованных лексико-синтаксическим способом, назовем лексемы *сумасшедший* (из *с ума сшедший*), *сейчас* (из *сей* (этот) + *час*), *сегодня* (из *сего* (этого) + *дня*), *вышеупомянутый* (из *выше упомянутый*). Слова, образуемые этим способом, создаются в результате длительного исторического развития. В некоторых словах, образованных лексико-синтаксическим способом, произошли фонетические изменения, которые затемнили происхождение данной лексической единицы, например, *теперь* от *то* + *първо* (первый), *если* от *есть* + *ли*. (Потиха 1970, 150-151; Шанский 1968, 267-268.)

2.4.3 Морфолого-синтаксический способ

Морфолого-синтаксический словообразовательный способ представляет собой образование новых слов в результате перехода слов одной части речи в другую (Земская 1973, 169). При морфолого-синтаксическом способе словопроизводства различается два процесса:

а) Лексикализация грамматической формы. Этот процесс происходит в результате длительного исторического развития изменения принадлежности той или иной единицы к определенной части речи. Например, предлог *благодаря* образован из формы деепричастия глагола *благодарить*, существительное *суть* возникло на базе формы третьего лица множественного числа глагола *быть* в настоящем времени. При лексикализации грамматических форм новое слово утрачивает первоначальные грамматические признаки и приобретает признаки того нового грамматического класса, в который оно сейчас входит. (Земская 1973, 169, 171; Шанский 1968, 263-264.)

б) Семантико-грамматическое переоформление слов. В результате этого процесса возникают существительные на базе соответствующих прилагательных и причастий, например: *мороженое, гостиная, трудящиеся, больной*. Это явление называется субстантивацией. Морфолого-синтаксический способ образования новых слов этого типа в современном языке продуктивен, так как он экономичен. (Земская 1973, 169, 171; Потиха 1970, 152-153.) При субстантивации парадигма прилагательного или причастия преобразуется так, что существительное сохраняет только часть парадигмы прилагательного или причастия. Это могут быть формы одного из трех родов или множественного числа, например: *заведующий, ванная, второе, суточные*. (Розенталь 1976, 181; РГ 1980, 139.)

2.4.4 Морфологический способ

Наиболее богатым и продуктивным способом словообразования является морфологический способ. Образование производного слова происходит в результате присоединения словообразовательных аффиксов к производящей основе, например, *конфета* – *конфет/н/ый*, *ехать* – *при/ехать*. При морфологическом способе словообразования аффикс или аффиксы являются средством выражения словообразовательного значения производного слова. (Земская 1973, 169-170; Потиха 1970, 153.) В следующих абзацах дается характеристика морфологических способов русского словообразования.

2.4.4.1 Суффиксальный способ (суффиксация)

Особенно велико в русском языке количество суффиксальных образований. При этом способе новые слова образуются путем присоединения суффикса к производящей основе. (РГ 1980, 138.) Способом суффиксации образуются существительные (*учить – учи/тель, актер – актр/ис/а, десять – десят/к/а*), прилагательные (*город – город/ск/ой, мама – мам/ин, утро – утр/енн/ий*), глаголы (*белый – бел/е/ть, завтрак – завтрак/а/ть, мыть – мыть/ся⁵*), наречия (*холодный – холодн/о, исторический – историческ/и*). Суффиксация особенно широко распространена в кругу существительных и прилагательных. Новые слова могут остаться в той же части речи (*газ – газовщик – газификация*) и могут перейти в другую часть речи (*газ – газовый – газифицировать*). При суффиксации возможны и чередования звуков, которые в той или иной степени изменяют и фонетический и буквенный облик слова, например: *волк – волчий, дух – душок, сапог – сапожок*. (Земская 1973, 174; Потиха 1970, 155; Розенталь 1976, 179-180.)

Суффикс может быть не только материально выраженным, но и нулевым. При нулевой суффиксацией к основе присоединяется нулевой суффикс, т. е. слова образуются не путем прибавления суффикса, а наоборот, путем отбрасывания его, например, *выходить – выход, подписать – подпись*. С помощью нулевой суффиксации выражаются те же словообразовательные значения, что и при материально выраженной суффиксации. (Розенталь 1976, 179; РГ 1980, 138.)

2.4.4.2 Префиксальный способ (префиксация)

При префиксальном способе новые слова образуются путем присоединения префикса к уже существующему слову. Так, приставка не может перевести новое слово в другую часть речи (*город – при/город, мощный – сверх/мощный, писать – на/писать, смело – не/смело*). (Розенталь 1976, 180; РГ 1980, 138.)

⁵ Суффиксальное образование типа глагола *мыться* называется и постфиксацией (см., напр., Розенталь 1976, 180-181; РГ 1980, 138), так как постфикс является единственным аффиксом, выступающим после окончания (ср. стр. 13-14).

Как суффиксация, так и префиксация действуют в словообразовании всех основных частей речи, но в системе глагольного словообразования префиксация является господствующим способом. Это вполне закономерно, так как основное назначение приставок – указывать направление действия, например: *бежать – вбежать, выбежать, добежать, забежать, набежать, обежать, перебежать, побежать, прибежать, пробежать, сбежать, убежать* и др. (Потиха 1970, 154; Розенталь 1976, 180.)

2.4.4.3 Префиксально-суффиксальный способ

Новые слова могут также образовываться комбинированным способом, т. е. путем одновременного присоединения к производящей основе приставки и суффикса (*курс – со/курс/ник, океан – транс/океан/ский*) или путем суффиксации предложно-падежного сочетания, в котором предлог превращается в приставку (*при школе – при/школь/ный*). (Розенталь 1976, 180.) Кроме префиксально-суффиксального способа существуют и другие смешанные способы, при которых слова образуются одновременно двумя способами. В качестве примера назовем суффиксально-постфиксальный способ (*гордый – горд/и/ть/ся*). (Ср., напр., КРГ 1989, 46-47; Розенталь 1976, 181-182.)

2.4.4.4 Сложение

При этом способе одна или несколько основ объединяется с самостоятельным словом. Последний компонент – основной в сложении, так как он является носителем его грамматических признаков. Сложение действует в словообразовании существительных и прилагательных. Производные основы могут находиться в отношениях сочинения (*юг и запад – юго-запад, белый и розовый – бело-розовый*) или в отношениях подчинения (*устойчивый к ударам –*

удароустойчивый, синие глаза – син/е/глаз/ый, любить жизнь – жизн/е/люб/ец)⁶. Как показывают эти примеры, компоненты сложного слова обычно соединяются при помощи интерфикса *о / е*, но в языке также существуют сложные существительные без соединительного гласного, как это видно из следующих примеров: *дом-музей, царь-колокол, пятилетка* (первым компонентом выступает числительное в родительном падеже), названия некоторых городов (*Новгород, Ленинград*). Сложные слова составляют существенную часть словарного состава русского языка. (Земская 1973, 177; Потиха 1970, 161, 163-164; Розенталь 1976, 181-182.)

При этом нужно отметить, что сложные слова финского языка нередко переводятся на русский язык с помощью словосочетания, которое состоит, например, из прилагательного и существительного (*rautatie* – *железная дорога, teatterisali* – *театральный зал*, а не *железодорога, *театрозал) или из конструкции в родительном падеже (*bussipysäkki* – *остановка автобуса, lepokoti* – *дом отдыха*). Это различие между русским и финским языками может привести к ошибкам, когда учащиеся стремятся строить речевое действие на русском языке, опираясь на речевые операции родного языка. Это явление называется интерференцией (отрицательным переносом). (См., напр., Методика 1990, 117; Viberg 1987, 51.)

2.4.4.5 Аббревиация

В этом способе представлено сложение сокращенных основ. Производное слово состоит, например, из начальных частей объединяемых слов (*коллективное хозяйство* – *колхоз*), начальной части первого слова и целого второго (*заработная плата* – *зарплата*), названий начальных букв каждого слова (*Московский государственный университет* – *МГУ* [эмгэу]), начальных звуков каждого слова (*высшее учебное заведение* – *вуз, Организация Объединенных Наций* – *ООН, Государственный универсальный магазин* – *ГУМ*). Способ аббревиации действует

⁶ В двух последних примерах словообразовательное значение производного слова выражается одновременно сложением основ и суффиксацией.

только в словообразовании имен существительных. (Земская 1973, 178, 272; Розенталь 1976, 182-183; РГ 1980, 139.) В учебниках русского языка встречаются аббревиатуры, например, *вуз*, *МГУ* (Пож-3, 16). Естественно, учащимся-иностранцам очень трудно догадаться, из каких слов образованы сокращения, но им полезно знать, что в русском языке имеются разнообразные сокращения.

2.5 Словообразование основных частей речи

В данном разделе дается характеристика словообразования четырех основных знаменательных частей речи – имен существительных, имен прилагательных, глаголов, наречий (Земская 1973, 241). Рассматриваются суффиксы и приставки, с помощью которых образуются слова, принадлежащие к основным частям речи.

Слова-примеры во всех таблицах данного раздела выбраны из анализируемых нами учебников русского языка. В таблицах есть и такие производные слова-примеры, которые отсутствуют в учебниках, но в таком случае производящие их слова, которые представлены в скобках, встречаются в учебниках. Одни примеры находятся в каждом из трех учебников, другие только в одном. (Использованные сокращения: *сущ.* = существительные, *прил.* = прилагательные.)

2.5.1 Словообразование имен существительных

Большинство русских слов в речевом потоке – существительные. Имя существительное в словообразовательном отношении – самая богатая часть речи. Все вышеупомянутые способы словообразования (см. раздел 2.4) действуют в сфере существительных. Самым активным является аффиксальное словообразование. Способы субстантивации и аббревиации характерны только для существительных и не распространяются на другие части речи. В словообразовании существительных широко представлен суффиксальный способ. Суффиксы активно производят новые слова от глаголов, прилагательных, существительных и значительно реже от наречий и числительных. (Земская 1973,

244; Розенталь 1976, 232.)

Среди существительных наиболее активны образования, обозначающие наименования лиц, например, по профессии, должности, сфере общественной занятости и др. Для обозначения лица в русском языке используется свыше ста различных суффиксов. Из них в современном словообразовании наиболее активны суффиксы лица мужского пола *-щик / -чик (-льщик), -ник, -ец, -ист, -тель, -ец, -анин*. (Земская 1992, 93; Потиха 1970, 171-172.) Как правило, от слов мужского рода образуются соотносительные имена лиц женского пола посредством определенных суффиксов, например, *-щица / -чица, -ница, -ка*. Необходимо учесть, что суффиксы, обозначающие лиц женского пола, значительно менее разнообразны и обширны, чем суффиксы, образующие названия лиц мужского пола. (Потиха 1970, 201; Розенталь 1976, 234.)

В следующей таблице представлены, кроме вышеупомянутых суффиксов, и некоторые другие суффиксы, образующие имена лиц. Мы выбрали данные суффиксы на базе Грамматики М. Оянен (Ojanen 1994, 244-245), которая является основной грамматикой русского языка на финском языке, и которую можно использовать вместе с любым учебником русского языка в гимназии, как дополнительное пособие по грамматике. В создании таблицы мы использовали, кроме Грамматики М. Оянен, также Краткую русскую грамматику и книгу З. А. Потихой (см. КРГ 1989, 48-49, 54-55, 60-61; Потиха 1970, 173-199; Ojanen 1994, 244-245).

ТАБЛИЦА 1. Суффиксы, образующие названия лиц мужского и женского пола.

Мужской род		Женский род		
Суффиксы	Примеры	Суффиксы	Примеры	Замечания о значении и образовании
<i>-тель</i>	<i>писатель (писать) учитель (учить) водитель (водить)</i>	<i>-(тель)ница</i>	<i>писательница учительница водительница</i>	Обозначают лиц по профессии, по их действиям и т. п. Образуются от глаголов.

Мужской род		Женский род		
-щик / -чик (-льщик)	каменщик (камень) барабанщик (барабан) переводчик (перевод) летчик (лететь) болельщик (болеть)	-щица / -чица (-льщица)	каменщица барабанщица переводчица летчица болельщица	Обозначают лиц по профессии, по их действиям и т. п. Образуются от сущ. или от глаголов.
-ник	работник (работать) ученик (учиться) охотник (охота) помощник (помощь)	-ница	работница ученица охотница помощница	Обозначают лиц по профессии, по их действиям и т. п. Образуются от глаголов или сущ.
-ик	историк (история) физик (физика) политик (политика)			Интернациональные слова, обозначающие названия лиц по отношению к научной сфере или общественному направлению и т. п. Образуются от сущ.
-ец (-анец) (-авец) (и др. производные)	а) иностранец (страна) испанец (Испания) американец (Америка) б) красавец (красивый) любимец (любимый)	-ка -ица	иностранка испанка американка красавица любимица	а) Названия лиц по местности, национальности и т. д. Образуются от сущ. б) Названия лиц по их свойствам. Образуются от прил.
-ин (-янин) (-чанин) (и др. производные) ⁷	грузин (Грузия) болгарин (Болгария) киевлянин (Киев) англичанин (Англия)	-(ин)ка -(ян)ка -(чан)ка	грузинка болгарка киевлянка англичанка	Названия представителей нации и жителей местности. Образуются от сущ.
-ак -як	рыбак (рыба) сибиряк (Сибирь)	-(ач)ка -(яч)ка	рыбачка сибирячка	Названия лиц по месту жительства и профессии. Образуются от сущ.

⁷ С суффиксом *-ин-* связано значение одиночного лица, поэтому во множественном числе *-ин-* обычно выпадает, напр. *болгарин - болгары* (но: *грузин - грузины*). Суффиксы *-янин*, *-чанин* и др. во мн. числе - *-яне*, *-чане* (*англичанин - англичане*).

Мужской род		Женский род		
-ич (-ович) (-евич)	а) <i>москвич</i> (Москва) б) <i>Никитич</i> (Никита) <i>Иванович</i> (Иван) <i>Сергеевич</i> (Сергей)	-(ич)ка -(ич)на -(ов)на -(ев)на	<i>москвичка</i> <i>Никитична</i> <i>Ивановна</i> <i>Сергеевна</i>	а) Названия жителей того или иного города. ⁸ б) Названия лиц по отчеству.
-ач	<i>скрипач</i> (скрипка) <i>бородач</i> (борода)	-(ач)ка	<i>скрипачка</i>	Названия лиц по профессии и склонности, по наличию того или иного признака. Образуются от сущ.
-ист	<i>капиталист</i> (капитал) <i>журналист</i> (журнал)	-(ист)ка	<i>капиталистка</i> <i>журналистка</i>	Названия лиц по их принадлежности к общественным течениям, профессии, занятиям и т. п. Образуются обычно от сущ.
-онер -ёр / -ор (-атор)	<i>пенсионер</i> (пенсия) <i>режиссёр</i> (режиссировать) <i>организатор</i> (организовать)	-(онер)ка	<i>пенсионерка</i>	Интернациональные названия лиц по роду деятельности и т. д. Образуются от сущ. и глаголов.
-арь	<i>библиотекарь</i> (библиотека) <i>пекарь</i> (печь)	-(ар)ша	<i>библиотекарша</i> <i>пекарша</i>	Названия лиц по роду их деятельности, профессии. Образуются от сущ. и глаголов.

Кроме суффиксов, образующих имена лиц мужского и женского полов, в словообразовании участвуют суффиксы общего рода, например, *-юга*, *-яга* (хитрый – *хитрюга*, бедный – *бедняга*) (см., напр., Потиха 1970, 203-205). К существительным общего рода относятся существительные на *а / я* со значением лица, которые в зависимости от пола могут быть отнесены к мужскому или женскому роду. Слова общего рода свойственны разговорно-просторечному стилю. (Потиха 1970, 206.) Так как они почти не встречаются в учебниках, мы не будем уделять больше внимания суффиксам, образующие лица общего рода.

⁸ Образуются от названий городов; суффиксы -ск- при этом отбрасываются (ср.: Томск - томич).

В русском языке для наименования предметов широко используются те же суффиксы, которые производят имена лиц. Особенно активные в наименовании механизмов, предметов, производящих действия, суффиксы *-тель, -ник (-льник), -щик / -чик*. Например: *выключатель* (от *выключать*), *зажигатель* (*зажигать*), *градусник* (*градус*), *морозильник* (*морозить*), *будильник* (*будить*), *бомбардировщик* (*бомбардировать*). Агентативные суффиксы *-тель* и *-ник* более активны в производстве названий механизмов, чем людей. Специализируется на обозначении инструментальных предметов суффикс *-лка*, который активно производит от глаголов наименования инструментов, например, *открывалка* (*консервный нож*), *точилка* (*для карандашей*). (Земская 1992, 124, 129, 133.) Кроме механизмов, с помощью суффиксов образуются и другие конкретные неодушевленные предметы, например, суффиксы *-ка, -ница, -арий* образуют пространственные наименования. Рассмотрим примеры: *выставка* (*выставить*), *стоянка* (*стоять*), *сигаретница* (*сигарета*), *дельфинарий* (*дельфин*). (Земская 1992, 134-137; Розенталь 1976, 235.)

В русском языке можно выделять суффиксы, которые образуют существительные с отвлеченным (абстрактным) значением. Словообразование данного типа представлено в следующей таблице, которая создана на базе книг М. Оянен (Ojanen 1994, 245-246), З. А. Потихой (1970, 221-236), Д. Э. Розенталя (1976, 234-235) и Краткой русской грамматики (1989, 52-53, 58-59, 64-65).

ТАБЛИЦА 2. Суффиксы, образующие слова с отвлеченным значением.

Суффиксы	Примеры	Замечания о словах, в которых выделяется указанный суффикс
<i>-ство</i>	<i>а) производство</i> (производить) <i>строительство</i> (строить) <i>б) богатство</i> (богатый) <i>удобство</i> (удобный)	а) Обозначают действие. Образуются от глаголов. б) Обозначают свойства, состояние, признак, отвлеченный от предмета. Образуются от прил., причем имеющийся суффикс <i>-н-</i> выпадает.
<i>-ние / -ение / -тие / -ие</i>	<i>рисование</i> (рисовать) <i>спасение</i> (спасти) <i>принятие</i> (принять) <i>доверие</i> (доверить)	Обозначают действие или состояние. Образуются от глаголов.
<i>-ация / -яция</i>	<i>рекомендация</i> (рекомендовать) <i>организация</i> (организовать)	Обозначают действия безотносительно к длительности и характеру процесса. Образуются от глаголов.

Суффиксы	Примеры	Замечания о словах, в которых выделяется указанный суффикс
-ка (-овка)	<i>находка</i> (находить) <i>подготовка</i> (подготовить) <i>переигровка</i> (переиграть)	Обозначают процесс, действие. Образуются от глаголов.
-изм	<i>героизм</i> (герой) <i>капитализм</i> (капитал) <i>католицизм</i> (католик) <i>пессимизм, туризм</i> ⁹	Названия общественно-политических, научных, религиозных направлений. Образуются преимущественно от сущ. Многие из них соотносительны с существительными на <i>-ист</i> (<i>капитализм</i> - <i>капиталист</i> , <i>туризм</i> - <i>турист</i>).
-ина	<i>глубина</i> (глубокий) <i>ширина</i> (широкий) <i>старина</i> (старый)	Обозначают непроцесуальный признак. Образуются от прил.
-ота	<i>быстрота</i> (быстрый) <i>широта</i> (широкий) <i>высота</i> (высокий)	Обозначают непроцесуальный признак, а также качество, состояние. Образуются от прил.
-ость	<i>близость</i> (близкий) <i>бедность</i> (бедный) <i>результативность</i> (результативный) <i>видимость</i> (видимый) <i>организованность</i> (организованный)	Обозначают отвлеченные понятия качества и качественного состояния. Образуются от прил. или страдательных причастий.

Суффиксы субъективной оценки образуют особую группу существительных в русском языке. К ним относятся значения: уменьшительное, ласкательное, уничижительное, увеличительное. Они не нарушают лексического значения исходных форм, а отражают или уменьшение или увеличение предмета, или субъективно-экспрессивное отношение к нему, т. е. характеризуют предмет как положительно или отрицательно оцениваемый. Уменьшительное значение часто совмещается в одних и тех же образованиях с ласкательным или уничижительным. При помощи этих суффиксов имеется возможность выразить различные оттенки чувств. К одному корню могут присоединяться разные суффиксы и вторичные суффиксы субъективной оценки, например: *дева* – *девка* – *девчонка* – *девчоночка*. Вторичная суффиксация усиливает субъективную экспрессию. В русском языке суффиксы субъективной оценки обычно характерны для разговорно-бытовой речи и используются в разговорах с детьми,

⁹ В заимствованных словах на *-изм*, *-ист* часто встречаются связанные корни, например: *тур/изм*, *тур/ист*. В данных словах выделяется корень *тур*, который, однако, в свободном виде в языке не встречается. Связанные корни употребляются только в сочетании с другими аффиксами. (Потиха 1970, 27, 30.)

при желании и просьбах. (КРГ 1989, 68; Потиха 1970, 247-248.) В учебниках редко встречаются суффиксы субъективной оценки, но на наш взгляд, учащимся полезно знать о них, чтобы лучше понимать речь русских людей. В таблице (3) представлены суффиксы субъективной оценки на базе Краткой русской грамматики (1989, 68-70) и Грамматики М. Оянен (Ojanen 1994, 37-39).

ТАБЛИЦА 3. Суффиксы субъективной оценки.

	Мужской род		Женский род		Средний род	
Уменьшительное (уменьш.-ласкат., уменьш.-уничижительное) значение	-ок (-ек) -ик -чик -ец	городок (город) звончек (звонок) домик (дом) стаканчик (стакан) братец (брат)	-ка -очка (-ечка) -ица -ца	комнатка (комната) вазочка (ваза) Ниночка (Нина) Анечка (Аня) сестрица (сестра) дверца (дверь)	-ко -ышко -ечко -ико -цо (-це, -ецо)	озерко (озеро) солнышко (солнце) времячко (время) плечико (плечо) пальтецо (пальто)
ласкательное значение	-ушка (-юшка) -енька (-онька) в одушевленных ¹⁰	соседушка (сосед) Ванюшка (Ваня) папенька (папа) Серезенька (Сереза)	-ушка (-юшка) -енька (-онька)	беседушка (беседа) Надюшка (Надя) березонька (береза) Катенька (Катя)	-ушко (-юшко)	полюшко (поле) морюшко (море)
уничижительное значение	-ишка/ -ишко -ушка (-юшка) -онка (-ёнка)	мальчишка (мальчик) городишко (город) домушка (дом) старичонка (старик)	-ишка -ушка (-юшка) -онка (-ёнка) -ёшка	землишка (земля) комнатушка (комната) собачонка (собака) рыбёшка (рыба)	-ишко	письмишко (письмо) здоровьишко (здоровье)
увеличительное значение	-ина -ище	домина (дом) волчище (волк)	-ина -ища	рыбина (рыба) ручища (рука)	-ище	винище (вино)

¹⁰ Ласкательное значение выражается также в одушевленных существительных мужского и женского родов - преимущественно собственных именах и терминах родства - продуктивными суффиксами -уля (папа - папуля, Нина - Нинуля), -уня (-юня) (Вера - Веруня, Петя - Петюня), -уся (-юся) (дед - дедуся, Коля - Колюся), -уша (-юша) (Павел - Павлуша, Катя - Катюша), -аша (-яша) (мама - мамаша, Маня - Маняша), -аня (-яня) (баба - бабаня, Федя - Федяня) (КРГ 1989, 70).

В вышеизложенной таблице представлены некоторые суффиксы, используя которые, производят различные формы личных имен. В русском языке существует большое количество суффиксов, участвующих в образовании личных имен. Например, от имени *Александр* образуются 126 производных, из которых назовем *Александрюшка, Алексана, Алекся, Алексаша, Лексаша, Саша, Шура, Саня* как примеры. (См. Тихонов, Бояринова & Рыжкова 1995.)

Широкое развитие получил процесс лексикализации уменьшительных слов, т. е. существительные с былыми суффиксами эмоциональной оценки начинают означать другие предметы в силу различных причин. В результате этого процесса эти слова, утратив значение уменьшительности, становятся самостоятельными неприродными словами, например: *порох* – *порошок*, *рука* – *ручка*. (Потиха 1970, 248.)

В словообразовании существительных активно действуют префиксация и префиксально-суффиксальный способ. Префиксально-суффиксальный способ более активен в сфере прилагательных, чем существительных. Особенно действенны в наши дни приставки *не-, сверх-, против-, без-*, а из заимствованных – *анти-, супер-, псевдо-*. Активно функционируют две группы приставок: 1) с общим значением превосходной степени, чрезмерности; 2) с общим значением противоположности, отрицания, отсутствия. При этом многие приставки употребляются в производстве и существительных, и прилагательных. (Земская 1992, 77, 80-81.) Поэтому в данном разделе мы говорим о префиксальном и префиксально-суффиксальном образовании и существительных и прилагательных, а приставочные образования прилагательных отдельно больше не рассматриваются в следующем разделе “Словообразование имен прилагательных”.

К первой из вышеназванных групп относятся приставки *сверх-, супер-, ультра-, архи-, пере-, наи-, пре-, раз- (рас-)*, из которых *пере-, наи-, пре-* и *раз- (рас-)* производят только прилагательные (ср. Земская 1992, 77-78; КРГ 1989, 73-74, 95). Префиксальные образования в учебниках довольно редки при существительных и прилагательных, но они преимущественно встречаются при глаголах.

Рассмотрим примеры, которые выбраны из указанных выше книг таким образом, что слова, из которых произведены приведенные здесь примеры, находятся в анализируемых нами учебниках:

<i>сверх-</i> :	<i>сверхскорость, сверхчеловек; сверхвежливый, сверхнизкий</i>
<i>супер-</i> :	<i>супергрузовик, супердети; суперсовременный, супермодный</i>
<i>ультра-</i> :	<i>ультрамода, ультрамикроскоп; ультрасекретный, ультрасовременный</i>
<i>архи-</i> :	<i>архимиллионер; архибогатый, архисложный</i>
<i>пере-</i> :	<i>перезнакомый, перечитанный (в сочетании с повтором)</i>
<i>наи-</i> :	<i>наилучший, наименьший</i>
<i>пре-</i> :	<i>пренеприятный, премилый</i>
<i>раз- (рас-)</i> :	<i>развеселый, распрекрасный</i>

Во вторую группу со значением противоположности, отрицания или отсутствия входят приставки *не-*, *без- (бес-)*, *противо-*, *анти-*, *контр-*, *де- / дез-*, *дис-*, *а-*, из которых *контр-*, *де- / дез-*, *дис-* действуют лишь в образовании существительных, и *а-* – только в производстве прилагательных (см. Земская 1992, 78-79; КРГ 1989, 73-75, 94-95). Рассмотрим примеры:

<i>не-</i> :	<i>независимость, несоответствие; незначительный, необычный</i>
<i>без- (бес-)</i> :	<i>безработица; беспокойный, бездетный</i>
<i>противо-</i> :	<i>противодействие, противотечение; противоестественный, противозаконный</i>
<i>анти-</i> :	<i>антибезопасность, антизакон; антиэтический, антинаучный</i>
<i>контр-</i> :	<i>контрмнение, контратака</i>
<i>де-/дез-</i> :	<i>демилитаризация, дезорганизация</i>
<i>дис-</i> :	<i>дисгармония, дисквалификация</i>
<i>а-</i> :	<i>атипичный, аморальный (в книжной речи)</i>

Кроме данных приставок, в образовании существительных и прилагательных участвуют также другие приставки, из которых далее рассмотрим только некоторые. Приставка *псевдо-*, которая активно действует в словообразовании (см. выше), имеет значение “мнимый, ненастоящий”, например: *псевдодемократия, псевдосовременный*. Приставка *со-* выражает совместность, например: *сотрудничество, современный*. (Земская 1992, 79-80.)

Пространственное или временное значение имеют, в частности, приставки *за-*, *меж- (между-)*, *на-*, *над-*, *по-*, *под-/суб-*, *пред-*, *при-*, *вне-*, *внутри-*, *около-*, *транс-*, *до-*, *после-/по-*. Данные приставки отражены в таблице (4), создание которой основано на Краткой русской грамматике (1989, 74-75) и работе Е. А. Земской (1992, 81-82).

ТАБЛИЦА 4. Приставки пространственных и временных существительных и прилагательных.

Приставка	Примеры	Значение и другие замечания
Пространственные существительные и прилагательные		
<i>за-</i>	<i>Заволжье</i> (Волга) <i>зарубежный</i> (рубеж)	Нахождение по ту сторону, позади.
<i>на-</i>	<i>нагорье</i> (гора) <i>настольный</i> (стол)	Положение на поверхности чего-н.
<i>над-</i>	<i>надкрылье</i> (крыло) <i>надводный</i> (вода)	Нахождение выше чего-н., над чем-н.
<i>под-/суб-¹¹</i>	<i>Подмосковье</i> (Москва) <i>субтропики</i> (тропик) <i>подводный</i> (вода) <i>субтропический</i>	Нахождение ниже или вблизи чего-н., под чем-н.
<i>по-</i>	<i>побережье</i> (берег) <i>подорожный</i> (дорога)	Расположение близ или вдоль чего-н.
<i>при-</i>	<i>пригород</i> (город) <i>призаводской</i> (завод)	Расположение рядом, поблизости от чего-н.
<i>вне- ><</i> <i>внутри-</i>	<i>вне- ><</i> <i>внерабочий</i> (рабочий) <i>внутригородской</i> (город)	Нахождение за пределами чего-н. >< нахождение в пределах чего-н. Эти приставки образуют только прил.
<i>около-</i>	<i>околосолнечный</i> (солнце)	Нахождение вокруг или возле чего-н. Данная приставка используется лишь в производстве прил.
<i>транс-</i>	<i>трансокеанский</i> (океан) <i>трансиндийский</i> (Индия)	Значение "через". <i>Транс-</i> участвует в образовании прил.
Временные существительные и прилагательные		
<i>до-</i>	<i>дovoенный</i> (война) <i>дотелефонный</i> (телефон)	Предшествование во времени чему-н. <i>Дотелефонный</i> относится ко времени, когда еще не было телефона. Приставка образует только прил.
<i>после-/по-</i>	<i>послевоенный</i> (война) <i>посмертный</i> (смерть)	Следование во времени после чего-н. Приставки действительны в образовании прил.

¹¹ Синонимичными приставками *под-* и *суб-* выражается также значение зависимости или подчиненности, например: *подгруппа*, *субинспектор* (Земская 1992, 80; КРГ 1989, 74).

Пространственные и временные существительные и прилагательные		
<i>пред-</i>	а) <i>предзимье</i> (зима) <i>предсмертный</i> (смерть) б) <i>предзаводской</i> (завод)	а) Предшествование чему-н. во времени. б) Предшествование в пространстве. <i>Предзаводской</i> - расположенный перед заводом. <i>Пред-</i> отличается от <i>до-</i> тем, что <i>пред-</i> обозначает непосредственное предшествование.
<i>меж-</i> (<i>между-</i>)	а) <i>междуречье</i> (река) <i>международный</i> (народ) б) <i>межсезонный</i> (сезон)	а) Нахождение между чем-н. в пространстве. б) Нахождение между чем-н. во времени.

Словосложение характерно для словопроизводства существительных. Основная область применения сложных существительных – профессионально-терминологическая сфера, например: *природоохранник, пицеконцентрат*. В языке художественной литературы они редки и немногочисленны. Разговорному языку словосложение существительных не свойственно. (Земская 1992, 44, 48.)

2.5.2 Словообразование имен прилагательных

Имя прилагательное в сравнении с именем существительным значительно менее обширная часть речи. Также менее интенсивно пополняется эта часть речи новыми словами. Производные прилагательные образуются при помощи следующих способов: 1) суффиксального, 2) префиксального, 3) префиксально-суффиксального, 4) словосложения. Наиболее продуктивный способ образования прилагательных – суффиксация. В русском языке фиксируется свыше 80 суффиксов прилагательных, но лишь небольшая часть из них активно участвует в современном словообразовании. Основной источник образования прилагательных – имя существительное. (Потиха 1970, 277-279.) В следующей таблице рассматриваются суффиксы относительных и качественных прилагательных, выбранные на базе Грамматики М. Оянен (Ojanen 1994, 247-248). Замечания о словах, выбранных в качестве примеров, взяты из книг З. А. Потихой (1970, 277-306) и Краткой русской грамматики (КРГ 1989, 86-94).

ТАБЛИЦА 5. Суффиксы относительных и качественных прилагательных.

Суффиксы	Примеры	Замечания о словах, в которых выделяется указанный суффикс
а) -н- б) -онн- (-енн-) в) -ан- (-ян-) г) -ск- д) -ов- (-ев-)	а) <i>болотный</i> (болото) <i>вечерний</i> (вечер) б) <i>государственный</i> (государство) в) <i>кожаный</i> (кожа) <i>серебряный</i> (серебро) г) <i>апрельский</i> (апрель) <i>человеческий</i> (человек) д) <i>сосновый</i> (сосна)	Образуются от сущ. со значением а) “относящийся к чему-н.”, “состоящий или сделанный из чего-н.”, “имеющий свойства чего-л.” б) “относящийся к чему-л., характеризующийся чем-л.” в) материал, из которого состоит предмет г) “свойственный кому-н., чему-н.” д) “относящийся к чему-л., состоящий или сделанный из чего-н.”
а) -ист- б) -ат- в) -аст-	а) <i>каменистый</i> (камень) б) <i>волосатый</i> (волос) в) <i>глазастый</i> (глаз)	Образуются от сущ. со значением “наличие чего-л. (часто в большом количестве)”.
-уч- (-юч-) -ач- (-яч-)	<i>летучий</i> (лететь) <i>лежащий</i> (лежать) <i>ходячий</i> (ходить)	Образуются от глагольных основ со значением склонности к тому, что обозначается производящей основой.
а) -оват- (-еват-) б) -еньк- (-оньк-) в) -ущ- (-ющ-)	а) <i>беловатый</i> (белый) <i>синеватый</i> (синий) б) <i>беленький</i> (белый), <i>тихонький</i> (тихий); в) <i>большущий</i> (большой), <i>грязнющий</i> (грязный)	Образуются от прилагательных, а) имеющие значение ослабленного неполного качества (“несколько”, “слегка”) б) имеющие уменьшительно-ласкательное значение в) выражающие большую меру качества и отрицательное отношение к нему.

Суффиксальное производство имен прилагательных дает четкую картину противопоставления разрядов качественных и относительных имен по степени активности. В то время как относительные прилагательные порождают десятки суффиксальных производных от всех новых наименований, производство качественных прилагательных является малоактивным. В сфере производства относительных прилагательных обнаруживают активность наиболее продуктивные суффиксы -н-, -ов- и -ск-. С помощью этих суффиксов образуются основные разряды относительных прилагательных. (Земская 1992, 73; Розенталь 1976, 256-257.)

Притяжательные прилагательные обозначают принадлежность предмета лицу или животному и образуются с помощью суффиксов -ов- (-ев-), -ин- и -й- (-j-): *отцов костюм* (костюм отца), *Катин портфель* (портфель Кати), *волчий хвост* (хвост любого волка). Иногда относительные прилагательные на -ск(ий), образованные от фамилий, могут выступать в значении притяжательных, если

они указывают на принадлежность предмета лицу (*пушкинская квартира* – квартира Пушкина), и качественных, если приобретают качественный оттенок (*пушкинский стиль* – образцовый, лучший, такой же, как у Пушкина). (Розенталь 1976, 242-243.)

Каждая из групп прилагательного (качественных, относительных и притяжательных) обладает не только специфическими суффиксами, но и приставками. Приставки у прилагательных рассмотрены в предыдущем разделе (2.5.1).

В современном русском языке словосложение в высшей степени характерно для образования прилагательных (Земская 1992, 44). Согласно Д. Е. Розенталю (1976, 258), широкое распространение получили следующие средства сложения: 1) сложение основ прилагательного и существительного, осложненное суффиксом прилагательного: *железнодорожный, народнохозяйственный*, 2) основосложение двух прилагательных: *бледно-розовый*, 3) сочетание числительного с существительным, осложненным суффиксом прилагательных: *двухлетний, двадцатипроцентный, трехкилометровый*, 4) сложение двух именных основ, осложненное суффиксами прилагательных: *жизнерадостный*, 5) сложение наречия и прилагательного: *малокультурный, многоопытный*.

2.5.3 Словообразование наречий

Основным морфологическим признаком наречия является отсутствие форм словоизменения. Многие наречия восходят к падежным и предложно-падежным формам мотивирующих существительных и прилагательных. Происходит “окаменение” этих форм, их изоляция из всей системы склонения. Застывшие падежные окончания теряют свое значение, которое они имели в именных словах, и превращаются в суффиксы, а предлоги – в приставки. (КРГ 1989, 102; Потиха 1970, 361.) Наречия пополняются новыми образованиями от других частей речи и они не теряют с ними смысловой связи. Например, наречия, образованные от имен существительных, связаны с предметным значением

(*на́бок, до́ма*); наречия, образованные от имен числительных, – со значением числа (*дважды, вдвое, вдвоем*); наречия, образованные от имен прилагательных, – со значением качества (*тепло, красиво*); наречия, образованные от глаголов, – со значением действия (*лежа, шутя*). (Валгина, Розенталь, Фомина & Цапукевич 1971, 271.)

В словообразовании наречий наиболее развиты суффиксальный и префиксально-суффиксальный способы, которые рассматриваются в таблице (6). При составлении следующей таблицы мы основывались на данных Краткой русской грамматики (1989, 104-106) и книги З. А. Потихой (1970, 363-372.) Незначительное место здесь занимают префиксация и сложение. Путем префиксации образованы наречия от наречий при помощи тех же приставок, что и соответствующие прилагательные (см. выше стр. 32-33), например: *долго – недолго, всегда – навсегда*.

ТАБЛИЦА 6. Словообразование наречий.

Суффиксация		
Суффиксы	Примеры	От каких слов образуются наречия
а) <i>-о (-е)</i> ¹² б) <i>-и</i>	а) <i>быстро, весело, влюбленно, вызывающе</i> б) <i>дружески, детски</i>	а) от основ качественных прилагательных и от причастий б) от прилагательных на <i>-ск(ий)</i>
<i>-жды (-жды) / -ю</i>	<i>однажды, дважды, трижды, пятью, десятью</i>	от количественных числительных для обозначения кратности
<i>-ом (-ем), -ой (-ей), -ью, -ами (-ями)</i>	<i>вечером, днем, зимой, ночью, временами, местами</i>	от существительных в творительном падеже

¹² Тип наречий на *-о* наиболее активен в русском языке. Наречия с суффиксом *-е* образуются от мягких основ качественных прилагательных (*искренне, могуче*). Количество данных образований в языке ограничено. (Земская 1992, 75; Потиха 1970, 366.)

Префиксально-суффиксальный способ			
Предлоги-приставки	Суффиксы	Примеры	От какого слова и какой падежной формы образовано наречие
а) до, из, с б) по в) в, на	-а б) -у -ому (-ему) в) -е	а) дочиста, издалека, свысока б) подолгу, помалу по-новому, по-прежнему (по-моему, по-твоему) в) вдалеке, вскоре, наравне	от прилагательных а) в родительном падеже б) в дательном падеже (от притяжательных местоимений) в) в предложном падеже
по	а) -и б) -ьи в) -о	а) по-дружески, по-фински б) по-волчьи, по-лисьи в) поминутно, попутно	от прилагательных а) на -ск(ий) б) на -ий, -ья, -ье в) с суффиксом -н-
а) в, за, на, по, под б) без, из, с, до, от, из-за, из-под в) к, по г) за, под, с (со) д) в, на	а) нулевой суфф., -у б) -у, -и, -а в) -у, -и г) -ом (-ем), -ой (-ей) д) -е, -у, -и	а) вверх, замуж, поверх, подчас, навстречу б) без устали, издали, снизу, со зла, до смерти, отчасти, из-за границы, исподлобья; в) кверху, кстати, позади г) за границей, замужем, подмышкой, со временем д) вначале, накануне, вверху, впереди	от существительных а) в винительном падеже б) в родительном падеже в) в дательном падеже г) в творительном падеже д) в предложном падеже
а) в, на, по; в б) в (во)	а) -о (-е); -ом (-ем) б) -ых (-ых)	а) вдвое, надвое, по двое; вдвоем, втроем, вчетвером б) во-первых, во-вторых, в-третьих	а) от собирательных числительных б) от порядковых числительных

2.5.4 Словообразование глаголов

“В художественной речи главное – это глагол, и это понятно, потому что вся жизнь есть движение...”

– Алексей Толстой –

Глагол отстает в словообразовательной активности от существительных, прилагательных и наречий. При образовании глаголов в различной степени продуктивны три морфологических способа словообразования: префиксальный, суффиксальный, префиксально-суффиксальный. Единственным активным способом словообразования в сфере глагола является префиксация. Суффиксация глаголов обнаруживает слабую действенность. Словосложение для

образования глаголов совсем малохарактерно. (Земская 1992, 76, 85.)

Глагольное словообразование тесно связано с категорией вида, и поэтому мы в данной работе коротко рассматриваем основные средства образования видов в современном русском языке. Видовые пары образуются при помощи следующих средств: 1) Префиксация – применение приставок является характерным для образования совершенного вида, например: *писать – написать*¹³; 2) Суффиксация – при помощи суффиксов *-ива-* (*-ыва-*), *-ва-*, *-а-* могут образовываться глаголы несовершенного вида, например: *заказать – заказывать, дать – давать, спасти – спасать* и т. п. При помощи суффикса *-ну-* (*-ану-*) образуются глаголы совершенного вида с добавочным значением однократности. Глаголы с суффиксом *-ну-* (*-ану-*) соотносительны с глаголами несовершенного вида на *-а-*, например: *шагать – шагнуть*; 3) Чередование звуков в корне обычно выступает как добавочный способ образования видов, например: *спросить – спрашивать*. Редко оно выступает как единственный способ образования (*избегать – избежать*); 4) Перенос ударения является еще более редким в образовании вида, например: *засыпать – засыпать, разрезать – разрезать.*; 5) Выражение видов разными корнями, например: *брать – взять, говорить – сказать* и т. п. Часто эти средства сочетаются и одновременно используются для образования вида. Например, от глагола *вы/коп/а/ть* несовершенный вид – *вы/кап/ыва/ть* – образован при помощи приставки (*вы-*), суффикса (*-ыва-*), чередования гласных (*о//а*), переноса ударения. (Потиха 1970, 328-329.)

Из вышеупомянутых средств образования глаголов далее рассмотрим подробнее префиксацию и суффиксацию. Выразительность русского глагола достигается широким использованием различных приставок. От любого бесприставочного глагола путем присоединения к нему приставки возможно образовать новый глагол с иным оттенком в лексическом значении (ср. *бежать – вбежать, выбежать, прибежать, отбежать* и др.). (Валгина и др. 1971, 257.) В следующей таблице представлены некоторые приставки, которые встречаются в учебниках

¹³ Бесприставочные глаголы со значением совершенного вида малочисленны (*купить, бросить* и др.), и приставочные глаголы не всегда имеют значение совершенного вида (*уводить, предвидеть* и др.) (Потиха 1970, 329).

русского языка. При выделении значений приставок мы основывались на данных Академической грамматики (РГ 1980, 355-375) и книги З. А. Потихой (1970, 333-343).

ТАБЛИЦА 7. Глагольные приставки и их общее значение.

Приставки	Примеры	Что означает приставка
<i>в- (во-)</i>	<i>а) вбежать, войти, вписать б) вдуматься, вслушаться</i>	а) направленность действия внутрь или пребывание внутри чего-л. б) углубление в какое-л. действие
<i>вы-</i>	<i>вывести, выехать</i>	движение изнутри, наружу
<i>до-</i>	<i>дочитать, доесть, доехать</i>	доведение действия до цели, до его завершения, до конца
<i>за-</i>	<i>а) заплакать, засмеяться б) забежать (за угол) в) зайти (в магазин по пути куда-н.)</i>	а) начало действия б) направленность действия, движения за предмет в) отклонение от основного направления действия ненадолго
<i>из-</i>	<i>избегать город (бегать по городу)</i>	распространение действия на весь предмет, по всем направлениям
<i>на-</i>	<i>а) набросить, наклеить б) наговорить</i>	а) направленность действия на что-н. б) полнота, достаточность действия
<i>о- (об-, обо-)</i>	<i>а) обежать (дерево/ вокруг дерева) б) обойти (мимо дерева)</i>	а) направленность действия вокруг чего-н., на все стороны чего-н. б) направленность действия мимо предмета, находящегося на пути движения
<i>от- (ото-)</i>	<i>а) отделать, отработать б) отъехать, отплыть</i>	а) конец, окончательное выполнение какого-н. действия б) удаление, отделение чего-н.
<i>пере-</i>	<i>а) перебросить, перейти, переехать б) переделать, перестроить в) переработать, перекармливать</i>	а) направление действия через что-н. б) повторение действия заново в) совершение действия нежелательно с большой длительностью и интенсивностью
<i>по-</i>	<i>а) побежать, полюбить б) побегать, поспать в) побелеть, подешеветь</i>	а) начало действия ¹⁴ б) действие, совершаемое не в полной мере и краткосрочно в) приобретение какого-л. качества, свойства
<i>под- (подо-)</i>	<i>а) подплыть (под мост), подставить б) подойти</i>	а) направление вниз, подо что-н. б) приближение к чему-н.

¹⁴ Большая часть глаголов мотивируется однонаправленными глаголами движения и в определенных контекстах может означать не только “начать движение”, но и “совершить его в одном направлении”, например: *Его нет, он пошел на работу* (РГ 1980, 367).

Приставки	Примеры	Что означает приставка
<i>пре-</i>	<i>преувеличить, преуменьшить</i>	интенсивность, полнота, чрезмерность действия
<i>пред-</i> (<i>предо-, преду-</i>)	<i>предвидеть, предсказать, предохранить, предуготовить</i>	предварительность, заблаговременность действия.
<i>при-</i>	<i>а) прибежать, приехать б) прикупить (купить дополнительно), пристроить в) привстать, приоткрыть</i>	а) доведение действия до конечной цели, достижение какого-н. места б) прибавление чего-н. в дополнение к тому, что уже имеется в) совершение действия с незначительной интенсивностью, не полностью
<i>про-</i>	<i>а) пробить, пройти (сквозь, через что-л.) б) проехать, пройти (мимо чего-н.) в) пройти (два километра) г) проболеть, просидеть, проспать д) проиграть, пропить (деньги) е) продумать, проработать (изучить внимательно)</i>	а) действие, направленное сквозь что-л. б) движение мимо чего-н. в) перемещение вперед, преодоление какого-л. расстояния г) действие, осуществленное в течение какого-н. времени д) действие, обозначающее трату, утрату чего-л. е) интенсивное, тщательное совершение действия
<i>раз- (разо-, рас-)</i>	<i>а) разбить б) разойтись, разбежаться в) рассуждать, раздумывать, рассматривать</i>	а) деление на части б) направление движения многих в разные стороны в) обстоятельность действия, объяснение во всех подробностях
<i>с- (со-)</i>	<i>а) съехаться, собрать(ся) б) сбежать, сойти в) сбросить, прыгнуть г) сосуществовать, сотрудничать, сговориться д) сравнить, сопоставить</i>	а) движение с разных сторон к одной точке, соединение в одном месте б) движение сверху вниз в) удаление чего-н. с какого-н. места г) совместность или взаимность действия д) сопоставление
<i>у-</i>	<i>убежать, уйти, увезти</i>	направление движения в сторону, удаление откуда-н.

Кроме значений, представленных в таблице (7), у всех приставок есть значение “совершить (довести до результата) действие”, названное мотивирующим глаголом, т. е. они образуют чисто видовую пару совершенного вида к глаголу несовершенного вида, например: *писать* – *написать*, *регистрировать* – *зарегистрировать* (См. РГ 1980, 355-375).

Глагольное словопроизводство может осуществляться не только при помощи приставок, но и суффиксов, т. е. суффиксальным и префиксально-суффиксальным способом. Суффиксальная система глаголов значительно менее обширна, чем суффиксальная система существительных и прилагательных, как это наглядно видно из нижеследующей таблицы. (Потиха 1970, 343.) Суффиксальные глаголы мотивируются существительными, прилагательными, глаголами, реже – междометиями (*ах* – *ахать*, *мяу* – *мяукать*) и числительными (*двое* – *двоить*). Единичные глаголы мотивированы местоимениями (*вы* – *выкать*) и наречиями (*иначе* – *иначить*). (КРГ 1989, 109.) В таблице (8) представлена суффиксальная система русских глаголов согласно З. А. Потихой (1970, 343-357).

ТАБЛИЦА 8. Глагольные суффиксы.

Суффиксы	Примеры	Замечания о глаголах, в которых выделяется указанный суффикс
-а (-я)	<i>думать, играть, завтракать</i> (завтрак), <i>бросать</i> ¹⁵	Глаголы со значением “заниматься чем-л.”
-ва-	<i>запевать</i> (запеть) <i>вымывать</i> (вымыть) <i>оставаться</i> (остаться)	Этот суффикс служит только для внутриглагольного словообразования: присоединяясь к глаголам совершенного вида, он образует глаголы несовершенного вида.
-ива- (-ыва-)	<i>вписывать</i> (вписать) <i>выучивать</i> (выучить) <i>доканчивать</i> (докончить)	Глаголы с этим суффиксом являются наиболее живым и продуктивным типом образования форм несовершенного вида. Они образуются от приставочных глаголов совершенного вида и составляют с ними видовую пару.
-ова- (-ева-)	<i>голосовать</i> (голос) <i>советовать</i> (совет) <i>пустовать</i> (пустой) <i>активизировать</i> (активный)	Глаголы, обозначающие действия, различным образом связанные с тем, что названо производящим словом. Образуются от существительных и прилагательных.
-ича- (-нича)	<i>слесарничать</i> (слесарь) <i>важничать</i> (важный)	Глаголы со значением “быть или вести себя как кто-л., заниматься чем-л.”
-е-	<i>белеть</i> (белый) <i>молодеть</i> (молодой)	Глаголы в значении “делаться, становиться каким-л. В соответствии с основой прил.”
-и-	<i>белить</i> (белый) <i>веселить</i> (веселый) <i>грязнить</i> (грязный)	Глаголы со значением “делать таким, каким обозначает производящее имя прилагательное”.

¹⁵ В глаголах типа *бросать, разрешать, замечать* ударный суффикс -а- (-я-) является показателем несовершенного вида. Соотносительные глаголы совершенного вида имеют суффикс -и-: *бросить, разрешить, заметить*. (Потиха 1970, 344.)

Суффиксы	Примеры	Замечания о глаголах, в которых выделяется указанный суффикс
-ну-1	<i>прыгнуть</i> (прыгать) <i>двинуть</i> (двигать) <i>крикнуть</i> (кричать)	Это единственный продуктивный суффикс со значением совершенного вида; он присоединяется к бесприставочным глаголам несовершенного вида и придает им значение энергичности, моментальности, однократности действия.
-ну-2	<i>слепнуть</i> (слепой) <i>сохнуть</i> (сухой)	Глаголы несовершенного вида обозначают “постепенный переход из одного состояния в другое”.
-ся (-сь)	<i>встречаться</i> (встречать)	При помощи постфлексийного суффикса образуются возвратные глаголы.

2.6 Выводы

В начале данной главы мы обсуждали проблему значения слова для которого не существует общепринятого определения. Слово, становящееся объектом дискуссии в среде лингвистов, не вызывает сомнений у неязыковеда. Также была предпринята попытка анализа структуры русского слова, т. е. из каких частей (морфем) оно образуется. Морфемы, т. е. наименьшие значимые единицы языка, делятся на корневые и аффиксальные. Как уже было сказано, корневая морфема является обязательной частью слова, без которой не существует слов. С корневой морфемой связываются различные аффиксальные морфемы, т. е. приставки, суффиксы, интерфиксы, окончания, которые дают слову дополнительное, служебное значение. При анализе незнакомых слов эти словообразовательные элементы (морфемы) играют важную роль. Умение выделить те словообразовательные элементы, от которых образованы производные слова важно для изучения орфографии, лексической системы и грамматического строя языка, а также для повышения языкового чутья учащихся и умения догадаться о значении незнакомых слов.

В данной главе были кратко рассмотрены основные способы русского словообразования, из которых морфологический (аффиксальный) способ занимает ведущее положение. На наш взгляд, в обучении русской лексике полезно обратить внимание на аффиксальные способы, так как знания о них

способствуют пониманию текста, поскольку эти знания помогают учащимся догадаться о значении незнакомых слов. Учащиеся могут также применить аффиксальное словообразование в письменной или устной речи. Кроме того, были рассмотрены некоторые приставки и суффиксы и их значения в различных знаменательных частях речи, чтобы на их примере конкретизировать способы словообразования. На наш взгляд, эти словообразовательные знания могут способствовать улучшению качества преподавания и изучения русской лексики, так как, владея принципами словообразования, учащийся неизбежно увеличивает свой потенциальный словарный запас. В следующей главе рассматриваются проблемы, связанные с изучением лексики в гимназии.

3 ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГИМНАЗИИ

В начале этой главы обсуждается положение словообразования в системе языка и важность сознательности в обучении языку с точки зрения разных теорий. После этого представляется конструктивистская теория учебной деятельности, господствующая в сфере обучения в настоящее время. Затем выясняются цели обучения русскому языку, поставленные в учебном плане для гимназии (1994). Нас интересует, как в этих целях отражаются принципы конструктивизма, и как в учебном плане принимается во внимание обучение лексике русского языка. Далее рассматриваем словарный запас учащегося и какую роль играет словообразование в формировании потенциального словаря. Потом будет уделено внимание процессу усвоения лексики. После этого характеризуются структура лексики и способы обучения ей. В конце главы рассматриваются учебные стратегии, особенно использование мнемотехнических стратегий в изучении лексики.

3.1 Словообразование – это лексика или грамматика?

Обучение словообразованию можно рассматривать и как обучение лексике и как обучение грамматике. С одной стороны, речь идет о производстве новых слов, лексических единиц. С другой стороны, образование новых слов подчиняется правилам таким же образом, каким грамматические правила управляют образованием предложений. Производные слова в силу своей номинативной природы, т. е. как единицы обозначения характеризуются одновременно и такими чертами, которые связывают их с функционально более сложными и расчлененными единицами – предложениями. (Кубрякова 1984, 62; Fleischer & Barz 1992, 1.)

Словообразование характеризуется сложным сплетением разносторонних языковых черт. Система словообразования в русском языке тесно связана и с грамматикой и с лексикой. Эти разносторонние связи определяют многообразие способов образования слов. Так как большинство новых слов в языке образуются по готовым образцам от имеющихся уже в языке слов, совершенно ясно, какое большое практическое значение имеет усвоение основных принципов словообразования при изучении русского языка. Словообразовательные связи пронизывают всю систему русского языка как в области грамматики, так и в области лексики. (Методика 1967, 155.)

Так как словообразование находится между лексикой и грамматикой, по нашему мнению, неэкономно обучать образованным, производным словам только как таковым. Вместо того, обучение основам словообразования и морфемного состава слова дает учащимся возможность понимать значение незнакомых производных слов и производить новые слова. Например, с суффиксом *-тель* от глаголов образуются названия лиц мужского пола (*жить – житель*) или префикс *за-* часто имеет значение начала действия (*плакать – заплакать*).

Обучение производным словам с помощью правил словообразования поддерживается нейролингвистическими исследованиями структуры ментального лексикона человека и репрезентации языкового материала в

ментальном лексиконе. Ментальный лексикон – по мнению исследователей – та часть долговременной памяти человека, где язык ментально репрезентирован. В нейролингвистических исследованиях часто обсуждают так называемую структуру “декомпозиции” ментального лексикона. Исследователи доказали, что корневые морфемы и словообразовательные морфемы, т. е. аффиксы, репрезентированы отдельно в ментальном лексиконе. Части производных слов, как *жи-тель*, репрезентированы в разных частях ментального лексикона. (Cholewa & de Bleser 1995, 290; Handke 1994, 91; Raupach 1994, 21.)

Для простоты декомпозицию можно описать следующим образом: суффикс *-тель* репрезентирован в “лексиконе аффиксов”; корневая морфема *жи-* – в “лексиконе корней”; и правило, соединяющее суффикс с корнем – в “лексиконе правил”. Когда производится слово *житель*, эти элементы “выбираются” из разных лексиконов и соединяются. Значит, говорящий не употребляет “готовое” существительное *житель*, а каждый раз образует его снова подсознательно. (Handke 1994, 91-92.) Итак, теория декомпозиции подчеркивает экономность, на которую нужно обратить внимание в обучении языку.¹⁶

В силу сказанного, в обучении лексике стоит обращать внимание на принципы и правила словообразования, а не только на то, чтобы учащиеся выучили готовые производные слова наизусть. Знакомство с правилами словообразования дает учащимся возможность догадаться о значении незнакомых слов при помощи частей слов, и даже помогает учащимся образовывать новые слова, а не только искать в памяти уже “готовые” слова. Однако, начиная изучать язык, учащиеся, вероятно, записывают и производные слова в памяти целиком, а не по частям (ср. Scherfer 1985, 426). Обучение словообразованию может дать учащимся

¹⁶ Конкурентом теории декомпозиции является так называемая холистическая теория структуры ментального лексикона, согласно которой слова, независимо от своего внутреннего состава, репрезентированы в лексиконе в целостности. Ментальный лексикон напоминает словарь, где все слова языка перечислены. (Ср. Handke 1994, 91-92; Cholewa & de Bleser 1995, 261.) Таким образом, холистический подход к репрезентации языкового материала очень неэкономичен с точки зрения обучения лексике.

Наш пример *жи-тель* значительно упрощает нейролингвистическую действительность: Частотные и продуктивные производные слова переходят в лексикон, в котором примарные лексические единицы сохранены. Значит, они каждый раз не производятся снова путем отбора и соединения. (Ср. Cholewa & de Bleser 1995, 262-263.)

возможность для репрезентации производных слов по типу декомпозиции.

3.2 Сознательность в изучении лексики

Так как словообразование связано не только с лексикой, но и грамматикой, возникает вопрос о важности владения грамматическими правилами в изучении языка, т. е. о значении эксплицитных и имплицитных знаний¹⁷ в обучении языку. Этот вопрос связан с тем, какую роль играет сознательность в обучении в школьных условиях, т. е. как много нужно уделять внимание эксплицитному обучению языку. Например Р. Эллис считает чрезвычайно важным, чтобы обучение языку давало учащимся эксплицитные знания о языке, потому что таким образом учащиеся становятся более восприимчивыми к новым языковым явлениям. Эксплицитные знания способствуют овладению иностранным языком. (Ellis 1994a, 193; 1994b, 97-98.) Ввиду этого, обучение словообразованию позволяет создать эксплицитные информационные схемы в лексиконе иностранного языка, которым владеет учащийся, сосредоточивая внимание на правилах и семантике словообразования.

Вопрос о связи между эксплицитными и имплицитными знаниями не раз поднимался в течение последнего десятилетия, но разногласия здесь до сих пор не преодолены (Little 1994, 103). Вопрос связан прежде всего с проблемой “превращения” знания о языке в спонтанное пользование языком. Далее рассматриваются некоторые центральные теории усвоения языка с точки зрения имплицитных и эксплицитных знаний. Главный вопрос формулируется так: существует ли связь между эксплицитными и имплицитными знаниями, т. е. превращаются ли эксплицитные знания в имплицитные, приносит ли обучение грамматическим правилам (в данном случае обучение принципам и правилам

¹⁷ Эксплицитные знания об изучаемом языке - сознательные факты, знания о чем-либо, “knowing that”, а имплицитные знания - непознаваемые интуитивные знания о том, как правильно и приемлемо пользоваться изучаемым языком, знания как сделать что-либо, “knowing how”. Имплицитные знания являются основой спонтанного автоматизированного пользования языком. Эти знания невозможно давать прямо, так как они усваиваются с помощью таких процессов, на которые прямо невозможно воздействовать. (Залевская 1996, 79; Little 1994, 103.)

словообразования и морфемной структуре слова и растущая осознанность их применения учащимися) пользу в овладении лексикой иностранного языка. На наш взгляд, данный вопрос следует обсуждать в рамках этой работы, так как словообразование отчасти – грамматика.

3.2.1 Теория усвоения языка С. Крашена

Согласно теории усвоения языка С. Крашена (Krashen 1981, 1982, 1985), учащийся неосознанно усваивает иностранный язык в предлагаемом ему понятном языковом материале (input), грамматические структуры которого немного превышают настоящий уровень знаний учащегося. Новые грамматические конструкции предлагаемого языкового материала понимаются с помощью контекста, общих познаний, раньше приобретенной языковой компетенции (напр., с помощью знакомых аффиксов), употребляемых учителем способов наглядного обучения. Если учащемуся предлагается достаточно интересный и понятный языковой материал, грамматике не надо обучаться эксплицитно. С. Крашен строго разделяет непознаваемое усвоение (language acquisition) и сознательное изучение (language learning) иностранного языка. Усвоение языка – подсознательный, произвольный, имплицитный процесс, а процесс изучения языка – целенаправлен и эксплицитен. (Krashen 1994, 45-46.) Значит, иностранный язык усваивается на языковом материале имплицитно таким же образом, как и родной язык. С. Крашен (Krashen 1985, 2-3; 1994, 45-46) полагает, что врожденная языковая способность человека отвечает за овладение иностранным языком. Он считает, что эксплицитное изучение иностранного языка приносит мало пользы, потому что полученные знания можно использовать только для контроля и исправления продукта, а кроме того, учащийся может исправить продукт благодаря своей речевой интуиции, без полученных на уроке знаний. По мнению С. Крашена (Krashen 1982, 83; 1985, 38), изученные эксплицитные знания не превращаются в усвоенные имплицитные знания. Между эксплицитными и имплицитными знаниями нет связи, они полностью независимы. Овладение языком происходит благодаря подсознательно усвоенному языковому материалу.

Теория С. Крашена вызвала большой интерес и подверглась активной критике (см., напр., McLaughlin 1987). Многие исследователи подтверждали, что понятный языковой материал не является достаточным условием для развития грамматической системы учащегося на уровне носителя родного языка. Также встречается строгая критика полного отделения эксплицитных и имплицитных знаний. (Jaakkola 1997, 34-35.) Например, исследования в сферах нейропсихологии, психиатрии, когнитивной психологии показывают, что сознательные процессы нельзя строго отделять от непознаваемых (Munsell, Gandara Rauen & Kinjo 1988, 264). Многие критики утверждают, что эксплицитные знания можно использовать не только для контроля и исправления продуцирования иностранного языка, но и для понимания его. Полученные путем заучивания знания помогают в процессе понимания и могут таким путем увеличить имплицитные знания. (См., напр., Gregg 1984, 82-84; Sajavaara 1982, 114.)

3.2.2 Теория универсальной грамматики

Как выше отмечено, С. Крашен доверяет врожденной языковой способности человека. На этой способности основана теория универсальной грамматики Н. Хомского, которая оказала значительное воздействие на развитие западной лингводидактической теории (Турунен 1997, 26). В качестве содержания врожденной языковой способности Н. Хомский (Chomsky 1968, 62-63) рассматривает универсальную грамматику как набор глубинных синтаксических структур, являющихся базой для овладения любым языком, поскольку она задает определенную подсистему правил, которая составляет каркас структуры любого языка.

Такой структуралистический подход ведет свое начало от картезианской философии, по которой основные понятия логики свойственны людям от рождения и не предполагают опытного происхождения (Турунен 1997, 26). Ребенок не получает от окружающих всего языкового материала, которым он все-таки владеет, и поэтому только врожденная языковая способность, согласно

теории универсальной грамматики, объясняет то, что компетенция в сфере родного языка возникает и развивается; ребенок усваивает родной язык имплицитно, без обучения (Chomsky 1988, 24-25; Cook 1994, 477; Towell & Hawkins 1994, 59-60).

Так как изучающего иностранный язык не обучают всему, что он в конце концов интуитивно знает, думается, что универсальная грамматика влияет также на овладение иностранным языком. Однако, положение изучающего иностранный язык значительно отличается от положения “изучающего” родной язык, потому что изучающий иностранный язык уже владеет, по крайней мере, одним языком, и когнитивная готовность у первого учащегося находится на более высоком уровне, чем у овладевающего родным языком ребенка. (Jaakkola 1997, 40.)

Исследователи расходятся во мнениях относительно употребительности универсальной грамматики в изучении иностранного языка. Одни считают, что универсальная грамматика действует в ходе обучения иностранному языку так же, как и в ходе обучения родному языку. Из этого следует, что овладение иностранным языком является имплицитным. Другие исследователи полагают, что универсальная грамматика больше не работает, а овладение иностранным языком может быть и имплицитно и эксплицитно. Иностранный язык усваивается таким же образом, как и любая новая информация. (Cook 1994, 483-485.) Теория универсальной грамматики привлекла к себе большой интерес, но она не получила всеобщего признания. Аргументированная критика встречается во многих публикациях. (Залевская 1996, 16-17; Jaakkola 1997, 40.) Из числа работ последних лет назовем книгу Д. Стейнберга (Steinberg 1993) и статьи Н. В. Уфимцевой¹⁸ (Залевская 1996, 17).

¹⁸ В статье Н. В. Уфимцевой (Залевская 1996, 17) дается обоснование российской (идушей от Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии) концепции, согласно которой структуры языка не являются врожденными, они представляют собой результат отражения основных отношений объективной действительности. Основания для усвоения языка надо искать вне человека, овладевающего языком, а именно, в санкционированных обществом нормах и способах общения, носители которых для ребенка - взрослые. Биологические корни знания, в том числе и языка, следуют искать в механизме саморегуляции / самоорганизации.

Теория универсальной грамматики предназначена для описания и объяснения принципов усвоения родного языка. Она наглядно иллюстрирует процесс неосознанного имплицитного усвоения языка. (Jaakkola 1997, 40.) Как уже говорилось, исследователи не сходятся в вопросе о роли универсальной грамматики в овладении иностранным языком, но сегодня эта проблема больше не является актуальной. Последние исследования исходят из того, что универсальная грамматика во всяком случае до некоторой степени находится в пользовании изучающего иностранный язык. (Eubank 1995, 93-94.)

Согласно теориям С. Крашена и универсальной грамматики, овладение иностранным языком отличается от овладения другими умениями и навыками, от всякого остального овладения. Когнитивные теории учебной деятельности, со своей стороны, характеризуются тем, что овладение иностранным языком представляет собой такой же процесс, как и овладение другими комплексными навыками. Овладение языком можно рассматривать как приобретение комплексного когнитивного умения. (Cook 1993, 246; Ellis 1994a, 388.)

3.2.3 Когнитивные теории учебной деятельности

Когнитивные теории сосредоточиваются на внутренних учебных процессах и стремятся к выяснению того, как знания репрезентированы в памяти, как способность к использованию этих знаний развивается, как новые знания, новая информация, интегрированы с уже существующей когнитивной системой учащегося. Овладение языком не просто “происходит” в человеке, а знания конструируются активно человеком. Учебный процесс является важным, и на него можно воздействовать. Между эксплицитными и имплицитными знаниями, с точки зрения когнитивных теорий учебной деятельности, существует тесная связь. Когнитивные теории учебной деятельности основываются на когнитивной психологии. (Ellis 1990, 176; Jaakkola 1997, 44, 49.)

В число когнитивных теорий учебной деятельности входят многие теории и модели, например, конструктивистская теория учебной деятельности, которой

уделяется внимание в разделе 3.3, модель “разработки информации” Б. МакЛоглина (McLaughlin 1978; McLaughlin, Rossman & McLeod 1983), модель “АСТ” (Adaptive Control of Thought) Дж. Андерсона (Anderson 1982, 1983). Далее мы даем краткую характеристику этих моделей.

Согласно модели Б. МакЛоглина (McLaughlin 1987, 133-136), овладение комплексными когнитивными умениями, включая овладение иностранным языком, отрегулировано контролируруемыми процессами, требующими значительного объема рабочей памяти. При помощи интенсивной тренировки, умения и знания постепенно автоматизируются и интегрируются. Б. МакЛоглин подчеркивает, что разработка и эксплицитных и имплицитных знаний может быть поставлена под контроль. Если внимание обращается на изучаемые правила, то речь может идти об эксплицитном овладении. Если учащийся сосредоточивается, например, на выполнении коммуникативного задания, а не на форме, то овладение правилами имплицитно. И эксплицитные, и имплицитные знания превращаются в автоматически процессированные умения с помощью тренировки. (См. подробнее McLaughlin et al. 1983, 142-143; Ellis 1994a, 390-391.)

Дж. Андерсон анализирует в своей модели “АСТ” декларативные и процедуральные (процедурные) знания. Декларативные знания – эксплицитные, процедуральные знания – имплицитные. Вся новая информация, по мнению Дж. Андерсона – декларативна. Декларативные знания превращаются в процедуральные постепенно при трехэтапном учебном процессе. (См. подробнее Anderson 1983, 216-255; Anderson 1995; 236, 273-275; Towell & Hawkins 1994, 205.)

3.2.4 Выводы

В следующей таблице (Jaakkola 1997, 48) отражены главные черты рассмотренных теорий учебной деятельности:

ТАБЛИЦА 9. Выводы проанализированных теорий обучения языку.

Теория	Исходный пункт	Овладение языком, в сравнении с овладением другими умениями	Связь между эксплицитными и имплицитными знаниями	Овладение родным и иностранным языками
С. Крашен	лингвистический	неодинаковое	нет связи	одинаковое
Универсальная грамматика	лингвистический	неодинаковое	(нет связи)	одинаковое / неодинаковое
Когнитивные теории	психологический	одинаковое	сильная связь	неодинаковое

Вышеупомянутые разные точки зрения об овладении языком объединялись исследователями. На базе их можно сделать следующий синтез: Овладение языком основывается и на биологической, врожденной языковой способности, т. е. на универсалиях, которые содержат центр языковой системы, и на изучении языкового материала, которое происходит по когнитивным принципам. Развитие умений рассматривается как возникновение любого комплексного когнитивного умения. Не ясно, является ли овладение иностранным языком имплицитным или эксплицитным, эти виды знаний могут взаимодействовать, значит, овладение языком и эксплицитно, и имплицитно. (Jaakkola 1997, 50-51.)

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что в школьном обучении нужно дать учащемуся возможность овладеть языком и эксплицитно и имплицитно. В начале этого раздела мы говорили о теории обучения языку Р. Эллиса (см. стр. 47), которая основана на когнитивной психологии. Исходя из его модели, эксплицитные знания имеют большое значение для развития имплицитных знаний. Однако, Р. Эллис подчеркивает, что эксплицитные знания не заменяют имплицитные, развитие которых является предпосылкой спонтанного пользования иностранным языком. (Ellis 1994b, 98.)

Эксплицитные знания могут оказаться очень нужными и пригодными для решения задач, не предполагающих спонтанную речь, например, во всем заранее спланированном формальном пользовании языком и в чтении. В спонтанном пользовании языком, наверно, неважно, на каком виде знаний речь основывается.

Самым важным является то, что полученные знания могут воспроизводиться автоматически в речевой практике. Это гарантирует возможность свободно пользоваться языком. (Jaakkola 1997, 52.)

Может быть, вопрос о связи эксплицитных и имплицитных знаний, о превращении эксплицитных знаний в имплицитные, является второстепенным. Наверно, полезнее спросить по словам Я. Хулстийна и Р. де Графа (Hulstijn & de Graaff 1994, 97), в каких условиях эксплицитные знания помогают или не помогают овладению иностранным языком. Мы согласны с Р. Эллисом, что в школьном обучении эксплицитные знания об иностранном языке помогают учащемуся овладевать языком, так как учащийся получает возможность сознательно рассматривать языковые явления. Также Р. Шмидт (Schmidt 1994, 22) отмечает в заключении своей статьи, что сознательность и овладение языком тесно связаны. Кроме того, предлагаемый языковой материал и время на его изучение очень ограничены в школьных условиях для такого интуитивного усвоения языка, как в процессе овладения родным языком. Таким образом отметим, что эксплицитные знания о словообразовании и морфемной структуре слова могут быть полезны учащемуся в изучении слов, понимании текста и даже продуктивном пользовании языком. Поэтому, словообразование и морфемный состав слова следует принимать во внимание в обучении лексике русского языка.

3.3 Конструктивистская теория учебной деятельности

Долго считали, что усвоение – просто передача информации от преподавателя учащемуся. Считалось, что из обучения автоматически следует усвоение, таким образом как катализатор приводит к ускорению химической реакции. В этом процессе, где преподавание работает стимулятором (катализатором), и результат преподавания, т. е. усвоение, бывает реакцией, информация считается готовой, уже существующим продуктом, который легко передать от преподавателя учащемуся. Из этого следует, что преподаватель играет большую роль в учебном процессе. Такое представление об учебной деятельности называется бихевиоризмом. (Rauste von Wright 1997, 15.)

В 1970-х годах в педагогике начала завоевывать себе место когнитивная психология, согласно которой человек активно разрабатывает информацию, а не только пассивно принимает ее. Теории учебной деятельности, основывающиеся на когнитивной психологии, подчеркивают, что учащийся усваивает новое, соединяя его со своими уже существующими знаниями. (Rauste von Wright 1997, 16; Sahlberg & Leppilampi 1994, 20.) Как уже отмечено в предыдущем разделе, согласно этим теориям, усвоение иностранного языка не отличается от усвоения других комплексных умений и навыков.

В последнее время стала популярной конструктивистская теория учебной деятельности, основывающаяся на когнитивной психологии. Центральным положением конструктивизма является то, что информация не просто переходит от преподавателя к учащемуся, а учащийся сам конструирует и реконструирует ее. Разработка информации видится как продолжительный целостный процесс, в котором активное действие учащегося приводит к модификации его знаний и представлений. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 15; Sahlberg & Leppilampi 1994, 24-25.)

Обучение следует строить на том, как учащийся воспринимает мир, и на тех понятиях, с помощью которых он толкует разные явления, потому что на базе этого учащийся конструирует или реконструирует содержание обучения. Связь между уже существующими знаниями учащегося и новой информацией является фактором, делающим усвоение языка значимым с точки зрения учащегося. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 121; Sahlberg & Leppilampi 1994, 25.)

Эффективное усвоение предполагает, что изучаемый материал излагается таким образом, который бы соответствовал моделям, используемым учащимся в познании им окружающей действительности (Bruner 1982, 1). Поэтому преподавателю нужно знать те стратегии, которые учащийся употребляет, решая разнообразные проблемы, и использует как способы усвоения новой информации. Самая важная задача преподавателя – создать учащемуся учебные условия, в которых учащийся может рассматривать свой опыт и свои знания, активно разрабатывать информацию в аутентичном смысловом контексте. (Rauste

von Wright & von Wright 1994, 121; Sahlberg & Leppilampi 1994, 25.)

Учебный процесс или конструирование информации естественно связаны с условиями, в которых они происходят. На учебный процесс также сильно влияет взаимодействие между учащимися, преподавателем и условиями обучения. Однако, усвоение – результат самостоятельной деятельности учащегося. Учащийся сам несет главную ответственность за свою учебу. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 123-124, 128.)

Следовательно, с точки зрения конструктивистской теории учебной деятельности, усвоение – процесс активного строения (конструирования), уточнения и оформления по-новому (реконструирования) информации и опыта, за который учащийся сам отвечает. В этом процессе старые, более ранние знания учащегося имеют большое значение. Например, ранее усвоенные аффиксы могут помочь учащемуся при переводе незнакомых слов.

Подводя итог сказанному, можно отметить, что для бихевиоризма характерна доминирующая роль преподавателя. Он определяет, что делать и как, и учащийся стремится к выполнению данных задач. Для конструктивизма, в свою очередь, характерно создание учащемуся учебных условий, предлагающих различные способы разрешения языковых проблем, руководство и поддержку. Учащийся стремится понять мир, искать и находить причины и следствия. Из многосторонности конструктивизма следует, что его труднее применять на практике, чем бихевиоризм, который дает ясные и готовые ответы. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 133.) Поэтому, в обучении лексике проще использовать бихевиористские методы.

Бихевиористская теория учебной деятельности, конечно, влияла на способы преподавания слов, и в рабочих тетрадях для изучающих иностранные языки все еще встречается много бихевиористских упражнений, т. е. механические упражнения типа “дрилл”, в которых подчеркиваются языковые образцы (patterns) и их автоматизация. Слова предлагается заучивать часто без контекста; учащийся, например, просто выполняет упражнения типа “Употребите данные

слова в нужной форме”. (Kristiansen 1993, 105.) Недостаток таких “имитирующих” упражнений в том, что они не гарантируют усвоения языкового материала, так как они не стимулируют творческую активность учащегося и не способствуют усвоению материала. Кроме того, такие упражнения не требуют использования слов на практике и дают ложное представление о настоящем уровне владения языком учащегося. (Kohonen 1988, 206; Kristiansen 1993, 105.)

Конструктивизм предполагает такие методы обучения и тренировки, которые требуют самостоятельного мышления учащегося. Учащийся должен думать и действовать активно. Преподаватель помогает учащемуся целесообразно направить его мысли и действия. Например, при изучении лексики учащемуся полезно знать о словообразовании, так как он может самостоятельно догадаться о значении незнакомых слов с помощью усвоенных им словообразовательных знаний и контекста. Учащемуся не нужно смотреть в словарь или спрашивать у преподавателя значение нового слова. Преподаватель развивает у учащегося стремление работать и думать самостоятельно, помогает ему найти словообразовательные и контекстуальные намеки, способствующие выяснению значения слова.

При усвоении лексики конструктивизм проявляется в том, какую лексику и каким образом предлагают учащемуся. Принципом изучения лексики является то, что новые слова всегда появляются в контексте. Значит, лексику нельзя изучать отдельно, без контекста. Очень важно, в каком контексте выступают слова, так как смысловой контекст может не только помочь выяснить значение незнакомого слова, но и вызвать у учащегося радость небольшого открытия. Кроме того, слова, выступающие в контексте, запоминать легче, чем отдельные слова, потому что контекст дает учащемуся возможность соединить новую лексику с известными ситуациями. Связанные с данной ситуацией намеки и советы помогают учащемуся понять значение слов. (См., напр., Shouten-van Parreren 1990, 12-13; Scherfer 1985, 428.)

Так как учащиеся учатся по-разному, им нужно предлагать разнообразные и многосторонние занятия и упражнения. Обучение может достичь результатов

только в том случае, если у учащегося есть мотивация к нему; когда учащийся считает задания полезными или значимыми, он становится более мотивированным и учится успешнее (Методика преподавания русского языка как иностранного 1990, 33-34, 36). Подробнее об упражнениях и заданиях в учебниках русского языка говорится в четвертой главе.

3.4 Обучение русскому языку по учебному плану языков “А”, “В2” и “В3”

Предназначение государственного учебного плана для гимназии – с одной стороны, объяснить учащемуся цель его пребывания в гимназии, и с другой стороны, определить общие принципы школьной работы. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 19). Учебный план для гимназии (1994), на наш взгляд, осуществляет идеи конструктивистской теории учебной деятельности. В нем, между прочим, подчеркивается активная и ответственная роль учащегося в собственном учебном процессе. Роль гимназии – поддерживать этот процесс и развивать у учащегося готовность встретиться с изменениями и решить проблемы, которые в связи с этим могут возникнуть. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 8-11, 24.)

В принципе, учебный план для гимназии (1994) управляет обучением, но в нем регламентированы только главные цели обучения. Отдельные школы сами определяют подробнее цели и методы своей работы. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 20; Malinen 1994, 34.) Такое нестрогое регламентирование типично для конструктивистско ориентированного образования (Rauste von Wright 1997, 19). В учебном плане для гимназии (1994) можно заметить изменение педагогического мышления; в старом учебном плане для гимназии (1985) цели и содержания обучения строго определены. В нем даются детальные советы по обучению каждому предмету (см. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985). Учебный план такого типа характерен для бихевиоризма (Rauste von Wright 1997, 18).

В учебном плане для гимназии (1994) обучение иностранным языкам характеризуется следующим образом: Иностранные языки являются частью общего образования учащегося и являются одним из способов пополнения знаний. Изучаемый язык – средство коммуникации, которое нужно в жизни и во многих будущих профессиях учащихся. Иностранные языки являются средством взаимодействия, творческой деятельности, приобретения знаний и мышления. Так как международные контакты расширяются, надо все больше обращать внимание на многостороннюю коммуникативную компетенцию представителей разных культур. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 60.)

В учебном плане для гимназии (1994) поставлены общие цели обучения всем иностранным языкам. В этих целях подчеркиваются межкультурная коммуникация, ответственность учащегося за свою учебу и развитие способности к самооценке. Кроме общих целей, в учебном плане определены цели обучения иностранным языкам по планам “А”, “В2” и “В3”. Эти цели почти одинаковы во всех планах, но естественно по плану “А” предполагается, что учащийся лучше владеет иностранным языком, чем по планам “В2” и “В3”. Также следует отметить, что цели каждого плана очень общие и нерегламентированные по характеру. (См. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 60-62.)

С точки зрения этой работы нас интересуют цели обучения лексике. В учебном плане для гимназии (1994) коротко отмечено, что по плану “А” целью является развитие у учащегося умения многосторонне использовать лексику, идиомы и грамматические конструкции иностранного языка. По планам “В2” и “В3” предполагается, что учащийся умеет употреблять основную центральную лексику, основные центральные идиомы и грамматические конструкции. На отбор лексики воздействует ее коммуникативная ценность, ситуативно-тематическая отнесенность, учебно-методическая целесообразность и частота ее употребления в языке. Лексический запас учащегося систематически увеличивается во время учебы в гимназии. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 61-62.)

В связи с этим можно заметить, что в учебном плане для гимназии (1994) нет конкретных советов относительно обучения лексике. В старом учебном плане (1985) также очень мало говорится о лексике, а вместе с тем в справочнике по обучению иностранным языкам в гимназии, изданном школьным управлением, обращается внимание на обучение лексике и подчеркивается важность наличия обширного словарного запаса в коммуникации (Vieraiden kielten opetus kurssimuotoisessa lukiossa 1981, 54-55). Также и в другом справочнике школьного управления отмечается важность владения лексикой: Бедность словарного запаса затрудняет коммуникацию на иностранном языке больше, чем ошибки в грамматических структурах. Поэтому лексика является важным элементом в обучении языку, и учащимся надо стремиться к усвоению наиболее употребительной лексики и свободному ее употреблению. (Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1981, 11.) В вышеупомянутых справочниках уделено внимание и русскому словообразованию. Согласно справочникам, главные принципы словообразования изучаются в гимназии. Предполагается, что учащиеся могут с помощью контекста и словообразовательных принципов понимать незнакомые слова и идиомы. (Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1981, 11; Vieraiden kielten opetus kurssimuotoisessa lukiossa 1981, 15.)

Как уже было сказано, в настоящем учебном плане для гимназии (1994) цели обучения видятся нам как общие и неопределенные. Следовательно, в нем не говорится о конкретных способах обучения лексике, таких, например, как использование словообразовательных умений. С одной стороны это дает учителям широкие возможности в их работе, а с другой стороны налагает на них огромную ответственность. Поэтому, с нашей точки зрения, важно сознательно обратить внимание на обучение лексике. Словообразование является одним из средств, которые можно использовать в обучении словам. Попробуем в этой работе выяснить возможности его использования в обучении.

3.5 Словарный запас изучающего русский язык

Слова и словосочетания, которыми учащийся владеет, образуют его реальный словарный запас, который включает и активный и пассивный словарный запас учащегося (Берман, Бухбиндер & Безденежных 1968, 57). Часто употребляются термины “продуктивный” и “рецептивный” словарный запас вместо “активного” и “пассивного”. Рецепция есть при таком понимании развитие навыков слушания и понимания в отличие от продукции как развития навыков говорения, т. е. активный словарный запас учащегося - это те слова, которыми он самостоятельно пользуется для выражения мыслей в устной речи и на письме, владея ими продуктивно, а пассивный словарный запас - это те слова, которые служат для приема устной (аудирование) и письменной информации (чтение). (Глухов & Шукин 1993, 18, 180; Леонтьев 1970, 62, 71.)

Естественно, что в реальный словарный запас входят слова и словосочетания учебного минимума (Берман и др. 1968, 57). Этот минимум определен в справочнике, изданном школьным управлением, следующим образом: Учащийся, который изучает русский язык по плану “А”, должен активно владеть 2000 словами и еще пассивно знать умеренное количество русских слов; а изучающему русский язык по плану “С” (“В2”) или “D” (“В3”) достаточно владеть 1000 словами активно и умеренным количеством слов пассивно. (Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1981, 11, 48, 80.) В настоящем учебном плане для гимназии (1994) больше не говорится об учебных словарных минимумах, а цели обучения ставятся более общие.

Однако, кроме уже усвоенного лексического материала, существуют и слова, с которыми учащийся раньше не встречался, но которые он может самостоятельно понять, например, при чтении текстов. Эти слова входят в его потенциальный словарный запас. Согласно И. М. Берману и др. (1968, 57), основными словами потенциального словарного запаса считаются следующие: 1) сложные и производные слова, состоящие из знакомых компонентов, доступные пониманию непосредственно или на основе анализа слова; 2) многозначные слова, семантическая структура которых в изучаемом и родном языке совпадает; 3)

интернациональные слова, сохранившие в обоих языках сходный графико-акустический образ и общую семантику; 4) такие не изучавшиеся слова иностранного языка, которые учащийся может понять в определенном контексте на основе обоснованной языковой догадки.

Ф. Деннингхаус (Denninghaus 1976, 3) отмечает, что размер потенциального словарного запаса зависит от того, как хорошо учащийся владеет своим реальным словарным запасом и умеет разбить слова на наиболее мелкие единицы, морфемы. Он считает, что обучение принципам словообразования помогает учащемуся увеличить не только потенциальный, но и реальный словарный запас. (Denninghaus 1976, 3). Например, если учащийся уже знает слова типа *интересный* - *неинтересный*, *большой* - *небольшой*, он легко понимает что значит *некрасивый*, если он уже владеет словом *красивый*, или наоборот.

Расширение потенциального словарного запаса имеет большое значение в обучении лексике. Материалы исследований показывают, что при объеме пассивного словаря в 2200-2500 слов и словосочетаний потенциальный словарный запас читающего может быть легко увеличен почти в десять раз. Прежде всего для успешного понимания неизученной лексики учащийся должен хорошо овладеть “базовыми словами”, входящими в состав словарного минимума, а также наиболее употребительными словообразовательными моделями. Кроме того, он должен овладеть приемами раскрытия значения слов, опираясь, в частности, на словообразование, семантическую структуру слова, соотнесение интернациональных слов и обоснованную языковую догадку. (Берман и др. 1968, 57.)

3.6 Процесс усвоения лексики

Понимание языка и использование его, в том числе и лексики, предполагает, что нужный языковой материал легко вспоминать. Усвоение и вспоминание нового изучаемого языкового материала облегчаются, если этот материал интегрируется с ранними информационными схемами учащегося. Для эффективного овладения

языком и доведения умений до автоматизма нужна обильная, многосторонняя и разнообразная тренировка. Через идентификацию, понимание и овладение учащийся приходит к активному, самостоятельному, личному применению языка на практике. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 65.)

Исследователи по-разному рассматривают процесс усвоения лексики (см., напр., Viberg 1989, 13-29, 47-49; Колесникова 1977, 44). Из разных источников выведено следующее короткое описание хода процесса усвоения слов.

Первым условием усвоения, безусловно, является то, что учащийся знакомится с изучаемым иностранным языком, т. е. получает “input” изучаемого языка (Viberg 1989, 47). Учащемуся вообще не трудно опознать слова иностранного языка, особенно в письменном тексте слова легко вычленишь (даже тому, кто не знает языка) с помощью орфографических намеков. Идентификация слова считается довольно ясным когнитивным явлением, которое по эффективности бывает быстрым, непознаваемым и автоматическим. (Järvinen 1993, 128; Palmberg 1989, 22.)

После идентификации следует интерпретация слов. В интерпретации возможно разделить два процесса: процесс структурализации и процесс эксплуатации. Первый процесс ведет к буквальной интерпретации слов, а с помощью процесса эксплуатации узнается цель употребления слов. Например, если кто-то в душной комнате говорит: “Ой, как здесь жарко!”, то можно понять не только известное чувство говорящего (процесс структурализации), но и прямое побуждение – открыть окно (процесс эксплуатации). В интерпретации можно использовать не только ранее усвоенные знания об изучаемом языке, но и другие языки могут помочь: например, легко интерпретируются интернационализмы и родственные слова. (Viberg 1989, 16-17, 48.)

Потом слова запоминаются и хранятся в памяти¹⁹. Мы все время воспринимаем большое количество ощущений от окружающей нас среды. Когда внешние сигналы встречаются с чувствами, они, во-первых, запечатлеваются в сенсорной памяти. После этого информация, в данном случае это слова, переходит в кратковременную память. При этом из первоначального “input” уже много потеряно. (Viberg 1989, 22-23.) Когда новая информация становится актуальной, ранняя информация может исчезнуть, если она не сохранилась в долговременной памяти. Условием сохранения информации является то, что она организована и интегрирована с ранними информационными схемами. (Saariluoma 1988, 80.) В долговременной памяти информация записывается на долгое время, иногда даже на всю жизнь. Разные мнемотехнические стратегии облегчают запоминание и воспроизведение. Центральными стратегиями являются, между прочим, организация информации и использование ассоциативных средств. (Ojala 1978, 47-59.)

После этого следует использование и применение слов на практике. На этом этапе делается попытка найти ту информацию, которая была получена и сохранена в памяти. На воспроизведение лексики значительно влияют стратегии, использованные раньше в процессе усвоения слов, количество используемых мнемотехнических намеков и ситуация воспроизведения. (West 1987, 33.) Согласно конструктивистской теории учебной деятельности, новую информацию, в данном случае – изучаемые слова – нужно воспринимать разными способами (восприятие на слух, чтение, говорение, письмо). Таким образом, информацию можно воспроизвести, используя различные каналы (Anderson 1985, 167-168).

Когда информация, или слова, используется достаточно активно, происходит автоматизация информации. Тогда разрабатывание информации не нагружает память столь сильно и поиск слов в памяти облегчается. (Viberg 1989, 28.) Автоматизированная информация составляет основу развития речевых умений.

¹⁹ Не существует общепринятой модели структуры памяти. Однако, исследователи часто ссылаются на модель, представленную Р. Аткинсоном и Р. Шифрином в 1968 году. Они разделяют три разных типа памятных слоев: сенсорная, кратковременная (рабочая) и долговременная память. (Atkinson & Shiffrin 1968, 90.)

Следовательно, высшей и последней ступенью процесса усвоения лексики является умение ее правильно употреблять, активно ею пользоваться в различных речевых ситуациях. (Колесникова 1977, 48.) В коммуникации возможно сосредоточиваться и на других аспектах, не только на воспроизведении слов. Автоматизированные процессы развиваются медленно и их трудно со временем изменять (Viberg 1989, 28).

3.7 Преподавание и изучение лексики

3.7.1 Структура лексики

Важный вопрос в обучении лексике – вопрос о ее структуре. Является лексика языка каким-то образом организованной или она представляет собой случайные неорганизованные “списки” слов? Этот вопрос очень сложен и остается спорным, но кажется, существуют принципы организации лексики. В учебном процессе слова могут быть систематизированы по разным принципам. Группировка слов по какому-либо признаку – одно из средств внутренней языковой наглядности. (Колесникова 1977, 39; Carter & McCarthy 1988, 18.)

Связи между слов можно рассматривать парадигматически или синтагматически (Караулов 1976, 5; Carter & McCarthy 1988, 32). Например, синонимия, антонимия, гипонимия – парадигматические отношения между словами. Слова встречаются в разных сочетаниях в письменной и устной речи. Связи между последовательными словами синтагматические. Когда определенные слова обычно встречаются вместе, говорят о сочетании слов. (Carter & McCarthy 1988, 32-34; Nankaniemi 1989, 107.) Например, с существительным *чай* употребляется прилагательное *горячий*, а не *жаркий*, так как в русском языке нельзя говорить о *жарком чае*, хотя эти прилагательные имеют подобное значение. Итак, *горячий чай* – словосочетание.

А. Лехрер (Lehrer 1974, 7) отмечает, что единицы лексики на основе своих свойств входят в определенные лексические объединения, которые связаны между собой.

Нет одного единственного способа описать все связи словами. Слова сгруппированы исследователями разнообразно.²⁰ Известным подходом к группировке лексики является теория семантического поля, которая основана на том, что слова обычно не встречаются одни; их значения определяются другими словами. Слова имеют значение только в контексте. Большинство словарного состава создает сеть ассоциаций, которую можно назвать семантическим полем. Теория семантического поля предполагает, что лексика языка имеет структуру, как и грамматика и фонология. (Караулов 1976, 5-7; Carter & McCarthy 1988, 19; Lehrer 1974, 15.)

А. Лехрер (Lehrer 1974, 1) определяет термин “семантическое поле” следующим образом: Семантическое поле – это группа слов, значения которых имеют связь между собой и которые можно часто подвести под общее понятие. Слова, входящие в ту же область понятий, составляют свою группу. Например, слово *врач* можно рассматривать в отношении к другим словам, обозначающим профессию, таким, как *слесарь*, *продавец*, *учитель* и т. д. Его можно также свести с другими понятиями, ввести в другие семантические поля, например, *медицину*. Несмотря на то, что семантические поля трудно использовать в группировке всей лексики (напр., идиомы и метафоры трудно организовать в полях), они являются довольно хорошим способом при систематизации словарного состава. (Hankaniemi 1989, 107; Lehrer 1974, 17.)

Р. Оксфорд (Oxford 1990, 40) пишет, что группировка слов в значащие группы облегчает воспроизведение, ограничивая количество отдельных элементов. Слова группируются, в частности, на базе типа слов (напр., все слова существительные или глаголы, все слова выражают требование или просьбу) или на базе темы (напр., слова и выражения, связанные с погодой). А. Ф. Колесникова (1977, 40) считает, что группировка по тематическому признаку облегчает семантизацию, способствует лучшему запоминанию в силу особенностей формирования

²⁰ Для целей систематизации лексики используются, напр., семантические поля, лексико-семантические группы, тематические объединения, учебные лексико-методические группы, словообразовательные гнезда, отношения синонимии, паронимии, антонимии и др. (см. подробнее, напр., Методика 1990, 185-187). Также дальше в данной работе говорится о некоторых из этих способов систематизации.

ассоциативных лексических связей.

Поиски исследователями закономерностей лексики имеют большое значение, хотя и трудно говорить о жесткой стройной системе, охватывающей весь словарный состав языка. Тем более важно учесть попытки прояснения системности в лексике и использовать их в практике преподавания русского языка, поскольку осмысление внутренних закономерностей функционирования слов облегчает усвоение лексики и углубляет подход к ней. (Половникова 1982, 6.)

3.7.2 Способы преподавания лексики

В учебном процессе применяются конкретные средства семантизации, т. е. используются различные способы обучения новым словам, например, указание на словообразовательную ценность или на внутреннюю форму слова, объяснение при помощи синонимов и антонимов, наглядность, дефиниция, использование контекста, перевод. На выбор средств семантизации влияет ряд факторов: характер самого слова, уровень подготовки учащихся, ограниченность времени и другие условия преподавания, в какой степени преподаватель владеет иностранным языком, возраст учащихся (Колесникова 1977, 54). Далее мы прокомментируем эти приемы.

3.7.2.1 Использование словообразования

В объяснении незнакомых слов можно использовать их системные связи, в частности, синонимы, антонимы, словообразовательные связи с уже известными, ранее изученными словами. Идея здесь в том, что создаются ассоциации, психологически помогающие запоминанию. Богатые лексико-семантические и словообразовательные возможности русского языка способствуют использованию этих приемов. (Методика 1990, 176.)

Словообразовательная ценность слова образуется информацией, во-первых, о морфемной структуре слова, а во-вторых, о его словообразовательной структуре, т. е. о месте в словообразовательном гнезде. Словообразовательная ценность является одной из самых значимых системных характеристик слова. Основные области методического использования словообразовательной ценности слова представляют собой семантизацию лексики и формирование у учащихся потенциального словаря. Потенциальный словарь может многократно превосходить активный и пассивный словарный запас и помогать развитию языковой догадки (см. выше раздел 3.5). Этот способ семантизации новых слов может принимать вид сообщения учащимся словообразовательного значения, указания на словообразовательную цепочку или указания на морфемный состав. Первые два вида используются лишь по отношению к производным словам. (Методика 1988, 88, 94.)

Знакомство с основными принципами словообразования помогает учащимся анализировать слова и опознавать их части. Эти умения нужны особенно в экстенсивном чтении и в упражнениях, тестирующих понимание текста. Важно, что учащиеся могут понимать незнакомое слово с помощью контекста и намеков, переданных самим словом. Обучение словообразовательным умениям и экстенсивное чтение текста поддерживают друг друга, и наконец, увеличат реальный активный словарный запас учащегося. (Jaskari & Juusela 1989, 74.)

А. Ф. Колесникова (1977, 57) отмечает важность этого приема: “Этот прием очень важен и может быть применен на всех этапах обучения языку. Его значение трудно переоценить.” В книге С. Такала (Takala 1989, 5) также подчеркивается, что человек, владеющий основами словообразования может понимать и употреблять в два-четыре раза больше слов, чем человек, который не знает о них. Поэтому, выработка умения догадываться о значении слов по словообразовательным элементам должна начинаться с первых шагов изучения русского языка. Б. Дервинг и В. Бэйкер (Derwing & Baker 1977), П. Фрейд и Дж. Бэйрон (Freyd & Baron 1982) показывают в своих исследованиях, что словообразовательные умения развиваются с возрастом и уровнем владения языком. Согласно К. Нуттал (Nuttal 1982, 67-68), преподавателю стоит обращать

внимание учащихся на несложные аффиксы, например, *не-*, *без-*, *-о* (суффикс наречия), сразу, когда они встречаются в текстах. Собственно преподавание словообразования лучше начинать позже, потому что в более широком словарном запасе легче найти примеры употребления аффиксов. (Nuttal 1982, 67.)

Когда мы изучаем слова иностранного языка, мы обычно обращаем внимание на форму слова и пробуем запомнить ее. Поэтому упражнения, с помощью которых добиваются улучшения сохранения в памяти и воспроизведения слов, должны сосредоточиваться на этой форме. Так как ассоциации форм помогают нам помнить сами формы, нам нужно группировать слова так, чтобы эти ассоциации были видны и могли поддерживать друг друга. (Nattinger 1988, 68.)

Изучение морфемного состава слов не является целью само по себе, но знание основных аффиксов помогает учащимся декодировать, толковать слова и поэтому является частью обучения лексике. Учащихся обучают опознавать непроезженные формы слов и способы, с помощью которых они соединяются с самыми частотными аффиксами. Этим аффиксам можно обучать разными способами; часто употребляют списки аффиксов с их обычными значениями. Такие списки можно запоминать эффективнее с помощью мнемотехнических стратегий, например, с помощью “loci” - расположения в пространстве. (Nattinger 1988, 68.) О мнемотехнических стратегиях рассказывается в следующем разделе.

Однокоренные слова можно собрать в семьи, в группы, таким образом, что можно увидеть ассоциации между ними, например, *старый*, *старенький*, *старость*, *старик*, *старуха*, *нестарый*, *по-старому*, *стареть* и др. Несмотря на то, что значения однокоренных слов могут быть довольно разными, например, *водить*, *перевод*, *путеводитель*, группировка их по семьям помогает учащимся помнить их общее значение. (Nattinger 1988, 69.) Р. Бэрлинг (Burling 1982, 112) предлагает выделение возникающих в каком-то контексте семей слов и указание их учащимся. Слова легче запоминаются в контексте, чем отдельно, в списках слов.

Американская рабочая группа, которая исследовала понимание текста в университете Висконсина, пришла к выводу о том, что понимание текста

предполагает и способность использовать контекст и умение делить слова на более мелкие единицы. Рабочая группа считает, что обучение словообразованию должно делиться на три этапа. Во-первых, определяются понятия “приставка”, “суффикс”, “корень” и “производное слово”. Во-вторых, представляются определенный префикс, суффикс, корень и производное слово. Наконец, учащимся предлагается возможность употреблять их. Целью обучения является выработка учащегося сознания того, что разные части слова – значимые единицы, которые имеют влияние на значение слова и / или на принадлежность его с одной из частей речи. Кроме того, учащиеся могут опознать незнакомые слова с помощью словообразовательных элементов. (Morrison 1979, 34-41.)

И. Нейшн (Nation 1990, 159) разделяет три главных стратегии в обучении лексике, из которых одна – использование частей слов, т. е. аффиксов и корней. Согласно его мнению, знания о морфемном составе слова могут облегчать овладение незнакомым словом, устанавливая связь между ним и знакомыми приставками и суффиксами. Кроме того, части слова можно употреблять как способ проверки правильности догадок, при определении значений незнакомых слов на базе контекста. По мнению И. Нейшна, контекстуальные намеки лучше использовать как первичный способ при выяснении значений незнакомых слов, так как учащиеся часто делают неправильный морфемный анализ, однако знание соответствующих морфем помогает убедиться, что новые слова правильно поняты. (Nation 1990, 168, 173-174.)

Чтобы использовать корни и аффиксы, учащимся нужны, согласно И. Нейшну, три способности. Им надо, во-первых, уметь разделить аффиксы и корень слова, во-вторых, знать значения частей слова, в-третьих, понимать связь между значениями морфем и значением состоящего из данных морфем слова. Этим умениям можно обучаться разнообразными способами. Например, преподаватель объясняет, как значения аффиксов и корней связываются со значениями данных слов. Учащиеся употребляют уже знакомые слова чтобы усвоить данную связь.

После этого учащиеся могут попробовать анализировать таким же образом незнакомые слова. (Nation 1990, 173.)

В ознакомлении с морфемной структурой изучаемых слов можно использовать также игры. Например, игра “Произведение слов” является приятным способом для понимания того, как аффиксы и корни комбинируются чтобы образовывать слова. В игре употребляются карточки, в каждой из которых написан или префикс, или корень, или суффикс. Карточки лежат вверх дном, и учащиеся по очереди переворачивают их и пытаются образовать слова соединяя аффиксы с корнями в карточках.²¹ (Nation 1990, 171.)

При усвоении лексики русского языка словообразовательные связи слов в определенных случаях не только не облегчают учащимся понимание значения тех или иных слов, а, наоборот, создают дополнительные трудности. Многие аффиксы сложны и могут существенно изменять внешнюю форму и произношение слова, например, *рука* + *н(ый)* → *ручной*, *об* + *лёгкий* + *ать* → *облегчать*. Кроме того, может быть трудно понимать значения разных частей слова, потому что значения одних аффиксов изменяются в разных положениях, а значения других остаются неизменными. (Morrison 1979, 39-40; Smith & Sterling 1982, 721.) Например, приставка *за-* обозначает с прилагательными нахождение по ту сторону, позади (*зарубежный*), но с глаголами она обозначает начало действия (*заплакать*), достижение результата (*закрепить*), доведение действия до излишества (*заговориться*), движение за предмет (*забежать за угол*). Как отмечал И. Нейшн, учащиеся могут сделать неправильный анализ значения слова на базе морфем (см. выше стр. 70). В русском языке имеется большое количество семантических групп одного корня. Эти слова часто смешиваются учащимися-иностранцами. Например, такую группу образуют существительные *строительство, построение, строение, стройка, постройка*. (Методика 1967, 38.)

²¹ Игра “Произведение слов” (Wordmaking and Wordtaking) создана Р. Фаунтейном для обучения английскому языку, но ее можно приспособить к обучению русской лексике. Более подробные инструкции к игре даются в статье Р. Фаунтейна (см. Fountain 1979, 76-80).

3.7.2.2 Использование других средств

Синонимы и антонимы. При помощи синонимов можно семантизировать новые слова, когда учащимся уже знакомо другое слово, которое значит то же самое, что и вновь вводимое слово, например, *глядеть* – то же, что *смотреть*, *иной* – то же, что *другой* и т. д. Этому способствуют богатые синонимические возможности русского языка. Следует отметить, что семантизация при помощи синонимов всегда носит приблизительный характер, так как в языке во всех контекстах абсолютные синонимы крайне редки. Рассмотрим пример: *Куда ты спешишь / торопишься?* (*спешить* и *торопиться* синонимы), но *Часы спешат* (замена глаголом *торопиться* невозможна). (Колесникова 1977, 56; Методика 1988, 94.)

Соответствующим образом можно использовать антонимы в семантизации, если они уже известны учащимся. Используя антонимы в семантизации, надо постоянно помнить о многозначности слов и приводить семантизирующий антоним в таком же контексте, в котором вводится новое слово. Рассмотрим пример: Многозначный глагол *терять* в своем основном значении противопоставлен глаголу *находить*. *Терять* какую-либо вещь – *находить* какую-либо вещь, но *терять силы* – *сохранять силы*, *терять право на что-либо* – *получить право на что-либо*. (Колесникова 1977, 56-57; Методика 1988, 94.) Введение слов-антонимов в речь учащихся одновременно, парами, способствует быстрому запоминанию большего количества лексики. Например, даются параллельно слова: *светлый* – *темный*, *войти* – *выйти*, *открыть* – *закрыть*, *богатый* – *бедный*. (Методика 1967, 35.) Когда учащиеся изучают слова, они могут сами использовать синонимы и антонимы как средство создания ассоциативных связей. Это может облегчать запоминание лексики.

Наглядность. Принято различать три основные вида наглядности: предметная (непосредственная демонстрация предмета и название его), изобразительная (предъявление семантизирующего рисунка, картины, схемы, видео и т. п.), моторная (демонстрация действия и название его) (Методика 1988, 93). В преподавании языка изобразительный материал выполняет две основные функции: он комментирует значение слов и фразеологических оборотов и

стимулирует употребление определенной лексики. Чем больше органов чувств – глаза, уши, голос, чувства мускульных движений, вкус и т. д. – принимают участие в акте запоминания, тем прочнее запечатлеваются иностранные слова в памяти. (Зельманова 1984, 5, 8.) Учащийся получает личный опыт относительно изучаемых понятий, который облегчает овладение ими (см., напр., Kohonen 1988, 189).

Как пишет А. Ф. Колесникова (1977, 55), возможности использования средств наглядности ограничены, так как значения абстрактных понятий трудно объяснить с помощью наглядности, и кроме того, этот способ не всегда достаточно точен, например, когда говорят о слове *дерево*, а нарисована *береза* или *сосна*, устанавливаются неверные ассоциации. Особенно широкое применение наглядность находит на начальном этапе обучения. (Колесникова 1977, 55, 60.) На наш взгляд, современную технику (компьютер, видео, телевизор, кассеты и компакт-диски) следует использовать как средство наглядности, так как она приносит разнообразие в процессе преподавания. Однако, преподавателю нужно подумать, сделают ли, например, видеофильмы изучаемые явления более наглядными.

Дефиниция. Новые слова можно объяснить на изучаемом языке при помощи описания их значения, дефиниции. Термин “дефиниция” означает кратко и точно сформулированное объяснение, определение значения слова, термина, понятия. Объяснение новых слов учит выражать понятия описательными средствами в случаях, когда учащийся не знает нужного слова. Как способ семантизации, дефиниция применяется преимущественно на продвинутом и высшем этапах обучения, когда у учащихся накоплен достаточный словарный запас. (Колесникова 1977, 59; Методика 1988, 93; Методика 1990, 175.) В гимназии, особенно на уровнях “В2” и “В3”, объяснение новых слов при помощи дефиниции вызывает трудности, так как словарный запас учащихся небольшой. Однако, преподаватель может употреблять простые дефиниции (напр. *стол* – это маленький стол), а на уровне “А” уже более сложные. Новые слова можно описать также по-фински, если уровень владения русским языком учащихся еще недостаточен для понимания русскоязычных дефиниций.

Контекст. Использование контекста как способ семантизации новой лексики состоит в предъявлении нового слова в таком контексте, который позволяет учащемуся самому догадаться о значении слова. Например: значение глагола *лаять* можно понимать в контексте *кошка мяукает, а собака лает*, если слова *кошка, мяукать* и *собака* уже знакомы учащемуся. (Методика 1988, 95.)

Тема разговора или текста помогает учащемуся догадаться о значении новых слов. Также другие слова, возникающие в контексте, способствуют толкованию незнакомых слов. Разговоры наполнены избыточностью слов и выражений и параллелизмом, повторением. Кроме того, грамматические структуры и интонация в речи и пунктуация в тексте, содержат ключи к разгадке значения незнакомых слов. (Nattinger 1988, 63.)

Презентация слов в контексте, т. е. неизоллированно, способствует лучшему запоминанию, помогает установлению ассоциативных связей, а кроме того, показывает грамматическую структуру, в которой можно употреблять новое слово. Следует помнить, что контекст не всегда обеспечивает точное понимание семантизируемого слова. (Методика 1988, 95; Методика 1990, 176.)

Перевод. Наименее трудоемкий и наиболее экономный способ семантизации – однословный перевод на родной язык. Преподаватель может семантизировать новое русское слово просто с помощью эквивалента из финского языка. Естественно, существуют слова, не имеющие эквивалента в другом языке, например, многозначные слова не совпадают с “эквивалентными” в другом языке по всему объему значений и употреблению. (Методика 1990, 175.) О роли и месте перевода в обучении иностранному языку высказываются самые противоречные мнения. По-прежнему перевод вводимой лексики на родной язык остается наиболее распространенным способом ее семантизации. (Ср. Laihiala-Kankainen 1993, 231, 255.)

В настоящее время перевод не очень популярен. Преподавателям не рекомендуется использование перевода, предпочитают толкование на изучаемом языке, наглядность, использование семантизирующего контекста.

Также прямые письменные переводы считаются не совсем удачными, а лучше создать в инструкции к письменному упражнению контекст, в рамках которого учащийся задает данные вопросы на русском языке. Как пример покажем следующее упражнение в учебнике “Пожалуйста” (Пож-2, 156):

Kaupassa:

Miten

- *pyydät näyttämään haluamaasi karttaa?*

- *sanot, että otat nämä tarjottimet?*

(В магазине:

Как ты

- *попросишь продавца показать карту, которую ты хочешь купить?*

- *скажешь, что ты возьмешь эти подносы?)*

В толковании шире принимается во внимание культурная соотнесенность толкуемого выражения, чем в переводе. Настоящая точка зрения основана на активной роли учащегося в процессе обучения. Ему нужно активно думать, преподавателю нельзя давать все готовым, уже разработанным, а учащийся сам конструирует свои знания. (Ср. выше конструктивистская теория учебной деятельности.)

Однако, как уже было сказано, перевод простой – и экономный способ, к которому иногда целесообразно обращаться, в зависимости от семантико-стилистических соотношений эквивалентов в русском и финском языках, уровня подготовки учащихся, этапа обучения, а кроме того, чтобы сэкономить время. По нашему личному опыту, учащиеся считают письменные переводы с финского на русский полезными, так как в них повторяются слова и грамматические структуры. Мы разделяем мнение А. Ф. Колесниковой (1977, 54), О. Д. Митрофановой и В. Г. Костомарова (Методика 1990, 175), что крайние позиции – увлечение переводом или полный отказ от него – не приводят к положительным результатам.

В процессе укрепления владения лексикой учащемуся нужна обильная тренировка. Традиционным способом является использование двуязычных словарей или списков слов, с помощью которых учащиеся учат слова наизусть. Это, конечно, важно и необходимо, но данный способ нельзя использовать как единственный. Было бы также полезно очень внимательно изучать тексты учебника, потому что в контексте слова относятся к особенной теме, и так их

легче запомнить. Учебные стратегии, особенно мнемотехнические стратегии, облегчают изучение слов (см. следующие разделы). Также авторам учебников русского языка следует обращать внимание на то, чтобы в упражнениях лексика повторялась многосторонне и целесообразно. Если в учебнике недостаточно лексических упражнений, преподаватель должен сделать их сам или искать их в других учебниках. К сожалению, иногда для этого не хватает времени. По личному опыту можем сказать, что составление целесообразных упражнений потребует много времени.

В настоящее время в педагогической практике преподавателей иностранных языков обращается внимание на применение теории элаборирования (elaboration). Элаборирование лексики обозначает, что учащийся образует на базе своих информационных схем из новых или повторяемых слов свои собственные предложения, ему самому релевантную коммуникацию. Самое главное в элаборировании - соединение понятий друг с другом. Теория элаборирования основывается на исследованиях памяти и на когнитивной психологии, на фоне ее – конструктивистская теория учебной деятельности. Элаборирование оказалось эффективным на практике. Эффективность элаборирования основана на том, что учащийся постоянно продуцирует свою собственную коммуникацию: предложения, выражающие мысли учащегося, самопроизвольную, когерентную речь. Таким образом, все время используются ранее освоенные слова и конструкции иностранного языка и с ними соединяется новый языковой материал. Элаборативные упражнения требуют самостоятельного мышления и решения проблем – в этом состоит их смысл. (Kristiansen 1993, 108; 1994, 7.) В последние годы в Финляндии проблемой элаборирования занимается доцент И. Кристиансен. (См. Kristiansen 1992, 1993, 1994.)

3.7.3 Учебные стратегии

Учебными стратегиями называют способы или стратегии, с помощью которых учащийся может увеличить эффективность своего учебного процесса. Учащийся использует эти способы, чтобы усвоить, сохранить и поискать знания и

информацию в памяти, и употребить их легче. При помощи этих стратегий учатся легче, быстрее, приятнее, эффективнее. Кроме того, используя эти стратегии учащиеся могут проявить самостоятельность, благодаря им они получают возможность лучше использовать данную информацию в новых ситуациях, вне школы. (Oxford 1990, 8.) Исследования учебных стратегий основываются на предположении, что и эксплицитные и имплицитные знания влияют на учебный процесс. Предполагается, что повышение степени сознательности улучшает учебные результаты и слабых и хороших учащихся. (Rubin 1987, 16.)

Использование учебных стратегий может быть сознательным или неосознанным. Сознательное применение стратегий на учебных заданиях может стать автоматизированным благодаря тренировке и активному употреблению. Стратегии используются очень индивидуально; определенная стратегия хорошо подходит к одному учащемуся, а другому совсем не помогает. Обучение использованию стратегий может быть полезным для того, чтобы учащиеся узнали о тех стратегиях, которые они сами применяют. В этом случае они могли бы оценить полезность данных стратегий на практике. (Oxford 1990, 12-13.)

Обучение учебным стратегиям и их использование поддерживаются учебным планом для гимназии (1994). Там отмечено, что в обучении языку следуют принимать во внимание различность и индивидуальность учащихся, во-первых, применяя современные и многосторонние учебные стратегии и методы преподавания, и во-вторых, управляя учащимися, использовать разные, им подходящие, учебные стратегии и способы. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 64.)

Исследователи классифицировали учебные стратегии по-разному. Например, Дж. О'Малли и А. Шамот (O'Malley & Chamot 1990, 44-46) разделяют учебные стратегии на три класса: метакогнитивные, когнитивные и социально-аффективные стратегии. Кроме указанных, Дж. Рубин (Rubin 1987, 23-27) выделяет четвертый класс: коммуникативные стратегии. Классификация Р. Оксфорд (Oxford 1990, 14-22) более основательная и подробная. В этой

классификации два главных класса: прямые и непрямые. Прямые стратегии влияют на усвоение непосредственно, а непрямые – косвенно. Прямыми стратегиями Р. Оксфорд считает мнемотехнические, когнитивные и компенсаторские стратегии. В непрямые стратегии входят метакогнитивные, аффективные и социальные.

Прямые и непрямые стратегии поддерживают друг друга, и все шесть групп стратегий связаны друг с другом. Мнемотехнические стратегии помогают учащемуся помнить лучше, когнитивные стратегии улучшают понимание, говорение и письмо на иностранном языке. С помощью компенсаторских стратегий покрываются, например, недостатки словарного запаса. Метакогнитивные стратегии помогают учащемуся обратить внимание на свой учебный процесс и координировать его. Аффективные стратегии связаны с чувствами, отношениями, мотивацией и ценностями. Социальные стратегии усиливают взаимодействие и эмпатичность и делают процесс обучения более приятным. (Oxford 1990, 14-15.) В следующем разделе рассматриваются подробнее мнемотехнические стратегии, использование которых облегчает изучение лексики.

3.7.4 Мнемотехнические стратегии

Мнемотехнические стратегии помогают учащемуся в обучении иностранному языку; они облегчают запоминание и поиск языкового материала в памяти. Поиск информации в памяти зависит от того, как она там декодирована. С помощью мнемотехнических стратегий новый материал легче интегрируется с уже существующими информационными схемами. (Thompson 1987, 43.) При помощи мнемотехнических стратегий различные материалы часто соединяются друг с другом. Слова или предложения можно, например, соединять с иллюстрированными материалами, с конкретными рисунками или представлениями. Также с ними можно связать звуки, движение и прикосновение. Ассоциации, созданные учащимся, зависят, в частности, от его учебного стиля. (Oxford 1990, 40.)

Существует очень много различных мнемотехнических стратегий. С нашей точки зрения самыми главными являются стратегии, которые связаны с обучением лексике. Исследователи классифицируют их по различным принципам. Далее мы представляем классификацию Р. Оксфорд (Oxford 1990, 38-43; 58-69) и классификацию И. Томпсон (Thompson 1987, 44-47):

Memory strategies (Oxford)

Creating mental linkages	Applying images and sounds	Reviewing well	Employing action
1. Grouping 2. Associating/elaborating 3. Placing new words into a context	1. Using imagery 2. Semantic mapping 3. Using keywords 4. Representing sounds in memory	1. Structured reviewing	1. Using physical response or sensation 2. Using mechanical techniques

Mnemonic Techniques (Thompson)

1. Linguistic Mnemonics a. The Peg Method b. The Keyword Method	2. Spatial Mnemonics a. The Loci Method b. Spatial Grouping c. The Finger Method	3. Visual Methods a. Pictures b. Visualization
4. The Physical Response Method	5. Verbal Elaboration Methods a. Grouping b. The Word Chain c. The Narrative Chain	6. Other Memory-Enhancing Techniques a. Self-Testing b. Spaced Practice c. Real-Life Practice

Итак, Р. Оксфорд (Oxford 1990, 38-43; 58-69) выделяет четыре группы мнемотехнических стратегий: 1) создание ментальных сцеплений (группирование, ассоциирование / элаборирование, помещение новых слов в контекст); 2) использование изображений и звуков (использование представлений, составление семантических карт, использование ключевых слов, представление звуков в памяти); 3) повторение с интервалами (усвоенные слова повторяют много раз с определенными интервалами для подтверждения автоматизации их правильного употребления); 4) использование действий (использование физических реакций и механических техник). Классификация И. Томпсон (Thompson 1987, 44-47) несколько иная, она группирует мнемотехнические стратегии на лингвистические (использование опорных и ключевых слов); пространственные (метод расположения в пространстве,

пространственное группирование, пальцевый метод); визуальные методы (рисунки, визуализация, т. е. мысленное представление); метод физических реакций; словесные элаборативные методы (группирование, словесные и повествовательные цепочки). Причем она представляет собой также самотестирование, частую практику (spaced practice) и жизненную практику.


А. Коуэн (Cohen 1990, 26-28) сосредоточивает особое внимание на ассоциативных связях, среди которых он выделяет девять типов. Однако, он еще принимает во внимание словообразование, использование родственных слов (cognates)²² и применение словесных карточек как облегчающие приемы в изучении лексики. (Cohen 1990, 32-35.) Более подробная информация о вышеупомянутых стратегиях содержится в книгах Р. Оксфорд (Oxford 1990, 38-43; 58-69), И. Томпсон (Thompson 1987, 43-48) и А. Коуэна (Cohen 1990, 25-37).

В таблице (10) мы кратко прокомментируем некоторые из этих стратегий. Так как существует явный недостаток в информации о том, какие методы являются самыми эффективными, мы выбрали из вышеупомянутых классификаций, те стратегии которые нам кажутся самыми полезными.

ТАБЛИЦА 10. Мнемотехнические стратегии в изучении лексике.

Стратегия	Примеры
<p>Ассоциирование. Новая языковая информация связывается с уже существующими знаниями в памяти, или связывается одна часть информации с другой, чтобы создать ассоциации или представление в памяти. Эти ассоциации могут быть простыми или сложными, обыкновенными или необыкновенными, но они должны значить что-то для учащегося. Все мнемотехнические стратегии в некотором смысле связаны с ассоциированием.</p>	<p>Ассоциации - могут быть между двумя понятиями (напр., <i>хлеб - масло</i>), или - могут образовывать ассоциативные цепочки (напр. <i>школа - книга - бумага - дерево - земля - и т. д.</i>)</p>

²² Согласно А. Коуэну (Cohen 1990, 33), родственные слова - слова в двух языках, у которых одно и то же происхождение.


Стратегия	Примеры
<p>Группировка.²³ Слова можно группировать на особым категориям, или классам, основывающимся, напр.: а) на частей речи; б) на тематических группах; в) на сходстве слов и т. д.</p>	<p>а) все слова - <i>сущ-ые/ глаголы/ прил.-ые</i> и т. п.; б) <i>водоем - это река, озеро, море, пруд, лужа</i> и т. д.; в) <i>жаркий, теплый, тропический</i> и т. д.</p>
<p>Элаборирование.²⁴ Помещение нового слова или выражения в сложное распространенное предложение, разговор, или рассказ, для лучшего запоминания.</p>	<p>Изучаемое слово <i>свитер</i> помещается в предложение: <i>Мне нужен свитер, потому что сегодня очень холодно.</i></p>
<p>Семантические карты. С помощью семантических карт можно изображать мысли и понятия в целом и, например, повторять слова. В изучении лексики образуется схема, в которой с ключевым понятием соединяются слова и понятия, связанные с ним. Семантические карты визуально показывают, как изучаемые слова связываются друг с другом.²⁵</p>	
<p>Техника ключевых слов (keyword method). В запоминании нового слова пользуются слуховыми и визуальными связями. Первая ступень - идентифицировать знакомое слово родного языка, которое звучит так, как новое иностранное слово - это "слуховая связь". Вторая ступень - вызывать представление о связи между новым и знакомым словом - это "визуальная связь".²⁶</p>	<p>Сначала изучаемое слово <i>сосиска</i> идентифицируется со словом <i>sisko</i> 'сестра' - это первая ступень, потом изображается, что <i>сестра ест сосиску</i> - это вторая ступень.</p>

²³ В психологии известно, что организованный материал легче хранить и искать в памяти, т. е. проанализированный языковой материал легче запоминается (Thompson 1987, 46).

²⁴ При исследовании памяти элаборирование обозначает то, как глубоко, широко и многосторонне новая информация обрабатывается, и так связывается с уже существующим запасом знаний. Эксперименты показывают, что слова запоминаются лучше, если они помещены в очень комплексное и длинное предложение. (Kristiansen 1994, 6.)

²⁵ Семантические карты основываются на том факте, что слова не могут быть организованы в уме, например, алфавитно. Вероятно, они организованы по семантическим и формальным связям. (Värge & Takala 1989, 158.)

²⁶ Метод использования ключевых слов оказался эффективным в улучшении не только непосредственного, но и задержанного поиска слов иностранного языка в памяти (Atkinson & Raugh 1975, 129-130). М. Пресли, Дж. Левин и Дж. Дилейни (Pressley, Levin & Delaney 1982, 68) считают, что этот метод может быть лучше, чем, например, поиск корней слов, изучение синонимов или использование значительного контекста. С. Такала (1989, 3) рассказывает об исследованиях, которые показывают, что этот метод дает более хорошие результаты, чем простое повторение. Однако, он, как и другие (см., напр., Nattinger 1988, 66), не считает этот метод очень полезным. Нам также представляется, что техника ключевых слов является несколько странной и искусственной.

Стратегия	Примеры
З а и м с т в о в а н н ы е слова и интернационализмы. Родной язык и другие языки помогают в изучении заимствованных и интернациональных слов.	<i>думать</i> - tuumata (фин.); <i>компьютер</i> - computer (англ.); <i>организация</i> - organisation (фр., англ.), organisaatio (фин.)
Представление звуков в памяти. Изучаемое слово соединяется с подобно звучащим словом родного или любого языка. Для запоминания можно использовать также рифмы.	<i>сестра</i> - sister; <i>записка</i> - sapiska; <i>Он больше любит рыбную ловлю, чем подругу Олю.</i>
Представление места в памяти. Учащийся думает о знакомом месте, потом он ментально помещает изучаемые слова туда. Вспоминая слово он представляет себя находящимся в этом месте.	Учащийся мысленно помещает изучаемые слова - <i>мыло, ваза, пальто</i> - в свой дом, напр.: <i>мыло</i> - в ванную, <i>ваза</i> - на стол, <i>пальто</i> - в шкаф.
Функциональные, или активные методы. Выполняется действие, обозначенное иноязычным выражением или высказыванием.	Когда учащийся учит глаголы <i>читать, смотреть</i> , он выполняет действие, обозначенное данным глаголом, напр. <i>Я читаю книгу.</i>
Визуальные техники. Иноязычные слова соединяются с настоящими или воображаемыми рисунками, соответствующими значениям изучаемых слов.	изучаемое слово <i>карандаш</i> 
Словесные цепочки. Вместо ассоциирования каждого слова отдельно, каждое слово в списке нужно ассоциировать с предшествующим и последующим словами.	Чтобы запомнить слова <i>машина, дом, ограда</i> и т. д. учащийся образует мысленный образ о машине, стоящая перед домом, дом обнесен оградой и т. д.
Использование словообразования. Учащийся анализирует слова или собирает однокоренные слова в словообразовательных гнездах, чтобы понимать и помнить их лучше.	<i>син/е/глаз/ый</i> ← синий + глаз; <i>учить, учитель, училище, учеба, учебник, изучать</i>

Несмотря на то, что мнемотехнические стратегии существуют уже многие столетия, проведено очень мало экспериментальных исследований о их роли в овладении иностранным языком. Многие исследования сделаны в прошлом десятилетии, и преимущественно в области английского языка, как родного. И так, трудно сказать какие мнемотехнические стратегии дают самые оптимальные результаты в обучении иностранным языкам. Однако, исследования показывают, что в большинстве случаев мнемотехнические стратегии помогают учащемуся запомнить лексику эффективнее. (Thompson 1987, 48.)

В использовании этих стратегий особую роль играет то дополнительное напряжение в запоминании слов, сделанное учащимся в создании своих собственных ассоциаций и в связывании новой информации со своими информационными схемами. Учащийся может сознательно научиться анализировать свою учебу и те стратегии, которые он использует в ней. Когда учащихся поощряют к использованию разных стратегий, они сами могут интенсифицировать свои занятия. Кажется, что у хорошего учащегося есть способность использовать разнообразные стратегии, которые управляются заданием и целью. (Kohonen 1988, 216-217.)

3.8 Выводы

В данной главе рассматривалось обучение лексике в гимназии. Во-первых, обсуждалась связь словообразования с лексикой и грамматикой. Образование новых слов подчиняется правилам таким же образом, как грамматические правила управляют образованием предложений. Следовательно, преподавание основных принципов словообразования дает учащемуся возможность понимать значение неизвестных производных слов, а также производить новые слова. Это поддерживается нейролингвистическими исследованиями ментального лексикона человека.

Во-вторых, роль сознательности в изучении иностранного языка рассматривалась с точки зрения разных теорий усвоения языка. Рассмотрение данных теорий позволяет нам сделать такой вывод, что в школьном обучении следует дать учащемуся возможность овладеть языком и эксплицитно и имплицитно. Эксплицитные знания об изучаемом языке помогают учащемуся овладеть языком, так как он получает возможность сознательно рассматривать языковые явления. Кроме того, предлагаемый языковой материал и время на его овладение ограничены в школьных условиях для интуитивного усвоения языка. Эксплицитные знания о словообразовании могут помочь учащемуся в изучении слов, понимании текста, продуктивном пользовании языком и развитии языкового чутья.

В-третьих, характеризовалась конструктивистская теория учебной деятельности. Она исходит из положения, что информация не просто переходит от преподавателя к учащемуся, а учащийся сам конструирует и реконструирует ее. Более ранние знания учащегося имеют большое значение в процессе усвоения ((ре)конструирования), так как учащийся усваивает новое, соединяя его со своими уже существующими знаниями. Учащийся сам несет главную ответственность за свою учебу. Конструктивизм предполагает такие методы обучения и тренировки, которые требуют самостоятельного мышления учащегося. Преподаватель помогает учащемуся целесообразно направить его мысли и действия. Конструктивистским принципом изучения лексики является то, что новые слова появляются в контексте, так как слова, выступающие в контексте запоминать лучше, чем отдельные слова. Кроме того, выяснение значений незнакомых слов при помощи контекста и словообразовательных знаний требует у учащегося самостоятельного мышления.

В-четвертых, рассмотрение учебного плана для гимназии (1994) показало, что он осуществляет идеи конструктивизма. В нем, в частности, подчеркивается активная и самостоятельная роль учащегося в учебном процессе. Цели обучения русскому языку, поставленные в учебном плане для гимназии (1994), оказались общими и нерегламентированными по характеру. Также цели изучения лексики общи и неопределенны.

Затем говорилось о словарном запасе учащегося. Потенциальный словарный запас имеет большое значение в изучении лексики. Слова, с которыми учащийся раньше не встречался, но которые он может самостоятельно понять, входят в его потенциальный словарный запас. Изучение принципов словообразования помогает учащемуся увеличить потенциальный словарный запас, а кроме того, реальный словарный запас, который включает активный и пассивный словарный запас учащегося.

Далее речь шла о процессе усвоения лексики. В начале данного процесса учащийся получает "input" изучаемого языка и идентифицирует слова иностранного языка. После идентификации следует интерпретация слов. Затем

слова запоминаются и хранятся в памяти. После этого слова применяются на практике. Когда слова используются достаточно активно, происходит их автоматизация, которая является предположением свободного их употребления.

Наконец, рассматривались преподавание и изучение лексики. В преподавании лексики можно использовать ее структуру, группировку слов по какому-либо признаку. На основе своих свойств, слова входят в определенные лексические объединения, например, в семантические поля. В учебном процессе применяются различные способы преподавания лексики: использование словообразования, объяснение с помощью синонимов и антонимов, средства наглядности, дефиниция, использование контекста и перевод. Знакомство со словообразованием помогает учащемуся анализировать состав слов и при помощи знакомых частей слов и контекста выяснить значение неизвестных слов. Словообразовательные знания нужны особенно в понимании текста, но могут даже помогать учащемуся самостоятельно образовывать слова.

С помощью различных учебных стратегий учащийся может увеличить эффективность своего учебного процесса. Мнемотехнические стратегии помогают учащемуся особенно в изучении лексики, так как они облегчают запоминание и поиск слов в памяти. Эффективность мнемотехнических стратегий основывается на том, что учащийся делает дополнительное напряжение в запоминании слов, создавая свои собственные ассоциации и связывая новую информацию со своими информационными схемами. Все мнемотехнические стратегии так или иначе связаны с ассоциированием.

4 ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГИМНАЗИИ

4.1 Анализ учебников “Парус”, “Пожалуйста” и “Салют”

Согласно К. Юли-Ренко (Yli-Renko 1992, 154), используемые учебные материалы, особенно учебники и рабочие тетради, управляют всей учебной работой. Очевидно, что навыки и умения учащихся во многом зависят от качества учебников. Учебник занимает значительное место в преподавании всех учебных предметов, особенно в обучении иностранным языкам. Он используется как основа планирования учебной работы, наряду с программой, представленной в учебном плане по обучению иностранному языку. (Yli-Renko 1992, 154.) А. Ф. Колесникова (1977, 50) также подчеркивает, что основным источником пополнения словарного запаса иностранного языка учащихся обычно является учебный текст. Отсюда следует, что необходимо выяснить, какое место отводится в учебниках русского языка изучению лексики, и какую роль играет, с одной стороны, владение лексикой, а с другой стороны, владение грамматикой. Также следует рассмотреть учебники с точки зрения наличия в них словарей и списков слов, так как они являются основным пособием, с помощью которого учащиеся самостоятельно изучают русские слова. Особенно нас интересует, как русское словообразование отражено в учебниках, т. е. в каких упражнениях и контекстах оно представлено.

В рамках данного раздела мы анализируем учебные пособия русского языка для гимназистов: “Парус”, “Пожалуйста” и “Салют”. Данные учебники включают в себя различные типы упражнений. Наш анализ, главным образом, сосредоточивается на лексических и особенно на словообразовательных упражнениях. Практически все упражнения в этих учебниках – лексические, так как в них используют русские слова тем или иным образом. Однако, во многих упражнениях главной целью является, например, тренировка правильного употребления грамматических окончаний, а не только изучение лексики. Очевидно, что большинство упражнений нельзя отнести только к лексическим

или грамматическим, но они тренируют многие виды речевой деятельности одновременно. Однако, по нашему мнению, некоторые упражнения можно рассмотреть как лексические – это упражнения, в которых владение лексикой играет главную роль.

4.1.1 Учебник “Парус”

Учебник “Парус” предназначен для гимназистов, изучающих русский язык по учебному плану языка “А1”, изучение которого начинается в третьем классе, и “А2”, который можно изучать с пятого класса основной школы. Его можно использовать и в рамках курсов повышения квалификации, в вузах и в народных университетах (на вечерних курсах). Первое издание учебника “Парус” вышло в 1983-1989-х годах. С тех пор международная обстановка – особенно в Восточной Европе – сильно изменилась. Общественные изменения, естественно, отражаются и в языке, поэтому в 1994-1996-х годах вышло исправленное и дополненное издание учебника “Парус”. (П-1-3, 3; П-4-6, 3.) Новое издание состоит из шести курсов, которые мы рассматриваем в настоящем разделе.

Учебник “Парус” принимает во внимание речевую коммуникацию в ее различных видах (чтение, говорение, аудирование, письмо). Рабочие тетради включают в себя различные задания, способствующие развитию лексических и грамматических навыков, письма, улучшающие понимание устной речи и говорение. Упражнения побуждают учащихся к высказыванию своих мнений на русском языке. Развитие навыков и умений понимания текста и обогащение словарного запаса занимают значительное место в серии книг “Парус”. Кажется, что учебник не направлен на овладение грамматическими правилами (несмотря на то, что он включает в себя структурно-грамматические упражнения), этому вопросу уделяется мало внимания. По-видимому, предполагается, что учащиеся-гимназисты уже владеют основными грамматическими правилами русского языка на базе основной школы. Однако, мы считаем, что эти правила регулярно надо повторять – как говорится и в известной пословице: Повторение – мать учения.

Авторы серии учебников “Парус” разделяют упражнения на следующие группы: “работа с текстом”, “работа над грамматикой”, “словарная работа”, “письменная работа”, “разговорная практика”, “аудирование” и “работа в парах или в группах”. После каждого урока существуют упражнения под этими заглавиями. Большинство упражнений учебника “Парус” – лексические, основывающиеся на текстах учебника. Тексты довольно объемные и содержат разноплановую лексику. Учащиеся узнают, как рассказать по-русски о своей жизни, учебе, природе и экологических проблемах, Финляндии, науке и технике, экономике, русской культуре. Эти темы хорошо соответствуют содержанию курсов, представленному в учебном плане для гимназии (1994) (см. Lukion opetusuunnitelman perusteet 1994, 63). Однако, тексты учебника часто написаны в научно-деловом стиле. Отсюда следует, что повседневная коммуникация недостаточно учитывается. Очевидно предполагается, что учащиеся уже владеют нормами речевого поведения в повседневных обстоятельствах (напр., знают, как говорят в магазине, ресторане и т. п.), но выражения, используемые в таких “несложных” ежедневных ситуациях также надо постоянно повторять с учениками.

Тексты учебника включают в себя от двух до четырех разделов. После каждого раздела приводится список слов, в котором незнакомые учащимся слова даны в том же порядке, в котором они появляются в тексте. Кроме того, эти слова собраны в русско-финском и финско-русском алфавитных словарях в конце учебника.

Достоинством серии книг “Парус” является то, что на изучение лексики обращается особое внимание. Учащиеся много занимаются лексическими упражнениями, например, практически после каждого урока они должны решить кроссворд, который состоит из основных слов текста. В каждом уроке также рассматриваются глаголы и их управление, при этом учащиеся должны найти в тексте варианты сочетаемости данных глаголов. Нередко учащимся следует найти в тексте русские соответствия данным на финском языке словам и словосочетаниям. Кроме этих типов упражнений, лексические навыки отрабатываются в разных письменных и устных заданиях, например, учащиеся

пишут сочинения или составляют диалоги с помощью данных слов или картинок, связанных с темой текста (см. как пример П-3, 29, 45, 51).

Сильной стороной учебника “Парус” в изучении лексики являются также занятия по словообразованию. В серии книг всего 18 упражнений, связанных тем или иным образом со словообразованием. Эти упражнения довольно равномерно распределяются по всем курсам. Девять из этих упражнений типа “образуй из данных глаголов существительные”, “образуй из данных существительных глаголы” и “образуй из данных прилагательных существительные” (П-1, 7, 18, 29; П-3, 8, 28, 47; П-5, 6, 41, 55). Также рассматривается образование “женских” форм из “мужских” существительных в двух упражнениях (П-1, 7). Рассмотрим как пример упражнение (П-1, 7), в котором из глаголов образуются и женские, и мужские существительные:

Упражнение 7. Словарная работа. Образуй из глаголов существительные по образцу.

читать	читатель	читательница
водить	_____	_____
жить	_____	_____
любить	_____	_____
мечтать	_____	_____
писать	_____	_____
покупать	_____	_____
руководить	_____	_____
слушать	_____	_____
строить	_____	_____

Кроме самого образования слов, в учебнике рассматриваются русские однокоренные слова в пяти упражнениях. В трех из них надо перевести данные однокоренные слова на финский язык, и, после этого, употребить их в предложениях (П-4, 6, 8, 25). В одном упражнении надо дополнить слова, которые имеют тот же корень и составить предложения с ними (П-2, 9). В последнем курсе есть упражнение, в котором учащимся следует найти в тексте слова, образованные от данных слов, и объяснить их значение по-фински (П-6, 27). На наш взгляд, на однокоренные слова важно обращать внимание, так как при помощи знакомых частей слов можно догадаться о значении незнакомых

слов.

Мы считаем, что авторы серии “Парус” могли бы больше внимания уделить различным значениям приставок. В вышеназванных упражнениях слова образуются главным образом с помощью суффиксального способа, а приставки в учебнике рассматриваются только в связи с глаголами движения. В одном из упражнений учащиеся должны выяснить из текста, с какими приставками встречается глагол *ехать* и перевести эти глаголы на финский язык (П-1, 16). Во втором курсе представлено аудирование, в котором рассказывается о маршруте туристов с помощью глагола *идти* с разными приставками (П-2, 44). Используя это аудирование, учащиеся дополняют текст следующего упражнения глаголом *ехать* с разными приставками (П-2, 45).

Нам представляется важным, что в учебнике обращается внимание на то, что сложные слова в финском языке часто переводятся на русский двумя словами (прилагательным + существительным или двумя существительными) (см. выше стр. 23, интерференция). В одном упражнении последнего курса учащиеся должны перевести данные финские сложные слова с помощью учебного текста. (П-6, 41.) На наш взгляд, на это различие между языками полезно было бы обратить внимание раньше, чем в последнем уроке учебника.

4.1.2 Учебник “Пожалуйста”

Учебник “Пожалуйста” предназначен главным образом для взрослых учащихся, изучающих русский язык самостоятельно, но он также широко используется при обучении русскому языку в гимназии по планам “В2” и “В3”. Изучение языка по плану “В2” начинается в восьмом классе основной школы, а по плану “В3” язык изучается с первого класса гимназии. Учебник “Пожалуйста” состоит из четырех частей, включающих восемь курсов. Части учебника изданы в 1985-1987-х годах. Главная цель учебника “Пожалуйста” – помочь учащимся понимать и использовать такой язык, какой нужен иностранному путешественнику в России, чтобы справиться с коммуникативными ситуациями повседневной жизни

(Пож-1, 5). В учебнике “Пожалуйста” можно наблюдать стремление к принципу коммуникативной направленности, и в связи с этим, для текстов учебника характерен диалогический стиль речи.

В диалогах, представленных в учебнике, заметно стремление к использованию аутентичной разговорной речи, и, поэтому, в текстах встречаются также слова и конструкции, которые не обязательно запоминать из данного текста. В первой и второй частях учебника “Пожалуйста” все новые слова и выражения переведены на финский язык сразу в тексте, а в конце каждого урока есть список слов, предназначенный для активного употребления учащимися. (Пож-1, 5-6.) В третьей и четвертой частях не даются переводы, а после текстов приводится словарь, в котором новые слова представлены в том же порядке, в каком они встречаются в тексте. В конце каждого урока приводятся глаголы, которыми учащиеся должны активно владеть (Пож-3, 4). В конце каждой части учебника – алфавитный русско-финский словарь. При этом только первая и вторая части включают в себя финско-русский словарь, который, безусловно, облегчал бы работу учащихся также в третьей и четвертой частях.

В упражнениях учебника “Пожалуйста” грамматика играет большую роль, так как почти во всех упражнениях ей отведено определенное место. Многие устные упражнения развивают грамматические навыки, например, в следующем упражнении (Пож-2, 194) отрабатывается правильное употребление форм творительного падежа:

Упражнение 10. Разговаривайте в парах по образцу.

Образец: Коля – один – Нина

– Коля, ты пойдешь в кино один?

– Нет, я пойду с Ниной.

1 Катя – одна – Андрей

2 Мила – одна – Петя

3 Вова – один – Вера

Этот тип упражнений активно используется в учебнике, особенно в первой и второй частях. Грамматические навыки часто тренируют с помощью подобных

письменных и устных механических упражнений типа “дрилл”.²⁷

В лексических упражнениях часто проверяется владение грамматическими правилами, потому что для правильного выполнения переводов и продуктивных заданий²⁸ учащемуся нужно владеть не только лексикой, но и грамматикой. Большинство лексических упражнений учебника “Пожалуйста” – это переводы или продуктивные задания, и только одна пятая часть сосредоточивается лишь на лексике, например, в учебнике только два кроссворда. Считаем недостатком, что такие простые и увлекательные лексические упражнения, как кроссворды, очень редко встречаются в учебнике, так как упражнения такого типа привносят разнообразие в изучение слов и могут повысить мотивацию.

Достоинством серии книг “Пожалуйста”, на наш взгляд, является то, что в учебнике собраны списки слов по данной теме, например: увлечения (Пож-1, 155), погода (Пож-2, 165), город (Пож-3, 74-75), театр (Пож-4, 102-103). Как уже указывалось выше (см. стр. 66-67), группировка слов по теме способствует лучшему запоминанию. Кроме того, данные слова нужно употребить также в соответствующем контексте (см. выше стр. 57). В учебнике это учтено – после списков слов обычно следуют различные упражнения, в которых используются данные слова.

С нашей точки зрения, слабой стороной учебника “Пожалуйста” является то, что в данной серии книг довольно мало уделено внимания словообразованию. Далее мы подробно разбираем, как словообразование учитывается в учебнике.

В начале первой части учебника рассматриваются русские имена, отчества и фамилии. Учащиеся узнают, что русские отчества образуются при помощи суффиксов *-ович / -евич* и *-овна / -евна* от имени отца, например: *АНТОН – АНТОНОВИЧ – АНТОНОВНА*, и что фамилии женщин обычно оканчиваются на *-а*,

²⁷ Такие упражнения свойственны бихевиоризму (ср. выше стр. 56-57).

²⁸ Под продуктивными заданиями мы подразумеваем упражнения типа “Напиши или расскажи свободно или с помощью картин / данных слов о данной теме”.

например: *Попов - Попова*. Также здесь рассказывается о том, что в фамильном общении употребляют определенную форму имени, например: *Валентина - Валя, Алексей - Алеша*. (Пож-1, 16-17.) Однако, при этом авторы учебника ничего не говорят об уменьшительно-ласкательном оттенке данных форм имен. И далее в серии книг “Пожалуйста” уменьшительно-ласкательные формы слов больше не рассматриваются.

Изучая прилагательные, учащиеся также знакомятся со способами образования русских слов. Учащиеся узнают, что в русском языке из некоторых прилагательных можно образовать новые прилагательные, добавляя отрицающий префикс *не-* к данным прилагательным. Таким образом получают прилагательные, значение которых не столь “сильно”, как значение собственно противоположных прилагательных. Например: *некрасивый* 'ei oikein kaunis (не очень красивый)', *небольшой* 'pienehkö, pieni (довольно маленький)'. (Пож-1, 120.) Учащиеся также узнают, как образовывать наречия из прилагательных, заменяя окончание прилагательного суффиксом наречия *-о* (Пож-1, 140).

Одно из упражнений первой части позволяет выяснить, из каких слов образованы прилагательные в следующих названиях станций метро: *Спортивная, Колхозная, Пионерская, Автозаводская, Электrozаводская, Студенческая* (Пож-1, 122). Из следующего упражнения (Пож-1, 123) учащиеся узнают, что образованные из существительных прилагательные, такие, как в предыдущем упражнении, часто употребляются при переводе финских сложных слов, например: *teatteriaukio - театральная площадь, urheilukoulu - спортивная школа*. По нашему мнению, очень важно, что об этой разнице между финским и русским языками говорится уже на раннем этапе обучения.

Во второй части серии книг “Пожалуйста” словообразование почти не рассматривается. Его касаются только однажды в упражнении, в котором у учащегося спрашивают: “Какие телевизионные передачи тебя интересуют?” (Пож-2, 58-59). В этом упражнении перечисляются разные телевизионные передачи (художественные, документальные и научно-популярные фильмы, мультфильмы, вестерны, спортивные, детские и музыкальные программы,

новости), и в конце упражнения приведено несколько знакомых учащимся слов, из которых образованы прилагательные, встречающиеся в упражнении: *дети – детский, документ – документальный, музыка – музыкальный, спорт – спортивный*. В упражнении совсем не говорится о словопроизводстве, а просто констатируется, что все эти слова легко образуются. Считаем, что в данном упражнении следовало бы больше обратить внимание на словообразование русского языка. Иными словами, авторы учебника могли бы подчеркнуть, что благодаря соединению разных аффиксов с корнем, получаются новые слова. Можно было бы, например, дать несколько слов, от которых учащиеся сами образовали бы прилагательные.

В противоположность второй части, словообразование довольно хорошо отражено в третьей части учебника. Учащимся советуют увеличить свой словарный запас с помощью однокоренных слов. Во-первых, в одном упражнении учащиеся должны образовать глаголы, существительные или прилагательные из данных слов. Образованные слова можно найти в тексте. (Пож-3, 116.) Во-вторых, в двух упражнениях учащиеся должны найти значение незнакомых слов на основании знакомых им однокоренных слов, например: *родной – родиться – родители – родственники; приглашать – приглашение* (Пож-3, 117, 158). В-третьих, с прилагательными, оканчивающимися на мягкий согласный, знакомятся при помощи уже знакомых учащимся слов, например: *вчера – вчерашний, поздно – поздний, утро – утренний*. После этого учащиеся должны употребить только что освоенные “мягкие” прилагательные в переводе с финского на русский. При этом можно опять заметить, что русским соответствием финскому сложному слову часто является словосочетание типа “прилагательное + существительное”, например: *kesäkurssi – летний курс, Talvipalatsi – Зимний дворец*. (Пож-3, 167.) Наконец, в одном упражнении учащимся дается возможность собрать однокоренные слова в словообразовательных гнездах, например, *спать – сон – бессонница – сновторное – спальня*. Группирование этих слов происходит на основании финских соответствий; одни слова находятся в тексте данного урока, а другие уже знакомы учащимся. (Пож-3, 227.)

С нашей точки зрения, в третьей части учебника учащихся в достаточной мере знакомят с основами русского словообразования, и внимание учащихся сознательно обращается на то, что не нужно учить все слова наизусть для понимания текста, о значении незнакомых слов можно догадаться с помощью знакомых частей слова.

В учебнике “Пожалуйста” о значениях приставок говорится лишь в связи с глаголами движения (см. Пож-4, 53). Мы считаем, что учащимся не нужно владеть всеми приставками и суффиксами русского языка в подробностях, но в учебнике было бы полезно уделить больше внимания значениям приставок. Кроме упражнений с глаголами движения (Пож-4, 54-59), в последней части только одно упражнение посвящено словообразованию. В этом упражнении учащиеся на базе знакомых слов выясняют значения новых однокоренных слов. Значения данных слов можно понять также из контекста (Пож-4, 32). Нам кажется удивительным, что в последней части серии книг “Пожалуйста” так редко обращается внимание на словообразование. Когда тексты становятся более длинными и трудными, нельзя “забывать” о важности словообразования, нужно все больше уделять ему внимания, потому что теперь учащиеся могут эффективнее использовать свои знания в области словообразования, чем в начале изучения русского языка.

4.1.3 Учебник “Салют”

Учебник “Салют” предназначен для школьников и гимназистов, изучающих русский язык по планам “В2” или “В3”, и для взрослых учащихся в разных училищах. Он также подходит для самостоятельного изучения русского языка. До сих пор издана только первая часть учебника “Салют”, которая состоит из трех курсов. Она опубликована в 1997-м году.

Тексты учебника “Салют” написаны в форме диалога, благодаря чему они вырабатывают готовность к ежедневным коммуникативным ситуациям, в которые иностранцы попадают в России. В учебнике уделено внимание русскому

страноведению, русской культуре и русским обычаям, и таким образом учащимся дается возможность познакомиться с русским образом жизни.

Главной целью учебника “Салют” является развитие навыков и умений общаться на русском языке. Это предполагает многостороннюю практику по употреблению языка. В учебнике принимаются во внимание все уровни владения языком. Иными словами, он включает в себя много занятий по разговорной практике, различные упражнения по лексике и грамматике, а также аудирование, понимание текста и письмо. В учебнике “Салют” особенно учитывается необходимость усвоения лексики, так как большинство упражнений связано с правильным употреблением слов – учащиеся должны продуцировать русский язык устно и письменно, например, в одном упражнении учащиеся разговаривают в парах о своих музыкальных увлечениях на базе данных вопросов и названий инструментов (см. С-1, 203). Также учащимся следует понимать и устный, и письменный текст, например, в упражнениях типа “Послушайте разговор” и “Ответьте на вопросы” (см., напр., С-1, 225). Однако, авторы учебника “Салют” не забывают и грамматику – в учебнике систематически представлены грамматические правила, употребление которых отрабатывается в упражнениях. Кроме того, эти грамматические правила отражены в таблицах в конце учебника. Такой “сборник” грамматики, безусловно, облегчает повторение и проверку грамматических конструкций.

Тексты учебника “Салют” переведены целиком на финский язык – перевод расположен рядом с русским текстом так, что учащиеся видят русский текст и финский перевод одновременно, в самостоятельном переводе нет необходимости. Хотя при текстах уже есть переводы, в конце каждого урока приводится словарь, в котором находятся новые слова данного урока в алфавитном порядке, а также некоторые фразы и выражения. Авторы учебника дают в словарях дополнительную информацию, например, о неправильных формах множественного числа (*номер – номера*), предлогах, с которыми слова употребляются (*этаж – предлог на*). Здесь же есть замечания по словообразованию (*позже = vähän myöhemmin: по = vähän, поздно = myöhään; живопись = maalaustaide: maalata tauluja = писать картины, elävä = живой*) (см.

С-1, 153, 215). В конце учебника даны алфавитный русско-финский и финско-русский словари.

С нашей точки зрения, сильной стороной учебника “Салют” является то, что его авторы учитывают важность словообразования. Учащиеся получают немного знаний о русском словообразовании в различных аспектах уже в самом начале обучения языку. Хотя в учебнике почти нет собственно упражнений по словообразованию, между упражнениями есть короткие замечания, связанные со словообразованием. Далее мы подробно анализируем, что в учебнике говорится о словообразовании русского языка.

Во-первых, после изучения прилагательных, учащиеся узнают, что заменой окончания прилагательного гласным *-о*, в русском языке образуются наречия (С-1, 76). Суффиксальное образование слов учитывается также в случае с притяжательными прилагательными, которые принимаются во внимание, как типичный способ выражения родительного падежа в русской разговорной речи. В учебнике представлен суффикс *-ин, -ин(а), -ин(о), -ин(ы)*, например: *Миша – друг Вити → Миша – Витин друг; Вот сестра папы → Вот папина сестра.* (С-1, 128.)

Во-вторых, учащиеся знакомятся с русскими именами, отчествами, фамилиями. Учащиеся узнают, что русские имена меняются в зависимости от того, как хорошо говорящие знают друг друга и даже от настроения говорящего. Как пример в учебнике дают имя *Иван*, которое является официальной формой имени и употребляется с отчеством. Неофициальными являются производные имена: *Ваня, Ванечка, Иванушка* и *Ванька*, где *Ваня* – нейтральное, *Ванечка* и *Иванушка* имеют ласкательный оттенок, а у *Ваньки* уничижительное значение. Причем отмечено, что от имени *Иван* образуются и другие ласкательные формы. Ласкательные имена широко употребительны в русском языке, количество их зависит от производящего имени. (С-1, 107.) Как уже было сказано, от имени *Александр* образуются 126 производных (см. стр. 31). Также в учебнике рассматривается образование отчеств с помощью суффиксов *-ович / -евич / -ьевич* и *-овна / -евна / -ьевна*. О фамилиях рассказывается, что русские фамилии

мужчин часто оканчиваются на *-ов*, *-ев* или *-ин* и фамилии женщин – на *-ова*, *-ева*, *-ина* так же, как финские фамилии часто оканчиваются на *-nen*. (С-1, 108.)

Далее в учебнике “Салют” авторы возвращаются к уменьшительно-ласкательным вариантам существительных, о которых уже говорилось в случае с русскими именами. Учащиеся узнают, что существительные могут получить уменьшительно-ласкательный оттенок, соединяя определенные суффиксы с основой слова. Употребление уменьшительно-ласкательных слов чаще всего свидетельствует о том, что говорящий положительно относится к предмету / другому человеку (напр., *Леночка, рад тебя видеть!*), или что он просто пребывает в хорошем настроении (напр., *С селедочкой полагается водочка*). Уменьшительно-ласкательные формы также часто употребляются для выражения маленького размера (роста, объема) предмета (напр., *Гатчина – маленький городок*). Уменьшительно-ласкательные слова очень часто используются, когда говорят с детьми или сидят за обеденным столом. (С-1, 190.) Мы считаем сильной стороной учебника “Салют” то, что учащиеся получают информацию о словах с субъективной оценкой уже в начале изучения русского языка, так как эти слова активно используются в русской разговорной речи.

В-третьих, когда речь заходит о прилагательных, называющих отдельные черты характера, авторы учебника “Салют” напоминают об использовании отрицательной приставки *не-*, например: *неаккуратный, непрактичный* (С-1, 111). О приставках говорится также в случае с глаголами движения *идти* и *ехать*, которым приставки *по-* и *при-* дают противоположное значение (С-1, 116, 130).

В-четвертых, в учебнике (С-1, 112) наглядно пояснено, как образованы названия дней недели:

НЕДЕЛЯ	ВИККО	
понедельник	maanantai	(jälleen uusi viikko)
вторник	tiistai	(toinen = второй)
среда	keskiviikko	(keskimmäinen = средний)
четверг	torstai	(neljäs = четвертый)
пятница	perjantai	(viisi, viides = пять, пятый)
суббота	lauantai	(sapatti)
воскресенье	sunnuntai	(воскресение = ylönousemus, vrt. kerätä uusia voimia, varaapäivä)

В русском языке названия дней недели говорят гораздо больше о своем происхождении, чем финские названия. Этимология слов рассматривается также в случаях с терминами родства: *(родной) брат, (родная) сестра, двоюродный брат, двоюродная сестра* (С-1,123), и названием универмага “Гостиный двор”, которое образовано из слов *гость* (историческое значение – “купец”) и *двор* (С-1, 223).

Наконец, авторы учебника “Салют”, как и авторы других анализируемых нами учебников, обращают внимание на разницу между сложными словами финского и русского языков. Учащимся рассказывают, что финские сложные слова часто соответствуют русским словосочетаниям в родительном падеже, например: *maailmankartta = карта мира, puhelinnumero = номер телефона* (С-1, 137). Далее подведем некоторые выводы нашего анализа учебников.

4.1.4 Выводы

В данном разделе были кратко проанализированы учебники русского языка: “Парус”, “Пожалуйста” и “Салют”. При рассмотрении структуры учебников были выделены следующие компоненты: тексты, словари и упражнения. Особенное внимание мы уделили тому, как словообразование было представлено в разных учебных пособиях.

Во-первых, тексты учебника “Парус” длинны и часто написаны в монологическом стиле, а в учебниках “Пожалуйста” и “Салют” тексты приводятся главным образом в диалогической форме. Также темы текстов учебника “Парус” больше связаны с научными проблемами, чем темы в учебниках “Пожалуйста” и “Салют”. В последних рассматриваются повседневные ситуации, в которые иностранцы попадают на российской земле. Разумеется, учебник “Парус” включает в себе более трудные тексты, так как он предназначен для учащихся, изучающих русский язык уже много лет, а “Пожалуйста” и “Салют” используются для начального обучения.

При рассмотрении текстов учебников возник вопрос о функции финского перевода учебного текста. Способствует ли перевод изучению русских слов или учащимся самим полезно переводить текст? В учебнике “Парус”, а также в третьей и четвертой частях учебника “Пожалуйста”, тексты не переведены на финский язык, а в первой и второй частях учебника “Пожалуйста” тексты частично переведены. В учебнике “Салют” рядом с русскоязычным учебным текстом помещен перевод на финский язык. Сегодня это кажется принятым (ср. также учебники “Капуста Мастер 1” и “Клуб интересных встреч 1-4”). С помощью финского перевода можно изучать текст и сравнивать различия между русскими и финскими высказываниями. Также финский перевод помогает учащимся, если они самостоятельно изучают тексты. Однако, мы не уверены в полезности перевода, так как учащимся нужно больше анализировать значения слов и предложений, если они сами переводят тексты учебников.

Во-вторых, словари, которые в анализируемых нами учебниках приводятся в конце каждого урока, организованы по-разному. В учебнике “Салют” лексика в словарях дана в алфавитном порядке, а в учебниках “Пожалуйста 3”, “Пожалуйста 4” и “Парус” слова в словарях представлены в том же порядке, как они появляются в текстах. В первой и второй частях учебника “Пожалуйста” словари уроков тематически организованы. Мы разделяем мнения А. Ф. Колесниковой и Р. Оксфорд о том, что тематические списки слов легче запоминать, чем, например, алфавитные (ср. выше стр. 66-67). Кроме словарей, идущих после каждого урока, во всех учебниках есть списки слов и выражений, связанных с определенной темой. После списков часто даются упражнения, в которых данные слова и выражения следует употребить в определенном контексте. (См. напр., П-1, 8-9; Пож-2, 165-166; С-1, 98.) По нашему мнению, эти упражнения важны, так как контекст способствует лучшему усвоению (см. выше стр. 57).

Считаем достоинством первой и второй частей серии книг “Пожалуйста” то, что авторы вынесли предназначенные для активного усвоения слова в “поурочные” словари. Вместе с тем, нам представляется спорным решением введение в словари третьей и четвертой частей учебника только глаголов, предназначенных

для активного изучения. Не совсем понятно, почему авторы оставили без внимания слова других частей речи, которые можно было бы продуктивно использовать. Авторы учебников “Парус” и “Салют” не выделяют слова, которыми учащиеся должны активно владеть.

В-третьих, анализ упражнений данных учебников показал, что все учебники содержат и упражнения на владение лексикой русского языка. Только в учебнике “Пожалуйста”, особенно в первой и второй его частях, грамматике отводится места больше, чем лексике. В этих частях очень много упражнений типа “дрилл”. В учебнике “Парус”, в свою очередь, лексике уделяется большое внимание. Большинство упражнений – лексические, и можно сказать, что знание лексики развивают за счет грамматики. По нашему мнению, авторы учебника “Салют” нашли золотую середину между лексикой и грамматикой: Учебник сосредоточивается не только на владении лексикой, но и грамматикой.

Наконец, мы особенно интересовались упражнениями по словообразованию. Только авторы учебника “Парус” систематически уделяют внимание словообразованию, но упражнения по словообразованию здесь довольно односторонние, так как половина из них типа “образуй слова данной части речи из данных слов”. В других анализируемых нами учебниках почти нет упражнений такого типа (в учебнике “Пожалуйста” есть лишь одно такое упражнение). Это понятно, так как учебник “Парус” предназначен для более продвинутых учащихся. Однако, по нашему мнению, когда учащиеся изучают третью и четвертую части учебника “Пожалуйста”, они уже достаточно хорошо владеют русским языком, чтобы самостоятельно образовывать слова.

Однокоренные слова принимаются во внимание в учебниках “Парус” и “Пожалуйста”. На наш взгляд, сильной стороной учебника “Пожалуйста” является то, что учащимся советуют увеличить свой словарный запас при помощи однокоренных слов, так как в данном случае все слова не нужно учить наизусть, а о значении незнакомых слов можно догадаться, используя знакомые корни. Хотя в учебнике “Парус” тоже есть упражнения, связанные с употреблением однокоренных слов, авторы учебника могли бы сознательно обращать внимание

учащихся на их использование для правильного понимания текста. Слабой стороной учебника “Салют” является то, что об однокоренных словах совсем не говорится.

Только в учебнике “Салют” обращается внимание на русские уменьшительно-ласкательные формы слов. На наш взгляд, это важно, потому что русские их часто используют в своей речи. Также только в книге “Салют” учитываются притяжательные прилагательные, которые типичны для русской разговорной речи.

Можно закончить этот обзор тем, что во всех анализируемых нами учебниках использование русского словообразования в изучении лексики так или иначе принимается во внимание. Во-первых, в учебнике “Парус” довольно много места уделено словообразованию, но упражнения по словообразованию оказались несколько односторонними. Во-вторых, авторы учебника “Пожалуйста” уделяют довольно много внимания использованию однокоренных слов для понимания значений незнакомых слов, иные варианты использования словообразования мало рассматриваются. В-третьих, в учебнике “Салют” подход к словообразованию интересен, словопроизводство здесь представлено во многих различных аспектах. К сожалению, об использовании однокоренных слов в учебнике не говорится. Желательно, чтобы в продолжении учебника “Салют”, где словарный состав данного учебного пособия возрастет и усложнится, авторы уделили бы больше внимания словообразованию.

4.2 Опрос преподавателей и учащихся относительно методов изучения лексики и использования словообразования в этом процессе

4.2.1 Материал

На учебный процесс воздействуют три основных компонента: учащийся, преподаватель и учебник. Несмотря на то, что навыки и умения учащихся во

многим основываются на учебниках (см. выше стр. 86), на учебный процесс также сильно влияет взаимодействие между учащимися и преподавателем. Как видно из нашего анализа учебников русского языка, в них уделяется внимание изучению лексики, и использование русского словообразования в этом процессе каким-то образом учитывается. Однако, в учебниках есть недостатки в части изучения лексики и особенно словообразования. Поэтому, нам следует выяснить, с одной стороны, какую роль играет лексика в изучении русского языка с точки зрения преподавателей, и как это отражается на их работе в гимназии. Особенно нас интересует, как преподаватели используют словообразование в преподавании русской лексики. С другой стороны, мы хотим узнать, считают ли гимназисты владение лексикой важным, и как они изучают русские слова, так как, в конце концов, учащийся сам несет главную ответственность за свою учебу (ср. конструктивистская теория учебной деятельности). Причем, нам интересно выяснить, какие умения и навыки есть у гимназистов по русскому словообразованию. Кроме того, с нашей точки зрения, необходимо узнать, что гимназисты и преподаватели думают о лексических упражнениях в учебниках “Парус”, “Пожалуйста” и “Салют”, чтобы рассмотреть их мнения в сопоставлении с проведенным нами анализом данных учебников.

Исходя из сказанного выше, мы послали анкетные опросы относительно методов изучения лексики и использования словообразования гимназистам, изучающим русский язык, и преподавателям русского языка. Мы получили 13 ответов от преподавателей и 63 от гимназистов, из которых 45 изучают русский язык как язык “В2” или “В3”²⁹ и 18 как язык “А”. Кроме того, десять студентов, изучающих русский язык в университете Ювяскюля на подготовительном курсе, заполнили такую же анкету, как и гимназисты. Большинство студентов на подготовительном курсе только что окончило гимназию, и мы попытаемся сравнить их умения и навыки по словообразованию с умениями учеников, которые еще учатся в гимназии.

Во-первых, анкеты для учащихся и преподавателей заключают в себе вопросы об

²⁹ Далее ответы, полученные от гимназистов, изучающих язык “В2” или “В3”, рассматриваются вместе. Говорится просто о гимназистах, изучающих русский язык как язык “В”.

изучении и преподавании лексики. Во-вторых, мы попросили учащихся и преподавателей оценить лексические упражнения в используемых ими учебниках. В рамках этой работы мы рассматриваем лишь те ответы, которые связаны с анализируемыми нами учебниками русского языка – “Парус”, “Пожалуйста” и “Салют”. В-третьих, у преподавателей мы спросили, как словообразование можно использовать в обучении русскому языку, и как они его используют на практике. Опрос учащихся, в свою очередь, заключал в себе задания по словообразованию, которые требовали от учащихся продемонстрировать знания, полученные в ходе занятий на нескольких курсах русского языка. (См. подробнее прил. 1а/1б; 2а/2б³⁰.) Ответившие на вопросник гимназисты, изучающие русский как язык “В”, окончили три – шесть курсов русского языка, а, как известно, гимназисты, изучающие язык “А”, прошли уже больше курсов до поступления в гимназии в младшей и старшей ступенях основной школы.

Опросная анкета преподавателей состоит из десяти вопросов, а анкета учащихся двухчастна: первая часть содержит семь вопросов, а вторая – семь заданий по русскому словообразованию и три других вопроса, всего 17 вопросов и заданий. Вопросники преподавателей и учащихся включают в себя и открытые, и закрытые вопросы. В последних респонденты выбирают из перечисленных альтернатив соответствующие их мнению. Кроме того, некоторые вопросы состоят из двух частей: сначала закрытый вопрос, и потом – открытый типа “Обоснуйте свое мнение” или “Назовите примеры”. (См. прил. 1 и 2.)

Далее мы проанализируем ответы на нашу опросную анкету, используя качественный и дескриптивный метод, т. е. опишем ответы респондентов и сделаем выводы из них. Результаты также иногда отражены в процентах или цифрах. Ответы преподавателей и гимназистов рассматриваются вместе в тех частях, где это возможно.

³⁰ В приложениях 1а и 2а – содержатся оригинальные вопросники на финском языке, в приложениях 1б и 2б – их переводы на русский. Далее мы будем ссылаться просто на приложение 1 или приложение 2, не отделяя финский и русский варианты.

4.2.2 Изучение лексики

Первые вопросы анкет для учащихся и преподавателей касались важности владения лексикой русского языка (см. прил. 1: I, II вопросы; 2: вопрос 1). Мы спросили у учащихся, как они оценивают входящие в изучение русского языка разные виды владения языком: аудирование (понимание речи), говорение, чтение, письмо, страноведение, знание культуры, владение лексикой, владение грамматикой. Большинство респондентов считали “очень” или “довольно важными” все эти виды, кроме страноведения и знания культуры, которые были неважными по мнению более 50% респондентов. В этом вопросе мы хотели также выяснить, сколь важным гимназисты считают владение лексикой, в сравнении с владением грамматикой. По мнению учеников, владение лексикой более важно, чем владение грамматикой. 75% считают, что лексика играет очень большую роль в изучении русского языка, а 25%, что роль лексики довольно важна. Никто не придерживается того мнения, что владение лексикой неважно. Примерно одна половина респондентов считает, что владение грамматикой очень важно, а другая – довольно важно. Четыре респондента ответили, что владение грамматикой неважно.

Далее ученики мотивировали свое мнение о важности лексики. Прежде всего владение лексикой является важным, так как использование языка (говорение, понимание) вообще невозможно без слов. Язык состоит из слов, слова – ядро языка. Владение грамматикой не так важно, как владение лексикой, потому что с помощью словарного запаса можно общаться на русском языке, даже если говорящий не очень хорошо владеет грамматическими структурами. Один ученик написал, что усвоение грамматических правил облегчается, если учащийся знает слова. Некоторые респонденты отметили, что русские слова очень сильно отличаются от слов других им известных языков, и, поэтому их очень важно хорошо знать.

Респонденты, которые считают, что владение лексикой “только” довольно важно, обосновали свое мнение, в частности, тем, что лексикой не надо владеть в совершенстве, потому что в общении можно всегда использовать перифразы.

Однако, и для перифразировки нужен словарный запас, а кроме того, владение всей лексикой иностранного языка или даже своего родного языка “в совершенстве”, наверное, является невозможным. Никто не может знать всю лексику языка. Нам кажется удивительным, что согласно мнению одного гимназиста, в настоящее время большинство слов разговорной речи русского языка – заимствованны, и, поэтому, владение лексикой не нужно считать важным.

По мнению преподавателей, лексика играет очень важную роль в изучении русского языка. Лишь один преподаватель из 13 считал, что владение лексикой “только” довольно важно. Преподаватели, как и ученики, обосновали свою точку зрения тем, что общение невозможно без слов. Согласно одному респонденту, именно лексика русского языка является особенно важной, так как процесс ее усвоения начинается медленно, в сравнении, например, с английским или шведским языками, из-за кириллического алфавита.

Также в ответах на вопрос о том, в какой форме и как много следует уделять внимания способам преподавания лексики русского языка в ходе подготовки учителей (см. прил. 2: вопрос 10), преподаватели указали на необходимость богатого словарного запаса для использования его в общении. Согласно одному респонденту в настоящее время при подготовке учителей больше обращается внимания на преподавание лексики, чем раньше. По его мнению, если роль лексики возрастает за счет преподавания грамматических навыков, то это хорошо.

Кроме того, мы спросили у преподавателей, как важность знания лексики проявляется в их работе. Некоторые респонденты дают ученикам однокоренные слова или связанные с темой текста учебника слова, как дополнительную лексику. Также один респондент подчеркнул, что именно на уроках русского языка необходимо преподавать новые слова помимо тех, что даны в учебнике, так как русский язык в настоящее время очень быстро изменяется. Многие преподаватели написали, что лексические знания развиваются с помощью различных упражнений, и ее усвоению нужно посвятить довольно много

времени. Также многие респонденты упомянули, что регулярно проверяют владение лексикой небольшими экзаменами.

Во-вторых, мы спросили об оценивании владения лексикой в гимназии (см. прил. 1: III вопрос; 2: вопрос 2). С одной стороны, преподаватели рассказали, каким образом и как часто они оценивают величину словарного запаса учеников и их умение его употребить. Примерно 50% преподавателей регулярно используют небольшие письменные экзамены по лексике, например, в случае с каждым текстом учебника. Многие используют также определенные задания на знание слов, как часть последнего экзамена курса. Кроме того, большинство преподавателей контролирует владение лексикой устно при разговорах на каждом занятии.

С другой стороны, ученикам надо было подумать, как, по их мнению, следует оценить владение лексикой в гимназии. Примерно 50% учеников были довольны небольшими словарными экзаменами, так как они заставляют заучивать слова. Два респондента сделали, на наш взгляд, очень удачное наблюдение: эти экзамены, с одной стороны, являются хорошим способом контроля, потому что они заставляют заучивать слова. С другой стороны, экзамены по словам приводят только к поверхностному овладению знаниями: заученные слова скоро исчезнут из памяти, так как их в экзаменах этого типа употребляют отдельно, без контекста. Более целесообразно было бы активно использовать слова в разных упражнениях, и таким образом достичь более глубоких знаний. Это правда, но как известно, в гимназии мало времени отводится на изучение русского языка (и всех предметов) в сопоставлении с содержанием курсов. Отсюда следует, что в контроле владения лексикой экономично использовать небольшие словарные экзамены, которые быстро и несложно проверить. Некоторые ученики считали, что в последнем экзамене курса нужны определенные задания по лексике. Кроме того, одна треть респондентов думала, что преподаватели все время должны оценивать знания учащихся на занятиях, во время разговоров и выполнения упражнений. Некоторые респонденты подчеркнули, что владение лексикой нужно оценивать более высоко, т. е. оно должно больше влиять на оценку по русскому языку.

В-третьих, мы попросили преподавателей рассказать, как часто они используют данные в анкете способы преподавания слов: перевод, дефиницию по-русски, дефиницию по-фински, наглядность, синонимы и антонимы, контекст, заимствованные слова, элаборирование, семантические карты, группировку слов по тематическому признаку, группировку слов по другим признакам, словообразование (однокоренные слова, словообразовательные гнезда, приставки, суффиксы), другие способы (см. прил. 2: вопрос 3).³¹ В следующей таблице представлены ответы преподавателей. Цифры отражают количество респондентов, выбравших данную альтернативу.

ТАБЛИЦА 11. Использованные разных способов преподавания лексики.

Способ	часто	иногда	редко	никогда
Прямой перевод	6	5	2	-
Дефиниция по-русски	4	8	1	-
Дефиниция по-фински	3	4	6	-
Наглядность (напр., рисунки)	3	8	1	1
Синонимы / антонимы	8	5	-	-
Контекст	10	3	-	-
Заимствованные слова	5	7	1	-
Элаборирование	3	7	2	1
Семантические карты	2	6	4	1
Группировка слов по тематике	7	5	1	-
Группировка слов по другим признакам	2	1	1	-
Словообразование	6	6	-	-

Прокомментируем представленные в таблице результаты таким образом, что сначала обсудим те способы, которые больше всего используются, и после того – более редкие способы. Большинство (10 из 13) преподавателей часто дает контекст изучаемым словам, в то время как остальные используют

³¹ Об этих способах говорилось в разделе 3.7 данной работы.

семантизирующий контекст иногда. Варианты “редко” или “никогда” никто из респондентов не выбрал. Это показывает, что преподаватели русского языка учитывают главный принцип изучения лексики согласно настоящей теории учебной деятельности, конструктивизму: Контекст дает ученикам возможность соединить новые слова с уже знакомой лексикой, и так слова, выступающие в контексте, запоминать лучше, чем слова без контекста. Синонимы и антонимы часто употребляются большинством преподавателей (более 60%) в семантизации лексики.

Примерно половина респондентов часто использует в преподавании группировку по тематике. Как уже было сказано, группировка по тематическому признаку облегчает семантизацию и способствует лучшему запоминанию и воспроизведению слов. Из остальных респондентов пять используют тематическую группировку иногда, и один – редко. Некоторые преподаватели группируют слова также по другим признакам, например, по принадлежности к определенной части речи. Многие респонденты называют однокоренные слова или словообразовательные гнезда в качестве признака группировки.

Словообразовательные средства 50% преподавателей используют часто, и 50% – иногда. Никто не ответил, что редко или никогда не использует словообразование. Очень важно, что преподаватели широко используют словообразование в обучении лексике, так как в учебниках русского языка словообразованию недостаточно уделяется внимания, как показал проведенный нами анализ учебных пособий. Подробнее о том, как преподаватели используют словообразование, говорится в разделе (4.2.4).

Прямой (однословный) перевод новых слов на финский язык употребляется часто примерно половиной (6) респондентов. Пять респондентов используют перевод иногда, и два – редко. Эти результаты показывают, что перевод на родной язык нередко используется на уроках русского языка, несмотря на то, что перевод в настоящее время не рекомендуется в педагогике. Однако, перевод является простым и экономным способом, к которому иногда целесообразно обращаться. (Ср. выше стр. 75.) Вместо прямого перевода, восемь респондентов используют

дефиницию по-русски иногда и четыре – часто. Дефиниция на финском языке употребляется редко одной половиной респондентов, и другой половиной – иногда или часто.

Довольно широко в преподавании лексики используются заимствованные слова как средство семантизации. Семь респондентов ответили, что употребляют их в своем преподавании иногда, пять – часто и один – редко. Средства наглядности используется довольно часто: восемь преподавателей их употребляют иногда и три – часто. Один респондент выбрал ответ “редко” и один – “никогда”. Подобные были результаты относительно использования элаборирования. Реже респонденты используют семантические карты в преподавании лексики. Четыре преподавателя употребляют их редко, шесть – иногда. Два респондента рассказали, что используют семантические карты часто и один – никогда.

Кроме данных в анкете способов преподавания лексики, преподавателями были названы некоторые другие способы. В качестве примера назовем визуализацию слов, т. е. семантизацию слов при помощи связанных с изучаемым словом представлений. Один респондент, на наш взгляд, очень удачно определяет то, что является главным в усвоении лексики – ученики должны, как можно больше, активнее употреблять изучаемые слова.

Наконец, ученики, в свою очередь, должны были изложить, как они изучают слова иностранного языка. Мы хотели выяснить, используют ли гимназисты учебные стратегии в процессе усвоения слов. (См. прил. 1: IV вопрос.) Почти 80% респондентов ответили, что изучают слова традиционным способом, т. е. учат изучаемые слова наизусть с помощью двуязычных списков слов учебника. Вместе с тем, гимназисты довольно много используют и другие способы, которые делают усвоение эффективнее. 30% респондентов записывают русские слова, чтобы лучше их запомнить.

25% респондентов рассказали, что они тем или иным образом создают контекст изучаемым словам. Большинство из них употребляют изучаемые слова в предложениях, т. е. думают об использовании слов в общении. Многие изучают

не только списки слов, но и тексты учебника, чтобы лучше усвоить слова. Некоторые ученики ответили также, что читают русскоязычную литературу или смотрят русские телевизионные передачи. Один респондент смотрит в словаре примеры употребления изучаемых слов. Кроме того, один ученик, который просто пробует учить слова наизусть, читая списки слов, подчеркнул, что лучше было бы употребить слова в предложениях. Те респонденты, которые образуют предложения “вокруг” изучаемого слова, элаборируют³² слова.

Некоторые респонденты ответили, что ассоциируют изучаемые слова различными образами, но не рассказали подробнее каким образом ассоциируют. В то же время, примерно 20% респондентов смогли точнее сказать, что они ассоциируют изучаемые слова с подобно звучащими словами других языков, например: *тарелка* – *tarjotin*. Следовательно, эти гимназисты используют мнемотехническую стратегию “представление звуков в памяти”. Кроме представления звуков, один респондент рассказал об использовании визуализации изучаемых слов. Некоторые респонденты упомянули, что заимствованные слова или интернационализмы облегчают запоминание слов.

Также использование словообразовательных знаний было упомянуто некоторыми учениками. Они соединяют изучаемое слово с однокоренными словами, которые уже известны им, например, новое слово *любовь* связано со знакомым глаголом *любить*. Один респондент написал, что он пробует найти в изучаемых словах знакомые части (морфемы) и таким образом облегчить запоминание производных слов. Кроме того, один ученик отметил, что было бы полезно знать больше о разных приставках и суффиксах.

4.2.3 Лексические упражнения

Гимназисты и преподаватели ответили на вопрос о том, содержит ли используемые ими учебники достаточно целесообразных и многосторонних

³² Об элаборировании и других в данном разделе упомянутых мнемотехнических стратегиях подробнее говорилось в разделе 3.7.4.

лексических упражнений, и как много в учебниках разных лексических упражнений. Также мы попросили их рассказать, какое лексическое упражнение, по их мнению, является хорошим. (См. прил. 1: V, VI, VII вопросы; 2: вопросы 8, 9.) В рамках следующих разделов мы выясним, во-первых, мнения респондентов об анализируемых нами учебниках “Парус”, “Пожалуйста” и “Салют”, и, во-вторых, какие лексические упражнения респонденты считают хорошими.

4.2.3.1 Лексические упражнения в учебнике “Парус”

Все 18 гимназистов, которые изучают русский язык как язык “А”, используют учебник “Парус”. 13 из них считают, что в учебнике “Парус” недостаточно целесообразных и многосторонних лексических упражнений. Из преподавателей, участвующих в нашем исследовании, четверо проанализировали лексические упражнения из учебника “Парус”. Двое из них считают, что учебник включает в себя достаточно целесообразных и многосторонних лексических упражнений, а двое, что не включает.

Эти результаты не совсем совпадают с нашим анализом учебника “Парус”, так как мы считаем, что упражнения данного учебника в достаточной мере способствуют отработыванию лексических навыков. С другой стороны, упражнения могут казаться односторонними и неинтересными, так как упражнения разных уроков учебника – практически одинаковые. (Ср. выше стр. 88.)

В следующей таблице показано, как гимназисты и преподаватели оценили достаточность разных лексических упражнений в учебнике “Парус”. Цифры в таблице показывают, сколько респондентов считают, что в учебнике упражнений данного типа – слишком много, достаточно или слишком мало. Типы упражнений были перечислены в опросной анкете.

ТАБЛИЦА 12. Лексические упражнения в учебнике “Парус”.

Типы упражнений	слишком много		достаточно		слишком мало		не могу сказать	
	гим-на-зис-ты	пре-пода-вате-ли	гим-на-зис-ты	пре-пода-вате-ли	гим-на-зис-ты	пре-пода-вате-ли	гим-на-зис-ты	пре-пода-вате-ли
Упражнения по словообразованию								
а) образование новых слов из данных слов	-	-	5	3	5	1	6	-
б) выяснение значения слова с помощью знакомых частей слов	-	-	5	2	9	2	3	-
Перевод отдельных слов	1	1	10	-	5	1	1	1
Перевод предложений	-	-	3	3	14	1	-	-
Упражнения типа “соедини слово и картинку”	1	-	8	-	1	2	7	2
Кроссворды	6	1	10	3	-	-	1	-
Разговорная практика	2	-	10	3	3	1	1	-
Письмо / сочинения	-	-	10	2	6	2	1	-
Понимание текста	-	-	5	2	9	2	3	-
Аудирование	1	-	6	3	9	1	1	-

Как видно из таблицы, респонденты считают, что в учебнике “Парус” содержится достаточно или слишком мало словообразовательных упражнений. Ученики примерно равномерно выбрали ответы “достаточно”, “слишком мало” и “не могу сказать”, когда рассматривается количество упражнений типа “образуй новые слова из данных слов”. Как мы показали в ходе анализа учебников, данный тип упражнений чаще других встречается среди словообразовательных упражнений учебника “Парус” (см. стр. 89-90). Поэтому, нам кажется удивительным, что многие гимназисты выбрали альтернативу “не могу сказать”. В то же время, в учебнике не так много упражнений, связанных со знакомыми частями слова, и, согласно половине респондентов, таких упражнений нужно больше.

Более половины респондентов считает, что учебник “Парус” содержит достаточное количество кроссвордов, занятий по разговорной практике и письму. Количество упражнений, в которых надо перевести отдельные слова, по мнению

большинства учеников – также достаточно. Самым большим недостатком учебника, согласно 75% гимназистов, является то, что переводов целых предложений в нем – слишком мало. Кроме того, 50% учеников думает, что учебнику “Парус” не хватает заданий на понимание текста и заданий по аудированию.

Результаты показывают, что лексических упражнений в учебнике “Парус” не слишком много. Только отдельные респонденты ответили, что некоторых типов упражнений в нем слишком много. Исключение составляют кроссворды – одна треть учеников считает, что они слишком часто встречаются в учебнике.

Так как количество преподавателей, оценивших учебник “Парус”, было ограниченным (4), нам трудно сделать обобщающие выводы. Однако кажется, что преподаватели в основном довольны лексическими упражнениями учебника “Парус” – для большинства типов упражнений три или не меньше двух преподавателей выбрали альтернативу “достаточно”.

4.2.3.2 Лексические упражнения в учебнике “Пожалуйста”

В то время, как все гимназисты, изучающие русский язык как язык “А”, используют учебник “Парус”, так и все 45 гимназистов, изучающие русский язык как язык “В” используют учебник “Пожалуйста”. Согласно 40% из них, в учебнике “Пожалуйста” содержится достаточно целесообразных и многосторонних лексических упражнений, а согласно 60% – не содержится. Из преподавателей, ответивших на наш опрос, 11 рассмотрели упражнения учебника “Пожалуйста”. Девять из них недовольны лексическими упражнениями учебника, и только по мнению двух – лексических упражнений достаточно. Следующая таблица показывает, как респонденты оценили достаточность лексических упражнений в учебнике “Пожалуйста”.

ТАБЛИЦА 13. Лексические упражнения в учебнике “Пожалуйста”.

Типы упражнений	слишком много		достаточно		слишком мало		не могу сказать	
	гим-на-зис-ты	пре-пода-вате-ли	гим-на-зис-ты	пре-пода-вате-ли	гим-на-зис-ты	пре-пода-вате-ли	гим-на-зис-ты	пре-пода-вате-ли
Упражнения по словообразованию								
а) образование новых слов из данных слов	-	-	14	2	25	9	4	-
б) понимание значения слова с помощью знакомых частей слов	-	-	13	2	27	8	3	-
Перевод отдельных слов	-	1	22	2	13	2	4	5
Перевод предложений	2	1	29	4	11	6	2	-
Упражнения типа “соедини слово и картинку”	3	-	18	5	16	4	8	2
Кроссворды	-	-	3	4	34	5	8	2
Разговорная практика	7	-	33	6	4	5	1	-
Письмо / сочинения	1	-	25	6	15	5	4	-
Понимание текста	-	-	14	2	28	9	4	-
Аудирование	1	-	22	6	21	5	1	-

Как видно из таблицы, приведенной выше, большинство респондентов, рассмотревших учебник “Пожалуйста”, считают, что в данном учебном пособии недостаточно словообразовательных упражнений. Мы сделали такой же вывод из проведенного нами анализа учебников (ср. выше стр. 92-95). Только примерно 30% гимназистов и меньше 20% преподавателей придерживается того мнения, что упражнений по словообразованию здесь достаточно. Никто не считает, что упражнений по словообразованию слишком много, наоборот, по мнению более 50% гимназистов и примерно 75% преподавателей, учебник “Пожалуйста” включает в себя слишком мало словообразовательных упражнений. Мы предполагали, что ученики еще чаще ответят “слишком мало” в случае с упражнениями типа “образуй новые слова из данных слов”, так как проведенный нами анализ показал, что в учебнике “Пожалуйста” практически нет упражнений данного типа.

Более 50% гимназистов считает, что учебник “Пожалуйста” в достаточной мере включает в себе следующие типы лексических упражнений: перевод целых предложений, разговорную практику, письмо. Особенно ученики довольны упражнениями по разговорной практике; более 70% выбрали ответ “достаточно”, и только 9% – “слишком мало”. Нам кажется удивительным, что 16% учеников считают, что в учебнике должно быть меньше разговорной практики. На наш взгляд, разговорной практики не бывает слишком много – ее, наоборот, всегда не хватает. Никто из преподавателей не считает, что в учебном пособии “Пожалуйста” слишком много разговорной практики: одна половина преподавателей выбрала альтернативу “достаточно” и другая половина – “слишком мало”.

Примерно 50% гимназистов считают, что в учебнике достаточно перевода отдельных слов и аудирования. Что касается аудирования, гимназисты и преподаватели одинаково оценили его достаточность. Одна половина считает, что в учебнике достаточно аудирования, а другая – недостаточно. Также в случае с упражнениями типа “соедини данные слова с соответствующими картинками или словами” мнения учеников и преподавателей совпадают: 40% учеников и 45% преподавателей выбрали альтернативу “достаточно”, примерно 35% учеников и преподавателей – “слишком мало” и 18% – “не могу сказать”.

Согласно большинству гимназистов и преподавателей, в учебнике “Пожалуйста” слишком редко встречаются упражнения на понимание текста. Также, по мнению учеников, слишком редки кроссворды, 75% из них хотели бы чаще решать кроссворды. Преподаватели не считают кроссворды такими важными, 45% из них выбрали альтернативу “слишком мало” и более одной трети думает, что количество кроссвордов является достаточным, хотя в учебнике практически нет упражнений данного типа (ср. выше стр. 92). Только три ученика из 45 придерживаются того мнения, что кроссвордов достаточно.

Кроме типов упражнений, названных в таблицах выше, в анкете для преподавателей были еще элаборативные упражнения.³³ На основании ответов преподавателей, можно сказать, что учебные пособия “Парус” и “Пожалуйста” включают в себе слишком мало элаборативных упражнений – никто из респондентов не придерживается того мнения, что их достаточно, не говоря о том, что их слишком много.

4.2.3.3 Лексические упражнения в учебнике “Салют”

Никто из гимназистов, ответивших на опросную анкету, не использует учебник “Салют”. Два преподавателя используют учебник “Салют” в основной школе или в других учебных заведениях. Один из них оценил достаточность лексических упражнений данного учебного пособия следующим образом: в учебнике “Салют” есть достаточно переводов отдельных слов и целых предложений, занятий по разговорной практике, письму и аудированию, но недостаточно кроссвордов, элаборативных упражнений, понимания текста и упражнений по словообразованию. Мы также показали в ходе анализа учебных пособий, что в учебнике “Салют” нет собственно упражнений по словообразованию (см. выше стр. 97).

По мнению данного респондента, учебник “Салют” целиком включает в себя достаточно целесообразных и многосторонних лексических упражнений. Это соответствует проведенному нами анализу данного учебного пособия (см. выше стр. 96). Респондент отметил также, что учебник “Салют” является хорошим пособием, несмотря на его недостатки, и подчеркнул, что преподаватель всегда может предложить дополнительные упражнения и использовать упражнения других учебных пособий.

³³ У гимназистов мы не спросили об элаборативных упражнениях, так как в анкете не было возможности выяснить, какими являются данные типы упражнений. Гимназистам наверное непонятно, что такое элаборативные упражнения.

4.2.3.4 Хорошее лексическое упражнение

Гимназисты и преподаватели рассказали, каким является хорошее и целесообразное лексическое упражнение, и попробовали мотивировать свои мнения. В вопросе не было перечисленных альтернатив, он был открытого типа. Отсюда следует, что из ответов сложно сделать достаточно определенные выводы. Однако, ответы преподавателей показали, что они подчеркивают важность контекста и раньше усвоенных знаний ученика. Информативные контексты показывают, как правильно употребляются слова. Как пример преподаватели назвали, в частности, элаборативные упражнения и вообще такие упражнения, которые требуют от ученика самостоятельного мышления. Как уже было выше сказано, преподаватели усвоили принципы конструктивизма.

Также многие гимназисты понимают важность контекста и раньше полученных умений и навыков. Примерно 30% из них тем или иным образом отметили контекст в своем ответе. По мнению гимназистов, слова лучше учить в контексте, чем отдельно, так как таким образом можно понять разные значения слова и усвоить варианты его правильного употребления. Как пример некоторые респонденты называют создание предложений из данных слов. Именно таким образом, по их мнению, слова лучше запечатлеваются в памяти. (Ср. элаборирование, стр. 76, 81.) Перевод с финского на русский целых предложений или текстов получает поддержку со стороны многих гимназистов, так как при помощи таких упражнений усваиваются не только слова, но и грамматика. Как мы уже выше отметили (см. стр. 75), по мнению учеников, перевод является эффективным средством обучения. Также мы считаем, что традиционные переводы предложений – хороший способ тренировки и повторения слов и грамматических конструкций.

Гимназисты считают полезными также “несложные” лексические упражнения. Примерно 30% респондентов упомянули кроссворды, переводы отдельных слов или упражнения типа “выбери правильную из перечисленных альтернатив”, “дополни пропуски в тексте правильными формами данных слов”. Разумеется, ученики не всегда в состоянии выполнить трудные переводы или придумать

связные предложения, в которых используются изучаемые слова. Тогда такие “несложные” упражнения могут повысить мотивацию учеников.

Некоторые гимназисты назвали словообразовательные упражнения, как хорошие лексические упражнения. Слова, входящие в то же словообразовательное гнездо, легче запоминать, и рассмотрение разных морфем слов облегчает изучение лексики. Отдельными респондентами были предложены также другие типы упражнений, из них назовем в качестве примера упражнения, в которых изучаемые слова тематически связаны друг с другом.

4.2.4 Использование словообразования в преподавании русского языка

Так как в учебниках довольно мало упражнений по словообразованию, преподаватели несут большую ответственность за развитие у учеников словообразовательных знаний. Мы попросили преподавателей рассказать, в какой форме они затрагивают темы словопроизводства и структуры русских слов на уроках русского языка. Также мы хотели узнать, как уделение внимания словообразованию, по мнению преподавателей, влияет на изучение лексики гимназистами. Также преподаватели должны были рассказать о своих представлениях о том, на каком этапе обучения изучение словообразования приносит больше всего пользу. (См. прил. 2: вопросы 4-7.)

Практически все преподаватели, которые ответили на вопросы анкеты, в своей работе так или иначе обращают внимание на словообразование. Очень многие из них определяют типичные черты разных частей речи, т. е. они выясняют, что типично для существительных, прилагательных и т. д. Один респондент ответил, что ученики сами должны найти в учебном тексте, например, все существительные, т. е. классифицировать слова учебного текста по принадлежности к частям речи. Цель данных упражнений – дать возможность ученикам самим выяснить, какие черты характерны для разных частей речи. Так они могут производить русские слова, используя аналогию. Кроме того, ученикам надо объяснить значения терминов “приставка”, “суффикс”, “корень” и

“производное слово” и выяснить, как разные аффиксы воздействуют на значение слова.

Ответы преподавателей показали, что морфемный состав слова рассматривается на уроках русского языка. Например, один респондент рассказал, что пробует выяснить функцию различных префиксов и суффиксов с точки зрения значения слова, и добавил, что глаголы движения и вид глагола в этом смысле “настоящая сокровищница”. Четыре преподавателя отметили, что они разделяют русские слова на более мелкие части, например, *учи/тель/ница*, *вы/ключа/тель*, *вос/питате/ль/ница*. Как видно из последнего примера, некоторые преподаватели русского языка сами не очень хорошо владеют правилами русского словообразования. Большинство преподавателей дает дополнительные слова, связанные с текстами учебников, например, слова, входящие в то же словообразовательное гнездо. Некоторые просят учеников найти однокоренные слова в учебных текстах.

13 учеников заявили, что на уроках русского языка совсем не рассматривались словообразование или структура русских слов (см. прил. 1: вопросы 9-10.а). Из этого можно сделать такой вывод: некоторые преподаватели русского языка довольно мало уделяют внимания словообразованию, или, по крайней мере, на уроках русского языка мало говорится о словообразовательных терминах. Однако, большинство (80%) ответило, что тема словообразования была затронута раньше на занятиях, например, при помощи вышеупомянутых преподавателями средств. К сожалению, многие из ответов были типа: словообразование использовали на уроках, но не помню как, или – иногда его использовали каким-то образом и т. п. Эти ответы также показывают, что преподавание русского словообразования не является достаточно эффективным в гимназиях.

Согласно мнению преподавателей, использование словообразования влияет положительно на усвоение лексики гимназистами. Некоторые преподаватели не смогли ответить на вопрос о том, какое влияние оно имеет, однако они констатировали, что словообразование, скорее всего, не служит помехой. Преподаватели утверждали, что использование словообразования облегчает

усвоение лексики, развивает языковую логику, и даже помогает учащимся заметить сходства между разными языками, потому что знания о словообразовании вообще способствуют пониманию системы языка. Один респондент предположил, что использование словообразования облегчает работу памяти при изучении лексики.

Мы полностью согласны с мнением преподавателей о том, что знания в области словообразования, в значительной степени облегчают понимание такого текста, который содержит много незнакомых слов, так как контекст и знакомые части слов вместе помогают учащимся понять значение неизвестных слов. Мы также разделяем точку зрения некоторых респондентов о том, что знания о словообразовании не всегда помогают в производстве новых русских слов, потому что в русском языке нередко разные аффиксы используются в образовании новых слов в той же функции (напр., *каменистый*, *волосатый*) или один и тот же аффикс имеет разные значения (напр., *заплакать*, *зайти*).

Далее мы спросили, могут ли преподаватели использовать словообразование в дальнейшем, если они раньше его не использовали (см. прил. 2: вопрос 5). Выяснилось, что все преподаватели его каким-либо образом использовали, но многие ответили на этот вопрос просто: “конечно”. Основанием для этого являлось то, что при помощи словообразовательных знаний учащиеся легче усваивают новые слова. Один респондент предположил, что изучение словообразования помогает в процессе запоминания слов и мотивировал свое мнение так: когда ты понимаешь структуру слова, ты его лучше запоминаешь.

Некоторые преподаватели были такого мнения, что использование словообразования помогает рассмотрению нового текста, в котором много незнакомых слов. Более подробное рассмотрение лексики (структуры слов) может быть полезным особенно теперь, когда учебные тексты часто уже переведены на финский язык. Другие считали, что оно лучше подходит рассмотрению уже прочитанного текста. Один респондент подчеркнул в своем ответе на вопрос о подготовке преподавателей (см. прил. 2: вопрос 10), что практикантам нужно советоваться с преподавателями, чтобы давать ученикам дополнительные однокоренные

слова, так как использование таких слов является хорошим способом рассмотрения учебного текста. Это может помочь ученикам получить многостороннее представление о способах выражения различных идей на русском языке. Однако, большинство считало, что словообразование можно использовать и в рассмотрении старого, и в изучении нового текста.

Один респондент ответил, что в начале учебы использование словообразования незаменимо в таких упражнениях, из которых учащиеся уясняют, какое значение имеют различные части слов. Исходным пунктом рассмотрения значений может служить родной язык, а также контрастивное рассмотрение других языков. Самое словопроизводство будет задействовано на следующем этапе. Кроме того, два респондента отметили, что словообразование принимается во внимание в различных упражнениях, где предлагается “переделать” текст, например:

- *Кто он?*
- *Он учитель.*
- *Что он делает?*
- *Он учит (по учебнику, учеников) ...*

Из ответов преподавателей было видно, что использование словообразования должно контролироваться преподавателем. Мы согласны с этим мнением, так как особенно в начале учебы ученикам нужна помощь в тренировке языковой интуиции. Следовательно, не можем согласиться с мнением одного преподавателя, который ответил, что использование словообразования подходит только для самостоятельной работы с помощью словарей.

Среди преподавателей существуют разные мнения относительно того, когда лучше всего обращать внимание на русское словообразование. Одни считают, что ему полезно было бы с самого начала уделять внимание, а другие, – что только после изучения некоторых курсов или после овладения основами русского языка, когда у учащихся уже имеется какой-то словарный запас. Один респондент был даже такого мнения, что словообразование можно использовать лишь на самых последних курсах языка “А”. Однако, большинство (8 из 13) считало, что они все время так или иначе его используют, в начале меньше, потом более систематично, так как словарный запас учащихся уже немного увеличился.

Как показали ответы на последний вопрос опросной анкеты (см. прил. 1: вопрос 10.б), у гимназистов, в свою очередь, были противоположные мнения об использовании словообразования в изучении русского языка. Многие респонденты хотели, чтобы на уроках больше рассматривались разные аспекты словообразования. Они обосновали свое мнение тем, что знания о словообразовании помогают в понимании текста и в запоминании слов, следовательно, меньше приходится учить наизусть. Некоторые респонденты ответили, что словообразование им не нужно, потому что оно трудно и неинтересно. Один ученик отметил, что в гимназии (особенно в вечерней гимназии для взрослых) для занятий отводится мало времени, и поэтому нет возможности заниматься словообразованием. К сожалению, недостаточность времени является вечной проблемой гимназии, гимназист часто должен самостоятельно изучать темы, которые не успели рассмотреть на занятиях.

4.2.5 Словообразовательные умения и навыки гимназистов

При помощи словообразовательных заданий нашего опроса, мы хотели получить знания о том, какими знаниями в области русского словообразования обладают учащиеся. Разумеется, на базе полученных нами результатов невозможно делать обобщения относительно умений и навыков всех гимназистов, но они, вероятно, дают какое-то представление о том, насколько хорошо гимназисты владеют русским словообразованием. Мы попробовали выяснить, знают ли учащиеся структуру русских слов и могут ли они определить принадлежность русских слов к частям речи. Также мы выяснили, как гимназисты могут догадаться о значении слов, когда слова выступают отдельно, и когда они даны в контексте. Мы также попытались узнать, как гимназисты могут перевести однокоренные русские слова на финский язык. Кроме того, мы попросили учащихся подумать, из каких существительных образованы некоторые прилагательные, а также образовать глаголы из некоторых русских существительных. (См. прил. 1: задания 1–7.) Далее мы рассмотрим ответы гимназистов.

4.2.5.1 Задание 1

При помощи первого задания мы хотели выяснить, насколько ученикам знакомы основные названия разных частей слов (морфем). Мы попросили учащихся ответить просто “да” или “нет” на вопрос: “Знаешь ли ты, что обозначают термины “*sanan kanta / корень слова*”, “*sanan vartalo / основа слова*”, “*sanan päätte / окончание слова*”, “*etuliite / приставка*”, “*suffiksi / суффикс*” по-фински или по-русски?”. Мы не попросили их объяснить значения данных терминов, так как нам казалось, что дая ответа потребуется слишком много времени и места. Неизвестно, насколько хорошо ученики в действительности знают значения морфем, однако, считаем, что ответы респондентов дают какое-то представление об этом.

Практически все ученики ответили, что термин “окончание слова” им знаком и почти все (55 из 63) знают значение терминов “приставка” и “основа слова”. Только приблизительно половина респондентов знает понятия “корень слова” и “суффикс”.

4.2.5.2 Задание 2

Во втором задании мы попросили учеников ответить, к какой части речи относятся данные восемь русских слов (*заключение, закрывать, закрыто, деятельность, передаваться, искренний, черепаха, жутко*), и кратко рассказать, почему они так думают. В таблице (14) представлено процентное распределение ответов гимназистов. В таблице не разделены ответы гимназистов, изучающих русский как язык “А” или язык “В”. Различия в ответах гимназистов будут прокомментированы после таблицы.

ТАБЛИЦА 14. Ответы на задание 2 (Принадлежность слов к частям речи).

слово	существительное	прилагательное	глагол	наречие	нет ответа
заключение	49%	38%	-	6%	7%
закрывать	-	-	100%	-	-
закрыто	22%	11%	2%	57%	8%
деятельность	63%	3%	19%	10%	5%
передаваться	2%	2%	93%	2%	1%
искренний	5%	95%	-	-	-
черепаха	76%	6%	-	10%	8%
жутко	30%	10%	-	56%	4%

Во-первых, лучше всего гимназисты опознают глаголы, так как все ученики правильно определили принадлежность слова *закрывать* к ряду глаголов, и только три ученика, изучающих русский язык как язык “В”, ошибались относительно части речи глагола *передаваться* (они предположили, что данный глагол – или существительное, или прилагательное, или наречие), а другие респонденты правильно его определили. Также почти все респонденты могли правильно мотивировать свои решения принадлежности данных слов к глаголам на базе окончаний *-ть, -ться*. Только существительное *деятельность* было во многих ответах респондентов, изучающих русский язык как язык “В”, отмечено как глагол из-за последних букв *-ть*. Наречие *закрыто* один ученик определил как глагол. Он обосновал свое решение тем, что *закрыто* – это краткая форма страдательного причастия от глагола *закрыть*.

Во-вторых, ученики, особенно те, которые изучают русский язык по плану “А”, довольно хорошо опознают существительные, но также приблизительно половина учащихся на уровне “В” знали правильную часть речи слов *заклучение, деятельность* и *черепаха*. Из данных существительных слово *черепаха* было легко определено как существительное. Только некоторые респонденты думали, что оно прилагательное (4) или наречие (6), но они никак не мотивировали свое решение. Примерно две трети из респондентов правильно определили принадлежность слова *деятельность* к ряду существительных, хотя, как уже сказано, многие ученики его определил и как глагол. Большинство правильных

ответов мотивировано окончанием *-(н)ость* или тем, что значение данного слова известно, а также тем, что слово не может принадлежать ни к какой другой части речи. Существительное *заключение* вызвало большие трудности среди учеников, изучающих русский язык как язык “В”, только меньше половины опрошенных смогли правильно определить его часть речи. Некоторые из них мотивировали свой ответ суффиксом. Таких трудностей не было среди учеников на уровне “А”, – они знали правильную часть речи данного существительного, кроме двух респондентов, которые считали его прилагательным. Также примерно 50% респондентов, изучающих русский язык по плану “В”, поставили его в ряд прилагательных, так как это слово оканчивается на *-ие*, как многие прилагательные во множественном числе.

Многие респонденты думали, что и некоторые другие из данных слов – существительные, например, согласно 30% учеников, слово *жутко* является существительным, но большинство из них не смогли мотивировать свой ответ. Некоторые обосновали его тем, что это слово оканчивается на *-о* (окончание существительного среднего рода), или *-ко*. Также слово *закрыто* некоторые определили как существительное среднего рода на *-о*. Только три ученика ошибились в случае со словом *искренний*. Может быть, они не знали о значении данного слова и думали, что оно существительное мужского рода, как, например, *санаторий*. Однако, надо заметить, что существительные на *-ий* редки в русском языке.

В-третьих, единственное среди данных слов прилагательное *искренний* практически все опознали как прилагательное исходя из его окончания. Однако, нельзя сказать, что гимназисты очень хорошо опознают прилагательные, так как, например, слово *заклучение* нередко считалось прилагательным. Также слова *закрыто* и *жутко* примерно 10% респондентов поставили в число прилагательных. По нашему мнению, понятно из-за чего слово *закрыто* часто ставят в ряд прилагательных, так как оно – краткая форма страдательного причастия прошедшего времени, которое употребляется в определенных случаях так же, как и краткие прилагательные. Пять гимназистов, изучающих русский язык по плану “А”, так подумали, но только два респондента – по плану “В”. Также слово *жутко*

можно понимать как краткую форму прилагательного среднего рода. Причем некоторые отдельные гимназисты отнесли и другие слова, кроме глагола *закрывать*, к числу прилагательных.

Наконец, наречия оказались самыми сложными для гимназистов. Меньше 60% респондентов смогли правильно поместить данные наречия *закрыто* и *жутко* в ряд наречий, и только некоторые мотивировали свой выбор с помощью окончания наречия *-о*. Как уже говорилось, нередко ученики думали, что наречие *закрыто* является существительным или прилагательным. Слово *жутко*, в свою очередь, ученики часто определили как существительное, но также в нескольких случаях его поставили в ряд прилагательных.

4.2.5.3 Задание 3

В третьем задании ученики были должны найти существительные, прилагательные и глаголы в данном стихотворении “Листья”. Кроме того, им пришлось перевести на финский язык подчеркнутые части стихотворения. С помощью этого задания мы хотели узнать, помогает ли контекст учащимся в понимании значений незнакомых им слов. Слова из подчеркнутых частей текста наверное не входят в реальный словарный запас всех гимназистов, но они могли найти что-то знакомое в этих словах, и так данные слова могут оказаться в потенциальном словарном запасе учеников.³⁴

Многие гимназисты удачно определили принадлежность слов к определенной части речи, но несколько учеников, также из тех, которые изучают русский язык как язык “А”, сделали немало ошибок. Мы обеспокоены этим обстоятельством, так как гимназисты, изучающие русский язык по плану “А”, уже должны уметь правильно определять принадлежность слов к частям речи, особенно, если слова выступают в контексте, как в данном случае. Некоторые анкетированные рассмотрели только очень немногие слова или совсем не выполнили это

³⁴ О реальном и потенциальном словарном запасе говорилось в разделе (3.5) (см. стр. 61-62).

упражнение. Вероятно, ученикам было трудно понять стихотворение, так как его язык довольно сложен. По нашему мнению, представление о принадлежности слов к частям речи (словообразовательные знания помогают в этом) облегчает понимание такого текста, в котором много незнакомых слов. Если читатель опознает глаголы, существительные, прилагательные и т. д. на базе их внешней структуры, он может лучше разобрать, какое слово в предложении является сказуемым, подлежащим и т. п. Таким образом, читатель получает какое-то представление о тексте, несмотря на то, что он содержит много незнакомых слов. В следующих абзацах проанализируем кратко, ответы учеников на третье задание.

Почти все респонденты правильно опознали глаголы настоящего и прошедшего времени, но форма повелительного наклонения оказалась трудной. Только четыре респондента знали, что слово *гляди* – глагол. Примерно 40% считали, что *гляди* является существительным. Это кажется нам понятным в том смысле, что контекст в этом случае не дает хороших подсказок. Хотя бы часть гимназистов должна знать формы повелительного наклонения, но вероятно, глагол *глядеть* оказался неизвестным. Краткое прилагательное *похож* многие отнесли к ряду глаголов. Это, на наш взгляд, понятно, так как слово *похож* служит сказуемым в предложении из стихотворения (*А этот лист похож / На рыбий плавничок*) и переводится на финский язык словосочетанием, содержащим глагол.

Что касается других прилагательных данного стихотворения, можно сказать, что ученики правильно опознали слова *пестрый* и *настоящий*, но притяжательное прилагательное *рыбий* оказалось сложным тем, которые изучают русский язык по плану “А”. Пять считали, что данное прилагательное является существительным. В то же время, все респонденты, обучающиеся по плану “В”, поставили слово *рыбий* в ряд прилагательных.

Одни существительные (напр., *лист*, *флаг*, *контрабас*) практически все респонденты правильно опознали, но другие (напр. *лодочка*, *смельчак*) оказались более проблематичными. Это, наверное, зависит от того, что эти слова были неизвестны ученикам. Часть речи знакомых слов, безусловно, несложно

определить, а незнакомые слова могут вызывать трудности. Однако, вероятно, контекст помогал гимназистам, так как большинство учеников правильно определили части речи, к которым относятся слова данного стихотворения, исключая слова *гляди* и *похож*.

Перевод подчеркнутых слов на финский язык довольно хорошо удался гимназистам, изучающим русский язык как язык “А”, и значительно хуже – гимназистам, обучающимся по плану “В”. Словосочетание *рыбий плавничок* было самым трудным, только два ученика, изучающих язык “А”, правильно его перевели. Однако, многие поняли, что слово *рыбий* каким-то образом связано со словом *рыба*, и слово *плавничок* – с плаванием, как показывает перевод, предложенный некоторыми респондентами: *kalamainen uimari* (*тот, кто плавает как рыба / пловец, похож на рыбу*). Также те, которые изучают русский язык по плану “В” знали с чем связано слово *рыбий*, но они не понимали слово *плавничок*, хотя они должны были знать глагол *плавать*. Назовем в качестве примеров некоторые предложенные учениками переводы: *kalaisa lamnikko* (*пруд богатый рыбой / рыбный пруд*), *kalastusalus* (*рыболовное судно*).

Несколько учеников (8) правильно перевели словосочетание *лодочка плывет*. Они поняли, что слово *лодочка* образовано из существительного *лодка*, и некоторые даже передали уменьшительный оттенок данного слова на финском языке. Были также и неправильные переводы, например: *lokki lentää* (*чайка летит*), *rasia / laatikko uiskentelee* (*коробка плавает*), *tytär ui* (*дочка плывет*), *hevonen ui* (*лошадь плывет*). Из этих ответов видно, что слово *лодка* не было известным всем учащимся, и поэтому они неправильно ассоциировали его или с финским или с русским словами, которые звучат подобно слову *лодочка* (ср. *лодочка* – *laatikko*, *лодочка / лодка* – *lokki*; *лодочка* – *дочка*, *лодочка* – *лошадь*).

Также в словосочетании *какой смельчак!* появилась неправильная ассоциация с английским языком: слово *смельчак* было переведено некоторыми респондентами как *haju* (*запах*) (ср. англ. *smell*). Однако, переводы гимназистов, изучающих язык “А”, были правильны. Они поняли, что слово *смельчак* образовано из прилагательного *смелый*, и предложили хорошие соответствия на

финском языке, например: *mikä huimarää, mikä urho!* Наконец, нужно отметить, что более половины респондентов, также из тех, которые изучают русский язык по плану “А”, даже не попытались перевести подчеркнутые выражения, хотя они неплохо смогли отнести слова к соответствующим частям речи. Среди всех респондентов был только один, который совершенно правильно определил принадлежность слов к частям речи, а также правильно перевел подчеркнутые выражения на финский язык.

4.2.5.4 Задание 4

В четвертом задании ученики должны были выбрать из данных финских слов правильное соответствие русским однокоренным словам, исходное слово которых было *решить*. Все ученики, изучающие язык “А”, выбрали правильное соответствие словам *решение*, *нерешительность* и *нерешительный*, эти слова довольно хорошо знали также те, которые изучают русский язык как язык “В”. Исходя из этого, можно сделать вывод, что гимназисты понимают отрицательное значение приставки *не-*, и в данном случае отличают существительное от прилагательного. Значение слова *решающий* было также довольно ясным. Только некоторые респонденты думали, что данное слово обозначает *päätetty, ratkaistu* (*решенный*), а также отдельные респонденты, изучающие язык “В”, выбрали другие неправильные соответствия. В то же время, глаголы *перерешить* и *предрешать* вызывали больше трудностей. Очевидно, некоторые ученики не знали о значениях приставок *пере-* и *пред-*, и поэтому выбрали неправильные финские глаголы как ответы. Однако, большинство учеников дало правильный ответ. Нам кажется удивительным, что всего три ученика, изучающих язык “А”, и 12, изучающих язык “В”, даже не поняли, что данные слова являются глаголами, а предположили, что они имеют значение причастия *решенный*.

4.2.5.5 Задание 5

Пятое задание, в котором надо было выяснить значение однокоренных русских слов, было довольно хорошо выполнено. Все ученики знали “основное” значение корня в пунктах (5.а) и (5.б). Слова в упражнении (5.а) относятся к словообразовательному гнезду, возглавляемому исходным словом *свобода*. Мы удивлены тем, что пять учеников, изучающих русский язык как язык “А”, смешали значения слов *свобода* и *свободно* друг с другом. Также десять учеников, изучающих русский язык как язык “В”, подумали, что *свобода* обозначает то же, что *свободно*, и только один из них перевел слово *свободно* существительным *varaus* (*свобода*). Как в четвертом задании, так и в этом почти все респонденты правильно поняли значение отрицательного прилагательного *несвободный*, начинающегося с приставкой *не-*. Один респондент вообще не знал данного слова; он подумал, что *несвободный* значит *ylähuomenna* (*послезавтра*), и перевел слово *свободно* на финский язык словом *huomenna* (*завтра*). Примерно две трети учеников, изучающих язык “А”, правильно перевели на финский язык слова *освободить* и *освободитель*. Одна треть гимназистов, изучающих язык “В”, правильно перевела слово *освободить*, но только шесть учеников – слово *освободитель*. Две трети даже не попробовали перевести слово *освободитель* на финский язык.

В упражнении (5.б) переводимые однокоренные слова возглавлены исходным словом *писать*. Все ученики, кроме троих совсем не ответивших на данный вопрос, дали правильное финское соответствие слову *писать*. Также слово *писательница* было правильно переведено всеми респондентами, изучающими русский язык по плану “А”, но больше 30% респондентов, изучающих русский язык по плану “В” не могли его правильно перевести. Большинство учеников знало, что слово *письменный* является прилагательным, но не все могли его правильно перевести. Кроме того, пять респондентов считали, что значение данного слова то же, что и значение слова *письмо*. Некоторые ученики, изучающие русский язык по плану “В”, смешали это прилагательное с формами глагола, например, с причастиями *написанный*, *пишущий*. Глаголы *записать* и *дописывать* оказались очень сложными. Только меньше 30% респондентов,

изучающих язык “А”, дали им правильный финский эквивалент. Были предложены, например, следующие переводы: *allekirjoittaa* (подписать), *kirjoittaa uudestaan / kirjoittaa puhtaaksi* (переписать). Также респонденты, изучающие язык “В”, очень неудачно перевели глагол *дописывать*. Более 60% из них совсем не перевели данное слово, и лишь пятеро смогли предложить правильное соответствие. В то же время, глагол *записать* был правильно переведен более 60% респондентов, изучающих язык “В”.

4.2.5.6 Задание 6

В шестом задании гимназистам следовало найти корень данных русских слов (*праздновать, добросовестный, многосторонность, путеводитель*) и перевести слова на финский язык. Также мы попросили их рассказать кратко, как они пришли к своим выводам о значениях данных слов. Таким образом, мы хотели получить информацию не только о способности гимназистов разделить русские слова на морфемы, но и о том, могут ли гимназисты догадаться о значении слова с помощью его морфем.

Это задание оказалось самым трудным для всех гимназистов – и изучающих русский язык по плану “А”, и по плану “В”, хотя многие гимназисты делали раньше такие упражнения на занятиях по русскому языку (см. выше ответы на вопросы 9–10.а, стр. 120). Респондентам было трудно найти корни данных слов. Причину этого мы видим, в частности, в том, что не все респонденты, как показало первое задание, знали, что такое корень слова. Понятно, почему огромному большинству гимназистов значения слов остались неясными. Практически только респонденты, изучающие русский язык как язык “А”, каким-то образом справились с этим заданием.

Слово *праздновать* было непонятным гимназистам, только семь респондентов его правильно перевели. Кроме того, один респондент предположил, что этот глагол имеет значение *uudesti juhlia* (*снова праздновать*), так как он подумал, что слово *новый* связано с этим глаголом (ср. *праздновать*). Из этого можно сделать вывод,

что он не знает о роли суффикса *-ова-* в производстве глаголов. Также и другие ученики (5) подумали, что корень этого глагола *нов*, двое из них перевели глагол *праздновать* как *uudistaa* (*обновлять / возобновлять*). Правильный корень *праздн* нашли только десять учеников. Были предложены самые различные варианты: *празд, праздно, здно, аздно* и т. д.

Слово *добросовестный* оказалось очень сложным. Только один ученик его правильно перевел, хотя больше 25% респондентов знали правильный корень данного прилагательного. 70% гимназистов даже не попробовали перевести данное слово на финский язык. Однако, те, которые его перевели, мотивировали свои ответы довольно логично, например, тем, что корень данного слова – *добро*, обозначающий *huvä, huvää*, и, поэтому, некоторые перевели это слово как *henkilö, jolla on huvä omatunto* (*тот, у кого добрая совесть*) или *huvää tarkoittava* (*тот, кто имеет добрые намерения*). Также был предложен перевод *huväneuvoinen* (*тот, кто дает добрые советы / тот, у кого добрые советы*), обоснованный так: *добро = huvä, совест = neuvo* (*совет*). Один респондент предположил, что корень данного слова – *сов*, и так оно имеет значение *huvä neuvostolainen* (*добрый советский человек*).

В слове *многосторонность* одна треть респондентов нашла правильный корень, но только семь из гимназистов, изучающих русский язык по плану “А”, дали правильный перевод. Они ответили также неправильно, например: *monikansallinen* (*многонациональный*), *satoisuus* (*урожайность*). Тот, кто предложил последний вариант, пришел к такому выводу следующим образом: корень данного слова *сто* → *sata* (100) → *sato* (*урожай*). (Слова *sata* и *sato* похоже звучат.) *Много* имеет значение *paljon*, *-ность* – признак существительного → *satoisuus* (*урожайность*). Также два ученика, изучающих русский язык как язык “В”, решили, что корень – *сто*, и поэтому они перевели данное слово как *monisatainen* (*состоящий из многих сот / многосотный*), *monilukuinen* (*многочисленный*).

Слово *путеводитель* также оказалось трудным. Только три гимназиста смогли его правильно перевести. Несмотря на то, что только очень немногие респонденты

нашли правильный корень, все, ответившие на этот вопрос, поняли, что данное существительное является сложным словом. Никто из респондентов не предположил, что корень данного слова, например, *теводи*, *утевод* и т. п., как было предположено в случае со сложным словом *добросовестный* (напр., *бросовест*, *бросо* – ученики наверное подумали, что *до-* является приставкой). Абсолютно правильных переводов было очень мало, но из ответов учеников нам стало ясно, что они имеют представление о значениях слов *путь* и *водить*. Как пример рассмотрим некоторые переводы гимназистов: *matkaaja* (*путешественник*), *matkustaja* (*пассажир*), *matkanjohtaja* (*руководитель группы в поездке*), *matkan ajaja* (*водитель в поездке / тот, кто управляет автомобилем*).

Из ответов на это задание можно сделать следующие выводы. Во-первых, гимназисты довольно плохо опознают даже самые употребительные суффиксы, например, суффиксы: *-ова(ть)*, *-н(ый)*, *-тель*. Во-вторых, как сказано выше, без контекста значение отдельных слов трудно определить, т. е. опираясь только на словообразовательные знания в поиске значений незнакомых слов, можно сделать ошибочные выводы (ср., напр., *добросовестный*). Наконец, ученики стесняются попробовать догадаться о значении неизвестного слова. Если они не знают какого-то слова, то им не хочется или они не осмеливаются попробовать угадать. Это, на наш взгляд, видно на примере слова *многосторонность*, так как слово *много* всем гимназистам известно, а также слово *сторона*, наверняка, знакомо многим гимназистам (оно приводится в учебниках П-1-3, 4-6 и Пож-2, 3, 4).

С другой стороны, слишком сложные задания и упражнения не вызывают желания их выполнить. Ученику можно показаться, что он ничего не умеет, и он оставит такое упражнение невыполненным. Однако и слишком легкие упражнения не повысят мотивацию, так как они не требуют мышления. Хорошее задание должно включать в себя в достаточной мере и нового и уже усвоенного, в сопоставлении с умениями ученика. Данное задание, безусловно, было слишком трудным для гимназистов. Мы переоценили умения и навыки гимназистов, когда готовили шестое задание.

4.2.5.7 Задание 7

В упражнении (7.а) гимназисты должны были найти производящие существительные следующих прилагательных: *ужасный, длинный, восточный, международный, морской*. Это задание оказалось неожиданно сложным, так как мы предположили, что данные прилагательные и образующие их существительные главным образом знакомы гимназистам. Только из двух данных прилагательных более десяти из учеников, изучающих русский язык по плану “А”, смогли образовать правильные существительные: *восток, море*. Остальным трем прилагательным предложили много различных образующих их существительных, например, *ужасный* ← *уж, ужасна, уxo, ужасность, ужас; длинный* ← *длинно, длинность, длина; международный* ← *международна, международность*. По нашему мнению, появление вариантов на *-ость* легко объяснить – ученики знают, что в русском языке существует такой суффикс, образующий существительные из прилагательных. К сожалению, придуманных гимназистами существительных в русском языке нет. У гимназистов, изучающие русский язык как язык “В”, также были трудности с этим заданием. Например, только два ученика знали существительное *восток*. Однако, большинство учеников, изучающих язык “В” попробовало выполнить данное задание, и так мы получили большое количество различных ответов, из которых назовем некоторые: *восточ, восточность, восточна, вост*. Кажется, что прилагательное *международный* не было очень удачным выбором для этого упражнения. Несмотря на то, что и слово *народ*, и слово *международный* должны были быть знакомы всем ученикам, ответившим на наш опрос, только два респондента поняли, что слово *международный* образовано из слова *народ* префиксально-суффиксальным способом.

В упражнении (7.б) гимназистам надо было образовать глаголы из данных существительных. С этим заданием ученики справились лучше, чем с предыдущим упражнением. Из существительных *встреча, открытие* и *интерес* практически все ученики, изучающие язык “А”, смогли образовать правильные глаголы: *встречать(ся), встретить(ся); открыть, открывать; интересовать(ся)*. Также от слова *ремонт* больше половины из учеников смогли производить глагол

ремонттировать, и, кроме того, многие образовали почти правильный вариант, как *ремонттировать* или *ремонттировать*. Также учащиеся, изучающие русский язык по плану “В”, знали глаголы *встречать / встретить* и *открывать / открыть*, но глагол *интересовать(ся)* вызвал трудности. Почти половине учащихся он был знаком, но также были предложены и очень странные глаголы, например: *интересуть*, *интересность*. Вероятно, существительные *ление* и *привычка* не были известны ученикам. Примерно половина из учеников, изучающих язык “А”, смогла образовать правильные глаголы, остальные же предлагали самые различные варианты, из которых назовем как примеры: *ленить*, *лесать*; *привычать*, *привыдить*. Гимназисты, изучающие русский язык по плану “В”, вообще не смогли образовать правильный глагол *привыкать / привыкнуть*, и только восемь из них правильно образовали глагол *петь*.

4.2.5.8 Вопрос 8

В восьмом вопросе мы попросили гимназистов оценить, насколько сложны были задания данного опроса (см. прил. 1: вопрос 8). Две трети из изучающих русский язык как язык “А” считали, что степень трудности заданий была подходящей. Это было мотивировано тем, что гимназисты, изучающие язык “А”, уже должны уметь справиться с такими заданиями. Некоторые, правда, отметили, что не все упражнения они сумели выполнить успешно. Другие считали, что они недостаточно серьезно занимались русским языком, и поэтому не очень хорошо справились с заданиями. Некоторые обосновали свое мнение о том, что упражнения были хорошими тем, что их выполнение действительно потребовало размышления, правильные ответы было найти непросто. Одна треть учеников, в свою очередь, была того мнения, что упражнения были слишком сложными, так как слова в них незнакомы, и раньше таких упражнений они не выполняли на уроках русского языка. Такого же мнения были и почти все гимназисты (43 из 45), которые изучают русский язык как язык “В”.

4.2.6 Выводы

В данном разделе (4.2) были рассмотрены результаты проведенного нами опроса относительно изучения лексики и словообразования. В опросе участвовали 13 преподавателей русского языка и 63 гимназиста, из которых 18 изучают русский язык как язык “А” и 45 – как язык “В”. Респонденты высказали свои мнения об изучении лексики, использовании словообразования и лексических упражнениях из учебников. Гимназисты выполнили также задания по словообразованию.

Проведенный опрос позволил сделать ряд выводов. Во-первых, согласно большинству респондентов, владение лексикой играет очень важную роль в изучении русского языка, так как речевая коммуникация невозможна без слов. Владение грамматическими конструкциями не так важно, как владение лексикой. Используемые преподавателями способы проверки уровня владения лексикой учениками соответствуют пожеланиям большинства гимназистов: уровень знаний учеников нужно оценивать при помощи небольших экзаменов на владение лексикой и постоянного контроля на занятиях по русскому языку. Однако, не все считают такие маленькие экзамены полезными. На их взгляд, контекстуальные способы в контроле владения лексикой способствуют более эффективному усвоению. Это, безусловно, правда.

Ответы преподавателей русского языка показали, что педагоги используют в преподавании лексики различные способы, из которых самыми обычными являются использование контекста, использование синонимов и антонимов, группировка слов по тематике и использование словообразования. Важно, что преподаватели широко используют контекст в семантизации новых слов, так как усвоение значений новых слов с помощью контекста обычно является более эффективным, чем когда слова семантизируют, например, с помощью наглядной картинке, соответствия из финского языка или синонима. Догадка предполагает более активное участие учащихся в учебном процессе. Знакомство с основами словообразования помогает учащимся выяснить значение нового слова. (Ср. Takala 1989, 9.)

Гимназисты также используют различные способы в изучении лексики. Разумеется, самый используемый способ – традиционное изучение двуязычных списков слов, но кроме того, многие записывают слова и создают контекст для изучаемых слов, например, с помощью учебного текста или элаборирования. Используются также другие мнемотехнические стратегии (различные ассоциации). Может быть, не все ученики слышали о мнемотехнических стратегиях, и, следовательно, многие из них не знают, что используют какие-то специальные способы. Поэтому, они смогли рассказать только о заучивании слов наизусть.

Во-вторых, респонденты оценили лексические упражнения учебных пособий “Парус”, “Пожалуйста” и “Салют”. Большинство гимназистов (75%), использующих учебник “Парус”, отметили, что он не содержит достаточно многосторонних и целесообразных лексических упражнений. Двое из четырех преподавателей были довольны упражнениями учебника “Парус”. Что касается ответов тех, кто используют учебник “Пожалуйста”, 60% гимназистов отметили, что учебное пособие “Пожалуйста” содержит слишком мало многосторонних и целесообразных лексических упражнений. Преподаватели высказали свое мнение еще более категорично: более 80% придерживались того мнения, что в данном учебнике недостаточно многосторонних и целесообразных лексических упражнений. Так как учебник “Салют” является совсем новым и до сих пор издана лишь первая часть серии учебников, его еще мало используют. В связи с этим, только один преподаватель оценил лексические упражнения данного учебного пособия. Согласно его мнению, учебник “Салют” содержит достаточно многосторонних и целесообразных лексических упражнений и является хорошим учебным пособием.

Таких упражнений по словообразованию, в которых образуются новые слова от данных слов, в учебнике “Парус”, по мнению респондентов, достаточно или слишком мало, одна треть гимназистов выбрала альтернативу “не могу сказать”. Это кажется нам удивительным, так как наш анализ показал, что в данном учебнике много упражнений такого типа. Ответы респондентов лучше соответствуют нашему анализу в случае с упражнениями, в которых следует

догадаться о значениях новых слов с помощью знакомых однокоренных слов. Таких упражнений в учебнике “Парус” мало (меньше, чем вышеназванных), и половина респондентов того мнения, что их, действительно, слишком мало. По мнению большинства респондентов, оценивших учебник “Пожалуйста”, в данном пособии недостаточно упражнений, отрабатывающих словообразовательные умения. Это соответствует проведенному нами анализу учебника “Пожалуйста”. Учебник “Салют” также включает в себя недостаточно упражнений по словообразованию, согласно одному респонденту, оценившему данное учебное пособие. Анализ учебника “Салют” показал, что он не включает в себе собственно упражнения по словообразованию, хотя словообразованию уделяется внимание.

В ответах на вопрос о критериях хорошего лексического упражнения, преподаватели подчеркнули необходимость контекста и наличия ранее полученных учащимися знаний. Также гимназисты назвали контекстуальные упражнения в качестве полезных и интересных упражнений. Кроме того, они считают хорошими переводы с финского языка на русский, а также такие “несложные” лексические упражнения, как кроссворды.

В-третьих, мы выяснили, как словообразование используется в преподавании русского языка. Преподаватели так или иначе уделяют внимание словообразованию на уроках русского языка. Они, например, рассматривают характерные свойства слов, принадлежащих к разным частям речи, исследуют морфемный состав слов или расширяют словарный запас гимназистов с помощью однокоренных слов. С одной стороны, ответы гимназистов подтверждают этот вывод, так как большинство из них отметили, что словообразование каким-то образом на занятиях затрагивалось. С другой стороны, было показано, что часть преподавателей о словообразовании говорила мало, так как некоторые гимназисты заявили, что словообразование на занятиях совсем не рассматривалось, многие также не смогли рассказать, какой форме эта тема затрагивалась.

Из сказанного можно сделать вывод, что использование русского словообразования в преподавании не является достаточно эффективным в гимназиях. Вероятно, одни преподаватели уделяют словообразованию много внимания, а другие – очень мало. Однако, большинство преподавателей было того мнения, что развитие словообразовательных знаний учеников имеет положительное влияние на изучение ими русского языка, так как знания о словообразовании способствуют усвоению лексики, развивают языковую логику, облегчают нагрузку памяти при изучении лексики и помогают в понимании такого текста, который включает в себе много незнакомых слов. Многие преподаватели используют словообразование на всех этапах учебы, в начале меньше, позже более систематично, когда словарный запас учащихся уже немного увеличился.

Наконец, анализ данных словообразовательных заданий показал, что гимназисты довольно хорошо различают слова, принадлежащие к разным частям речи. Лучше всего они опознают глаголы. Однако, мы предположили, что определение правильной части речи было бы еще легче, если бы принадлежность к определенной части речи можно было определить по внешнему облику слова, даже если слово было бы незнакомым. Не все гимназисты, вероятно, смогли применить свои знания, анализируя незнакомые слова.

Однокоренные слова были также довольно хорошо переведены гимназистами. Они попытались перевести и незнакомые слова с помощью “основного” значения слов, входящих в то же словообразовательное гнездо. Иногда эти попытки давали хорошие результаты, иногда – нет. Принимая во внимание то, что однокоренные слова не появились в контексте, гимназисты хорошо справились с этим заданием. Мы предполагали, что четвертое и пятое задания окажутся не очень трудными, так как часть данных однокоренных слов известна гимназистам. Это предположение оказалось правильным.

В то же время, перевод слов шестого задания был непосилен для большинства гимназистов. Данные слова были незнакомы очень многим респондентам, они не смогли найти в составе слов знакомые части. Только некоторые гимназисты,

изучающие язык “А”, могли сделать правильные выводы о значении слов. Перевод слов в контексте (в задании 3) также оказался трудным для респондентов, изучающих русский язык как язык “В”. Контекст, правда, был сложным. Ученики также не нашли знакомые части в переводимых словах.

Респонденты не очень удачно вывели морфемы слов в шестом задании. Большинство не могло найти корень данных слов. Способность гимназистов понимать структуру русских слов было бы лучше рассмотреть с помощью более знакомых им слов. Считаю недостатком созданной нами опросной анкеты, что она не включает такого задания.

Умения и навыки гимназистов в области образования слов оказались довольно хорошими, особенно в группах, занимающихся по плану “А”. Гимназисты неплохо могли образовывать глаголы из существительных, но образование существительных из прилагательных было сложнее.

Кроме ответов от гимназистов, мы получили десять ответов от студентов, которые изучают русский язык на подготовительном курсе в Ювяскюльском университете. Эти ответы почти не отличались от ответов гимназистов, особенно от ответов тех гимназистов, которые изучают русский язык как язык “А”. Задания, оказавшиеся трудными гимназистам (напр., задания 6, 7а), вызвали затруднения и у студентов. Однако, можно сказать, что студенты подготовительного курса в среднем лучше справились с заданиями, чем гимназисты. Ответы студентов показали, что их словарный запас богаче словарного запаса гимназистов, так как студенты нередко мотивировали свои правильные ответы тем, что данные слова были им уже известны. Некоторые студенты отлично выполнили все задания, а другие смогли сделать только некоторые пункты данных заданий.

По нашим наблюдениям, уровень знаний студентов подготовительного курса не зависит от того, по какому плану – “А” или “В” – они изучали русский язык в гимназии: некоторые респонденты, занимавшиеся по плану “В”, очень хорошо справились с заданиями, а некоторые из тех, кто изучали русский язык по плану

“А” – очень плохо. Следует отметить, что количество студентов, ответивших на вопросы анкеты, – небольшое. Кроме того, не все из них изучали русский язык в гимназии. Поэтому, исходя из ответов студентов подготовительного курса, нельзя делать выводы о том, насколько изучение русского языка как языка “А” или “В” влияет на уровень знаний учащихся.

Исходя из ответов, данных гимназистами в ходе выполнения словообразовательных заданий опросной анкеты, мы делаем следующие выводы: Умения и навыки гимназистов, изучающих русский язык как язык “В”, в области русского словообразования, оказались довольно ограниченными. На качество ответов повлияло то, что данные задания были слишком трудны для гимназистов, изучающих язык “В”. Степень трудности данных заданий оказалась подходящей для гимназистов, изучающих русский язык как язык “А”, они довольно хорошо справились с заданиями. Мы предполагали, что задания довольно сложны для гимназистов, изучающих язык “В”, но не смогли представить себе, что они настолько трудны.

Мотивация гимназистов также, наверное, играла большую роль в выполнении данных заданий. Из некоторых ответов было видно, что респонденту понравилось выполнять данные задания. Такие ответы были часто правильными. Несмотря на то, что ответы могли быть и совсем неправильными, респондент попытался ответить что-то. Некоторые ответы, в свою очередь, показали, что ученика не заинтересовали предложенные вопросы. Следовательно, результаты были слабыми.

Можно закончить этот обзор тем, что умения и навыки по русскому словообразованию гимназистов, изучающих русский язык как язык “А”, значительно лучше, чем умения и навыки гимназистов, изучающих русский язык как язык “В”. Этот результат не является неожиданным, так как гимназисты, изучающие язык “А” уже много лет изучают русский язык. Кроме того, в используемом ими учебнике “Парус” гораздо больше словообразовательных упражнений, чем в учебнике “Пожалуйста”.

5 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная дипломная работа посвящена использованию русского словообразования в изучении лексики в гимназии. В начале исследования мы дали характеристику русского словообразования. Представленные во второй главе, сведения о словообразовании могут помочь преподавателям русского языка в развитии умений и навыков учащихся в данной области. В третьей главе, анализировалось обучение лексике в гимназии, исходя из общих проблем учебной деятельности. Словообразование мы затрагивали, в частности, при обсуждении положения с обучением словообразованию в связи с обучением лексике и обучением грамматике. Мы также рассматривали словообразование как способ преподавания лексики. Знакомство со словообразованием особенно помогает учащимся в понимании текста. Учащиеся могут догадаться о значении незнакомых слов при помощи контекста и намеков, переданных самим словом. Словообразовательные знания способствуют также развитию понимания системы языка.

В четвертой главе мы дали представление о том, как словообразование в действительности учитывается в изучении лексики русского языка в гимназии. Так как учебные пособия во многом направляют учебную работу, мы проанализировали учебники русского языка “Парус”, “Пожалуйста” и “Салют” с точки зрения того, как изучение лексики принимается во внимание в данных учебных пособиях, а особенно, какие словообразовательные упражнения они заключают в себе.

Анализ показал, что сильной стороной учебника “Парус” является то, что изучению лексики в нем уделяется большое внимание. С другой стороны, это и недостаток данного учебника, так как можно сказать, что знание лексики развивается за счет знания грамматики. Кроме того, подобные между собой типы упражнений повторяются из урока в урок. Из этого следует, что учебник иногда кажется односторонним и неинтересным. В двух первых частях учебника “Пожалуйста” большинство упражнений сосредоточивается на усвоении грамматических правил. В последних частях тренировке лексических навыков

также отводится больше места. В учебнике “Салют” в достаточной мере отрабатываются и владение лексикой, и владение грамматикой.

Во всех анализируемых нами учебных пособиях русскому словообразованию так или иначе уделяется внимание. Встречаются три главных типа упражнений по словообразованию: упражнения, в которых надо образовать слова от данных слов; упражнения, связанные с использованием однокоренных слов; упражнения, в которых рассматриваются словообразовательные аффиксы. Кроме вышеупомянутых типов упражнений по словообразованию, авторы учебника “Салют” дают несколько интересных замечаний об этимологии слов.

Учебник “Парус” включает в себя достаточное количество вышеуказанных типов словообразовательных упражнений, но проблема здесь заключается в однообразном характере упражнений. В учебнике “Пожалуйста” словообразование учитывается в случае с увеличением словарного запаса при помощи однокоренных слов, иным вариантам использования словообразовательных знаний слишком редко уделяется внимание. Подход к словообразованию в учебном пособии “Салют” интересен и многосторонен, недостатком является отсутствие использования однокоренных слов для понимания незнакомых слов и собственно упражнений по словообразованию.

Несмотря на то, что используемые учебные пособия сильно влияют на учебный процесс, самую важную роль в этом процессе играет учащийся. Он сам несет ответственность за свою учебу. Также взаимодействие между учащимся и преподавателем имеет большое влияние на учебный процесс. При помощи проведенного нами опроса мы выяснили мнения гимназистов, изучающих русский язык, и преподавателей русского языка об изучении лексики, а особенно о словообразовании. Кроме того, мы хотели выяснить, какие умения и навыки у гимназистов есть по русскому словообразованию. Опросную анкету заполнили 63 гимназиста, из которых 18 изучают русский язык как язык “А” и 45 – как язык “В”. На вопросы анкеты ответили также 13 преподавателей русского языка.

Респонденты оценили достаточность лексических упражнений в используемых ими учебных пособиях. Из их ответов было видно, что большинство респондентов считает, что учебники “Парус” и “Пожалуйста” включают в себя недостаточно многосторонних и целесообразных лексических упражнений. Учебник “Салют” оценил только один преподаватель, который считает, что в данном учебнике достаточно многосторонних и целесообразных лексических упражнений. В сопоставлении с нашим анализом учебных пособий было несколько неожиданно, что 75% гимназистов не были довольны упражнениями учебника “Парус”. Наш анализ показал, что в нем много уделяется внимания усвоению лексики. С другой стороны, наверное, повторяемость и одинаковость упражнений повлияли на мнение гимназистов. Что касается учебников “Пожалуйста” и “Салют”, мы согласны с респондентами.

Из проведенного нами опроса можно сделать вывод о том, что использование русского словообразования в преподавании не является достаточно эффективным в гимназиях. Вероятно, одни преподаватели уделяют словообразованию много внимания, а другие – очень мало. Это было видно также из ответов гимназистов на словообразовательные задания. Ответы учеников тех преподавателей, которые много уделяли внимания словообразованию, были в среднем более удачными, чем ответы тех гимназистов, преподаватель которых редко обращал внимание на словообразование. Однако, большинство преподавателей было того мнения, что развитие словообразовательных знаний у учеников имеет положительное влияние на их успехи в изучении русского языка, так как знания о словообразовании способствуют усвоению лексики, развивают языковую логику, облегчают нагрузку памяти при изучении лексики и помогают в понимании такого текста, который включает в себе много незнакомых слов.

Из ответов на предложенные нами задания мы поняли, что умения и навыки гимназистов, изучающих язык “В”, в области русского словообразования не являются очень хорошими. Очевидно, степень трудности многих заданий была слишком высока для гимназистов, изучающих язык “В”, а для гимназистов, изучающих язык “А”, степень трудности оказалась подходящей. Они довольно хорошо справились с заданиями.

Можно закончить этот обзор тем, что положения, представленные нами во введении данной работы, оказались в основном правильными. Мы полагали, что словообразованию уделяется внимание на уроках русского языка. Проведенный нами опрос свидетельствует об этом. С другой стороны, опрос и анализ учебных пособий показали, что использование словообразовательных знаний недостаточно подчеркивается, как мы и полагали на базе личного опыта. Однако, это зависит в значительной мере от преподавателя. Что касается изучения лексики вообще, то большинство преподавателей и гимназистов понимает значительность владения лексикой и стремится к эффективному ее усвоению.

Было бы интересно продолжить это исследование экспериментами преподавания основ словообразования в гимназии, и выяснить степень эффективности словообразовательного метода в изучении русского языка. Во всяком случае, опыт данного исследования пригодится его авторам в работе с учащимися.

ИСТОЧНИКИ

- П-1-3 = *Парус. Курсы 1-3*. Tekstikirja. 1995. R. Ruohonen, M. Soini & A. Strengell-Kämper. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- П-4-6 = *Парус. Курсы 4-6*. Tekstikirja. 1995. R. Ruohonen, M. Soini & A. Strengell-Kämper. Helsinki: Opetushallitus.
- П-1 = *Парус 1*. Рабочая тетрадь. 1994. R. Ruohonen, M. Soini & A. Strengell-Kämper. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- П-2 = *Парус 2*. Рабочая тетрадь. 1996. R. Ruohonen, M. Soini & A. Strengell-Kämper. 3. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- П-3 = *Парус 3*. Рабочая тетрадь. 1994. R. Ruohonen, M. Soini & A. Strengell-Kämper. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- П-4 = *Парус 4*. Рабочая тетрадь. 1995. R. Ruohonen, M. Soini & A. Strengell-Kämper. Helsinki: Opetushallitus.
- П-5 = *Парус 5*. Рабочая тетрадь. 1995. R. Ruohonen, M. Soini & A. Strengell-Kämper. Helsinki: Opetushallitus.
- П-6 = *Парус 6*. Рабочая тетрадь. 1996. R. Ruohonen, M. Soini & A. Strengell-Kämper. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Пож-1 = *Пожалуйста 1*. Venäjää, ole hyvä! 1989. M. Mononen-Aaltonen & J. Vesterinen. 1.-2. painos. Keuruu: Otava.
- Пож-2 = *Пожалуйста 2*. Venäjää, ole hyvä! 1989. M. Mononen-Aaltonen & J. Vesterinen. 1.-2. painos. Keuruu: Otava.
- Пож-3 = *Пожалуйста 3*. Venäjää, ole hyvä! 1989. V. Isjumoff, M. Mononen-Aaltonen & J. Vesterinen. 1.-2. painos. Keuruu: Otava.
- Пож-4 = *Пожалуйста 4*. Venäjää, ole hyvä! 1987. V. Isjumoff, M. Mononen-Aaltonen & J. Vesterinen. Keuruu: Otava.
- С-1 = *Салют!* Venäjän alkeiskurssi 1. 1997. M. Nikiforow, R. Keränen & V. Alikov. Keuruu: Otava.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Берман, И. М., Бухбиндер, В. А. & Безденежных, М. Л. 1968. Формирование потенциального словарного запаса при обучении русскому языку как иностранному. *Русский язык за рубежом* 4, 57-60.
- Валгина, Н. С., Розенталь, Д. Э., Фомина, М. И. & Цапукевич, В. В. 1971. *Современный русский язык*. Издание 4-е, дополненное и переработанное. Москва: Высшая школа.
- Васильев, Л. М. 1964. Сущность и структурные компоненты лексического значения. В книге *Вопросы фонетики, словообразования, лексики русского языка и методики его преподавания*. Труды 4-й зональной конференции кафедр русского языка вузов Урала. Выпуск I. Пермь.
- Виноградов, В. В. 1977. *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. Москва: Наука.
- Гак, В. Г. 1975. *Русский язык в сопоставлении с французским*. Москва.
- Глухов, Б. А. & Щукин, А. Н. 1993. *Термины методики преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык.
- Диброва, Е. И., Касаткин, Л. Л. & Щеболева, И. И. 1995. *Современный русский язык*. Анализ языковых единиц. В трех частях. Часть I. Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология и фразеология. Словообразование. Москва: Просвещение.
- Залевская, А. А. 1996. *Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте*. Тверь: Тверской государственный университет.
- Зверев, А. Д. 1981. *Словообразование в современных восточнославянских языках*. Москва: Высшая школа.
- Зельманова, Л. М. 1984. *Наглядность в преподавании русского языка*. Пособие для учителя. Москва: Просвещение.
- Земская, Е. А. 1973. *Современный русский язык. Словообразование*. Москва: Просвещение.
- Земская, Е. А. 1992. *Словообразование как деятельность*. Москва: Наука.
- Караулов, Ю. Н. 1976. *Общая и русская идеография*. Москва: Наука.
- Колесникова, А. Ф. 1977. *Проблемы обучения русской лексике*. Москва: Русский язык.
- КРГ = *Краткая русская грамматика* 1989. Под ред. Н. Ю. Шведовой и В. В.

- Лопатина. Москва: Русский язык.
- Кубрякова, Е. С. 1984. Производное слово в лексике и грамматике. В книге *Слово в грамматике и словаре*. Москва: Наука, 60-69.
- Кузнецова, Э. В. 1989. *Лексикология русского языка*. Издание второе, исправленное и дополненное. Москва: Высшая школа.
- Леонтьев, А. А. 1970. *Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному*. Психолингвистические очерки. Изд-во Московского университета.
- Методика 1967 = *Методика преподавания русского языка иностранцам 1967*. Под ред. С. Г. Бархударова. Издательство Московского университета.
- Методика* 1988. Под ред. А. А. Леонтьева. Москва: Русский язык.
- Методика 1990 = *Методика преподавания русского языка как иностранного 1990*. Авторы О. Д. Митрофанова & В. Г. Костомаров. Москва: Русский язык.
- Половникова, В. И. 1982. *Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе*. Москва: Русский язык.
- Потиха, З. А. 1970. *Современное русское словообразование*. Пособие для учителя. Москва: Просвещение.
- РГ = *Русская грамматика* 1980. Том I. Фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология. Академия наук СССР. Институт русского языка. Москва: Наука.
- Розенталь, Д. Э. (ред.) 1976. *Современный русский язык*. Часть 1. Лексика, фонетика, словообразование, морфология. Издание второе, исправленное. Москва: Высшая школа.
- Тихонов, А. Н. 1985. *Словообразовательный словарь русского языка*. В двух томах. Москва: Русский язык.
- Тихонов, А. Н., Бояринова, Л. З. & Рыжкова, А. Г. 1995. *Словарь русских личных имен*. Москва: Школа-Пресс.
- Турунен, Н. 1997. *Русский учебный текст как разновидность дидактического дискурса*. Опыт лингводидактического исследования в аспекте межкультурной коммуникации. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 42. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Шанский, Н. М. 1968. *Очерки по русскому словообразованию*. Москва: Изд-во Московского университета.

- Шмелев, Д. Н. 1977. *Современный русский язык. Лексика*. Москва: Просвещение.
- Ярцева, В. Н. 1984. Предисловие в книге *Слово в грамматике и словаре*. Академия наук СССР. Москва: Наука.
-
- Alestalo-Shepelenko, M. Aalto, M., Mustajoki, A. & Altounian-Rinne, N. 1997. *Капуста Мастер 1*. Forssa: YLE-opetuspalvelut.
- Anderson, J. R. 1982. Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review* 89 (4), 369-406.
- Anderson, J. R. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. 1985. *Cognitive Psychology and Its Implications*. Second Edition. San Francisco: Freeman.
- Anderson, J. R. 1995. *Cognitive Psychology and Its Implications*. Fourth Edition. New York: W. H. Freeman and Company.
- Atkinson, R. C. & Raugh, M. R. 1975. An Application of the Mnemonic Keyword Method to the Acquisition of Russian Vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 104, 126-133.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. 1968. Human Memory: Proposed System and Its Control Processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (eds.) *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. Vol. 2. New York: Academic Press, 89-196.
- Bruner, J. S. 1982. *Toward a Theory of Instruction*. Ninth Printing. First Printing 1966. New York: Norton.
- Burling, R. 1982. *Sounding Right*. Rowley, MA: Newbury House.
- Carter, R. & McCarthy, M. 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman.
- Cholewa, J. & de Bleser, R. 1995. Neurolinguistische Evidenz für die Unterscheidung morphologischer Wortbildungsprozesse. *Linguistische Berichte* 158, 259-297.
- Chomsky, N. 1968. *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Chomsky, N. 1988. *Language and Problems of Knowledge*. The Managua Lectures. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cohen, A. D. 1990. *Language Learning*. Insights for Learners, Teachers and Researchers. Boston: Heinle & Heinle.

- Cook, V. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. London : Macmillan.
- Cook, V. J. 1994. The Metaphor of Access to Universal Grammar in L2 Learning. In N. C. Ellis (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 477-502.
- Denninghaus, F. 1976. Der kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des Neusprachlichen unterrichts* 1, 3-14.
- Derwing, B. L. & Baker, W. J. 1977. The Psychological Basis for Morphological Rules. In J. Macnamara (ed.) *Language Learning and Thought*. London: Academic Press, 85-110.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 1994a. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994b. A Theory of Istructed Second Language Acquisition. In N. C. Ellis (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 79-114.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eubank, L. 1995. Generative Research on Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 93-107.
- Fleischer, W. & Barz, I. 1992. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Unter Mitarbeit M. von Schröder. 2., durchges. und erg. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer.
- Fountain, R. L. 1979. Word Making and Word Taking.: A Game to Motivate Language Learning. *RELC Journal: Guidelines* 1, 76-80.
- Freyd, P. & Baron, J. 1982. Individual Differences in Acquisition of Derivational Morphology. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 21 (3), 282-295.
- Gregg, K. 1984. Krashen's Monitor and Occam's Razor. *Applied Linguistics* 5 (2), 79-100.
- Handke, J. 1994. Zugriffsmechanismen im mentalen und maschinellen Lexicon. Im W. Börner & K. Vogel (Hrsg.) *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Das mentale Lexicon. Tübingen: Gunter Narr, 89-106.
- Hankaniemi, A. 1989. Semanttisten relaatioiden hyväksikäyttö oppimisen tehostajana. Teoksessa S. Takala (toim.) *Sanaston opettaminen ja oppiminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 106-130.

- Hulstijn, J. H. & de Graaff, R. 1994. Under What Conditions Does Explicit Knowledge of a Second Language Facilitate the Acquisition of Implicit Knowledge? A Research Proposal. *AILA Review 11. Consciousness in Second Language Learning*, 97-112.
- Jaakkola, H. 1997. *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä*. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jaskari, H. & Juusela, M. 1989. Sananmuodostuksen opetus peruskoulussa. Teoksessa S. Takala (toim.) *Sanaston opettaminen ja oppiminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 73-105.
- Järvinen, H-M. 1993. Sanastonäkökulma vieraan kielen lukemiseen. Teoksessa S. Tella (toim.) *Kielestä mieltä - mielekästä kieltä*. Ainedidaktiikan symposiumi 5.2.93. Osa 2. Tutkimuksia 118. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 128-137.
- Karlsson, F. 1977. *Johdatusta yleiseen kielitieteeseen*. 2. painos. Vaasa: OY Gaudeamus AB.
- Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2*. Peruskoulun kielten opetuksen kehittämiskysymyksiä. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10. Tampere: Tampereen yliopisto, 189-232.
- Kristiansen, I. 1992. The Development of Elaboration in Learning. Teoksessa K. Yli-Renko (toim.) *Vieraiden kielten puheviestinnän kehittäminen lukion kielenopetuksessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:38 Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 236-266.
- Kristiansen, I. 1993. Sanaston muistaminen elaboroinnin tuloksena. Teoksessa S. Tella (toim.) *Kielestä mieltä - mielekästä kieltä*. Ainedidaktiikan symposiumi 5.2.93. Osa 2. Tutkimuksia 118. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 104-118.
- Kristiansen, I. 1994. Elaborointiteorian ja skeemateorian sovellus vieraskielen harjoitteluun ja testaukseen (I). *Tempus 2*, 5-11.
- Krashen, S. D. 1981. *Second-Language Acquisition and Second-Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. D. 1994. The Input Hypothesis and Its Rivals. In N. C. Ellis (ed.) *Implicit and*

Explicit Learning of Languages. London: Academic Press, 45-78.

- Laihiala-Kankainen, S. 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa*. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehrer, A. 1974. *Semantic Fields and Lexical Structure*. Amsterdam: North-Holland.
- Little, D. 1994. Words and Their Properties: Arguments for a Lexical Approach to Pedagogical Grammar. In T. Odlin (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 99-122.
- Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma* 1981. Venäjän kieli. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet* 1985. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet* 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Malinen, P. 1994. *Opiskeluympäristön muodostaminen oppimiskeskukseen*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- McLaughlin, B. 1978. The Monitor Model: Some Methodological Considerations. *Language Learning* 28 (2), 309-332.
- McLaughlin, B., Rossman, T. & McLeod, B. 1983. Second Language Learning: An Information-Processing Perspective. *Language Learning* 33 (2), 135-158.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Mononen-Aaltonen, M., Viitasalo, T. & Lebedeva, G. 1995-1997. *Клуб интересных встреч 1-4*. Porvoo: WSOY.
- Morrison, B. S. 1979. One Route to Improved Reading Comprehension: A Look at Word Meaning Skills. In C. Pennoch (ed.) *Reading Comprehension at Four Linguistic Levels*. Newark: International Reading Association, 34-43.
- Munsell, P., Gandara Rauen, M. & Kinjo, M. 1988. Language Learning and the Brain: A Comprehensive Survey of Recent Conclusions. *Language Learning* 38 (2), 261-278.
- Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nattinger, J. 1988. Some Current Trends in Vocabulary Teaching. In R. Carter & M. McCarthy. *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman, 62-82.
- Nuttal, C. 1992. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Practical Language Teaching 9. London: Heinemann Educational Books.

- Ojala, M. 1978. *Muististrategioiden kehittymisestä ja opettamisesta*. Lappeenranta: Etelä-Saimaan Kustannus OY.
- Ojanen, M. 1994. *Грамматика. Venäjän kielioppi*. Juva: WSOY.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Palmberg, R. 1989. Om svenskspråkiga lågstadielevens ordförråd och ordkunskap i engelska. Teoksessa S. Takala (toim.) *Sanaston opettaminen ja oppiminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 12-35.
- Pressley, M., Levin, J. R. & Delaney, J. D. 1982. The Mnemonic Keyword Method. *Review of Educational Research*, 52, 61-91.
- Raupach, M. 1994. Das mehrsprachige mentale Lexicon. Im W. Börner & K. Vogel (Hrsg.) *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Das mentale Lexicon. Tübingen: Gunter Narr, 19-37.
- Rauste von Wright, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa*. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Rauste von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rubin, J. 1987. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In A. Wenden & J. Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, 15-30.
- Saariluoma, P. 1988. Ihmisen muisti. Teoksessa A. Hautamäki (toim.) *Kognitiotiede*. Helsinki: Painokaari, 71-99.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sajavaara, K. 1982. 'Input' ja 'intake' kielenomaksumisessa. Teoksessa K. Sajavaara, M. Kalin & M. Leiwo (toim.) *Psykolingvistisiä kirjoituksia III*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AfinLA) julkaisuja. N:o 34. Jyväskylä, 107-116.
- Scherfer, P. 1985. Lexikalisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Im C. Schwarze & D. Wunderlich (Hrsg.) *Handbuch der Lexikologie*. Königstein Ts: Athenäum, 412-440.
- Schmidt, R. 1994. Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for

- Applied Linguistics. *AILA Review 11. Consciousness in Second Language Learning*, 11-26.
- Schouten-van Parreren, C. 1990. Wider das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Gesichtspunkte beim Wortschatzerwerb. *Fremdsprache Deutsch* 3, 12-13.
- Smith, P. T. & Sterling, C. M. 1982. Factors Affecting the Perceived Morphemic Structure of Written Words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 21 (6), 704-721.
- Steinberg, D. D. 1993. *An Introduction to Psycholinguistics*. London: Longman.
- Sulkunen, P. & Kekäläinen, O. 1992. WP index -laadullisen aineiston analyysiohjelma. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, S. 1984. Evaluation of Students' Knowledge of English Vocabulary in the Finnish Comprehensive School. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 350. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. 1989. Sanaston opettamisen uudet haasteet. Teoksessa: S. Takala (toim.) *Sanaston opettaminen ja oppiminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1-11.
- Thompson, I. 1987. Memory in Language Learning. In: A. Wenden & J. Rubin. *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, 43-56.
- Towell, R. & Hawkins, R. 1994. *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Toinen painos. Juva: WSOY.
- West, R. 1987. *Paranna muistiasi*. Keuruu: Otava.
- Viberg, Å. 1987. *Vägen till ett nytt språk*. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv 1. Stockholm: Natur och Kultur.
- Vieraiden kielten opetus kurssimuotoisessa lukiossa* 1981. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.
- Wilkins, D. A. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. London: Longman.
- Värre, S. & Takala, S. 1989. Yhdyssanojen opetus: miksi ja miten. Teoksessa: S. Takala (toim.) *Sanaston opettaminen ja oppiminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 141-154.
- Yli-Renko, K. 1992. Kulttuuritietous lukion ensimmäisen luokan englannin oppikirjoissa kulttuurien välisen viestinnän näkökulmasta. Teoksessa K. Yli-Renko (toim.)

Vieraiden kielten puheviestinnän kehittäminen lukion kielenopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:38. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 154-167.

OPPILAI DEN KYSELYKAAVAKE

I Mitä pidät tärkeänä venäjän kielen opiskelussa?

	erittäin tärkeää	jokseenkin tärkeää	ei kovinkaan tärkeää	en osaa sanoa
Puheen ymmärtäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puhuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tekstin tuottaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maantuntemus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kulttuurin tuntemus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sanaston osaaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kieliopin hallitseminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muu, mikä? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

II Kuinka tärkeä osuus sanaston hallinnalla on mielestäsi venäjän kielen oppimisessa?

erittäin tärkeä jokseenkin tärkeä ei kovinkaan tärkeä en osaa sanoa

Miksi?

III Miten sanaston osaamista tulisi mielestäsi arvioida lukiossa? Miksi?

IV Miten opiskelet vieraan kielen sanoja? Onko sinulla joitakin sanojen muistamista tai oppimista helpottavia keinoja tukenasi. Anna esimerkkejä.

V Millaisia sanastoharjoituksia lukemassasi oppikirjassa on?

	liian paljon	sopivasti	liian vähän	en osaa sanoa
Sananmuodostustehtäviä:				
a) muodostetaan uusia sanoja annetuista sanoista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) päätellään sanan merkitys tutun osan perusteella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) muunlaisia, millaisia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Yhden sanan käännöstehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lauseiden käännöstehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yhdistämistehtäviä (esim. yhdistä sana ja kuva)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ristikoita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keskusteluharjoituksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoitusharjoituksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luetunymmärtämistehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuullunymmärtämistehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muita, mitä? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI Onko lukemassasi oppikirjassa mielestäsi riittävästi tarkoituksenmukaisia ja monipuolisia sanasto-harjoituksia?

Kyllä. Ei.

VII Millainen on mielestäsi hyvä sanastoharjoitus? Miksi?



TEHTÄVÄOSUUS

1. Tiedätkö seuraavien termien merkityksen joko suomeksi tai venäjäksi?

	kyllä	en
a) sanan kanta / корень слова	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) sanan vartalo / основа слова	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) sanan päätte / окончание слова	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) etuliite (prefiksi) / приставка	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) jälkiliite (suffiksi) / суффикс	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Rastita seuraavien sanojen sanaluokka ja kerro lyhyesti, mistä päättelit kyseisen sanaluokan.

	substantiivi	adjektiivi	verbi	adverbi	millä perusteella?
a) заключение	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
b) закрывать	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
c) закрыто	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
d) деятельность	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
e) передаваться	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
f) искренний	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
g) черепаха	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
h) жутко	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

3.a) Etsi Листья-runosta substantiivit, adjektiivit ja verbit. Merkitse substantiivien yläpuolelle kirjain S, adjektiivien yläpuolelle A ja verbien yläpuolelle V.

3.b) Suomenna alleviivatut kohdat runon viereisille viivoille. (Tehtävä saattaa tuntua vaikealta, mutta yritä löytää sanoista jotakin tuttua ja päätele tutun osan ja kontekstin avulla sanojen merkitys.)

ЛИСТЬЯ (Lehdet)

А этот лист похож

На рыбий плавничок, _____

А тот - на контрабас, _____

Что потерял смычок.

А этот - по воде,

Как лодочка плывёт, _____

А этот - сорванец, _____

Отправился в полёт.

А этот - пёстрый лист,

Гляди - какой смельчак! _____

Он реет на ветру,

Как настоящий флаг.

- Жанна Давитьянц -

4. Anna venäläiselle sanalle suomalainen vastine alla olevasta laatikosta.

решение _____ нерешительность _____

перерешить _____ предрешать _____

решающий _____ нерешительный _____

пäättää toisin päättämättömyys, epävarmuus päätetty, ratkaistu päättää ennakolta päätös, ratkaisu ratkaiseva päättämätön, epävarma perua päätös

5. Päätele seuraavien samakantaisten sanojen merkitys.

a) свобода _____ b) писать _____

свободно _____ письменный _____

несвободный _____ писательница _____

освободить _____ записать _____

освободитель _____ дописывать _____

6. Alleviivaa seuraavien sanojen kanta ja päätele sanojen merkitys. Yritä kirjata päättelyprosessiasi ylös.

Malli: переночевать ⇒ переночевать yöryä, olla yötä
(ночь ~ yö; пере- ~ yli; -ева-ть ~ verbin tunnus)

a) праздновать

b) добросовестный

c) многосторонность

d) путеводитель

7.a) Mistä substantiiveistä seuraavat adjektiivit on muodostettu?

Malli: водной ⇒ вода

ужасный _____ международный _____

длинный _____ морской _____

восточный _____

7.b) Muodosta seuraavista substantiiveista verbejä.

Malli: любовь ⇒ любить

встреча _____ интерес _____

пение _____ ремонт _____

открытие _____ привычка _____

8. Edellä olevat tehtävät olivat mielestäni

liian vaikeita. vaikeusasteeltaan sopivia. liian helppoja.

Perustele, miksi?

9. Onko oppitunneilla käsitelty sananmuodostusta ja sanojen rakennetta?

Kyllä. Ei.

10.a) Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, niin millä tavoin niitä on käsitelty? Anna esimerkkejä.

10.b) Jos vastasit kysymykseen yhdeksän ei, niin haluaisitko, että tunneilla käsiteltäisiin asiaa? Miksi?

СПАСИБО БОЛЬШОЕ!!!!



ОПРОСНАЯ АНКЕТА ДЛЯ ГИМНАЗИСТОВ

I Как ты думаешь, что важно в изучении русского языка?

	очень важно	довольно важно	неважно	не могу сказать
Аудирование (понимание речи)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Говорение	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Чтение	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Письмо	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Страноведение	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Знание культуры	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Владение лексикой	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Владение грамматикой	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Что-то другое? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II Насколько важную роль, по-твоему, играет владение лексикой в изучении русского языка?

очень важную довольно важную неважную не могу сказать

Обоснуй свой ответ:

III Какими должны быть критерии постановки оценок за владение лексикой в гимназии? Обоснуй свое мнение.

IV Как ты изучаешь слова иностранного языка? Есть ли у тебя какие-то облегчающие способы, с помощью которых ты лучше запоминаешь иностранные слова? Назови примеры.

V Как бы ты охарактеризовал лексические упражнения в используемом тобой учебнике?

	слишком много	достаточно	слишком мало	не могу сказать
Упражнения по словообразованию:				
а) образование новых слов из данных слов	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
б) выяснение значения слова с помощью знакомой части данного слова	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
в) другие, какие? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Перевод отдельных слов	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Перевод целых предложений	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Упражнения типа “Соедини слово с соответствующей картинкой”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Кроссворды	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Разговорная практика	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Письмо, сочинения	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Понимание текста	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Аудирование	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Другие, какие? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI Как ты думаешь, содержит ли твой учебник достаточно целесообразных и многосторонних лексических упражнений?

- Да. Нет.

VII Какое лексическое упражнение ты назвал бы хорошим? Обоснуй свой ответ:



СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Знаешь ли ты значение данных терминов по-фински или по-русски?

	да	нет
a) sanan kanta / корень слова	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) sanan vartalo / основа слова	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) sanan päätte / окончание слова	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) etuliite (prefiksi) / приставка	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) jätkiliite (suffiksi) / суффикс	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Определи часть речи данных слов, и обоснуй кратко, почему ты так думаешь.

	сущ.-ое	прил.-ое	глагол	наречие	почему?
a) заключение	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
б) закрывать	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
в) закрыто	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
г) деятельность	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
д) передаваться	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
е) искренний	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
ж) черепаха	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
з) жутко	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

3.а) Найди существительные, прилагательные и глаголы в стихотворении "Листья". Напиши букву "С" над сущ.-ыми, букву "П" над прил.-ыми, букву "Г" над глаголами.

3.б) Переведи на финский язык подчеркнутые части текста. Напиши перевод рядом с текстом. (Задание может показаться трудным, но попробуй найти в словах что-то знакомое, и догадайся о значении слов при помощи знакомой части слова и контекста.)

ЛИСТЬЯ

А этот лист похож
На рыбий плавничок,
А тот - на контрабас,
Что потерял смычок.

А этот - по воде,
Как лодочка плывёт,
А этот - сорванец,
Отправился в полёт.

А этот - пёстрый лист,
Гляди - какой смельчак!
Он реет на ветру,
Как настоящий флаг.

- Жанна Давитьянц -

4. Выбери из данных слов финское соответствие русскому слову.

решение _____ нерешительность _____
перерешить _____ предрешать _____
решающий _____ нерешительный _____

päättää toisin päättämättömyys, epävarmuus päätetty, ratkaistu päättää ennakolta päätös, ratkaisu ratkaiseva päättämätön, epävarma perua päätös

5. Переведи данные однокоренные русские слова на финский язык.

а) свобода _____ б) писать _____
свободно _____ письменный _____
несвободный _____ писательница _____
освободить _____ записать _____
освободитель _____ дописывать _____

6. Подчеркни корень данных слов и переведи их на финский. Попробуй объяснить, как ты сделал(а) выводы о значении слов.

Образец: переночевать ⇒ переночевать yöryä, olla yötä
(ночь ~ yö; пере- ~ yli; -ева-ть ~ verbin tunnus)

а) праздновать

б) добросовестный

в) многосторонность

г) путеводитель

7.а) От каких существительных образованы данные прилагательные:

Образец: водной ⇒ вода

ужасный _____ международный _____
длинный _____ морской _____
восточный _____

7.б) Образуй из данных существительных глаголы.

Образец: любовь ⇒ любить

встреча _____ интерес _____
пение _____ ремонт _____
открытие _____ привычка _____

8. Я считаю, что предыдущие задания были слишком трудные.
 степень трудности предыдущих заданий была подходящая.
 предыдущие задания были слишком легкие.

Обоснуй свое мнение:

9. Проходили ли вы на занятиях по русскому языку темы “словообразование” и “структура слов”?

- Да. Нет.

10.а) Если ты ответил(а) на предыдущий вопрос “да”, то расскажи, как проходили эти занятия? Назови примеры.

10.б) Если ты ответил(а) на вопрос 9 “нет”, то хочешь ли ты, чтобы на занятиях по русскому языку рассматривались вопросы словообразования. Обоснуй свое мнение.

СПАСИБО БОЛЬШОЕ!!!!!!

OPETTAJIEN KYSELYKAAVAKE

1. Miten tärkeänä pidät sanastoa venäjän kielen oppimisessa?

erittäin tärkeänä jokseenkin tärkeänä en kovinkaan tärkeänä

Miksi ja miten tämä ilmenee opetuksessasi?

2. Miten ja kuinka usein arvioit oppilaiden sanaston osaamista?

3. Miten opetat sanastoa? Käytätkö esimerkiksi jotain seuraavista tavoista:

	usein	toisinaan	harvoin	en koskaan
Suoran käänkösvastineen antaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sanojen merkityksen selittäminen venäjäksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sanojen merkityksen selittäminen suomeksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Havainnollistaminen (esim. kuvat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Synonyymit / antonyymit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontekstin antaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lainasanojen hyväksikäyttö	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mind-mapin / semanttisten karttojen käyttäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sanojen ryhmittely aihepiireittäin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sanojen ryhmittely muulla tavoin, miten? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sananmuodostus (esim. samakantaiset sanat, sanaperheet, etu- ja jälkiliitteet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muita, mitä?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.a) Millä tavoin olet kiinnittänyt opetuksessasi huomiota sananmuodostukseen ja sanan rakenteeseen? Anna esimerkkejä.

4.b) Miten sananmuodostuksen huomioiminen on vaikuttanut oppilaiden sanaston oppimiseen?

5. Voisitko ajatella huomioivasi sanan rakenteeseen ja sananmuodostukseen liittyviä seikkoja opetuksessasi myöhemmin, jos et ole käyttänyt niitä aikaisemmin? Miksi? Millaista apua huomion kiinnittämisestä sananmuodostukseen voisi olla oppilaille?

6. Minkä tyyppisiin harjoituksiin tai oppitunnin vaiheisiin sananmuodostuksen huomioiminen mielestäsi parhaiten soveltuu? Miksi?

7. Missä vaiheessa opiskelua sananmuodostuksesta saattaisi olla eniten hyötyä oppilaille? Miksi?

8. Millainen on mielestäsi hyvä sanastoharjoitus?

9. Onko käyttämässäsi oppikirjoissa mielestäsi riittävästi tarkoituksenmukaisia ja monipuolisia sanastoharjoituksia?

a) _____ Kyllä. Ei.
(oppikirjan nimi)

Millaisia sanastoharjoituksia kyseisessä oppikirjassa on?

	liian paljon	sopivasti	liian vähän	en osaa sanoa
Sananmuodostustehtäviä:				
a) muodostetaan uusia sanoja annetuista sanoista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) päätellään sanan merkitys tutun osan perusteella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) muunlaisia, millaisia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yhden sanan käännoestehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lauseiden käännoestehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yhdistämistehtäviä (esim. yhdistä sana ja kuva)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ristikoida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborointitehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Keskusteluharjoituksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoitusharjoituksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luetunymmärtämistehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuullunymmärtämistehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muita, mitä? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) _____ Kyllä. Ei.
 (oppikirjan nimi)

Millaisia sanastoharjoituksia kyseisessä oppikirjassa on?

	liian paljon	sopivasti	liian vähän	en osaa sanoa
Sananmuodostustehtäviä:				
a) muodostetaan uusia sanoja annetuista sanoista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) päätellään sanan merkitys tutun osan perusteella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) muunlaisia, millaisia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yhden sanan käännoestehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lauseiden käännoestehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yhdistämistehtäviä (esim. yhdistä sana ja kuva)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ristikoita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborointitehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keskusteluharjoituksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoitusharjoituksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luetunymmärtämistehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuullunymmärtämistehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muita, mitä? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) _____ Kyllä. Ei.
 (oppikirjan nimi)

Millaisia sanastoharjoituksia kyseisessä oppikirjassa on?

	liian paljon	sopivasti	liian vähän	en osaa sanoa
Sananmuodostustehtäviä:				
a) muodostetaan uusia sanoja annetuista sanoista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) päätellään sanan merkitys tutun osan perusteella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) muunlaisia, millaisia?

_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yhden sanan käännöstehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lauseiden käännöstehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yhdistämistehtäviä (esim. yhdistä sana ja kuva)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ristikoita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborointitehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keskusteluharjoituksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoitusharjoituksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luetunymmärtämistehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuullunymmärtämistehtäviä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muita, mitä? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Miten sanaston opettaminen huomioitiin / pitäisi huomioida opettajan koulutuksessa?

СПАСИБО БОЛЬШОЕ!!!!



ОПРОСНАЯ АНКЕТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

1. Насколько важную роль играет лексика в изучении русского языка?

очень важную довольно важную неважную

Почему? Как это проявляется в вашей преподавательской деятельности?

2. Каким образом и как часто вы оцениваете владение гимназистами лексикой?

3. Каким образом вы преподаете лексику? Используйте ли вы, напр., следующие способы:

	часто	иногда	редко	никогда
Прямой перевод	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Дефиниция по-русски	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Дефиниция по-фински	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Наглядность (напр., рисунки)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Синонимы / антонимы	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Контекст	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Заемствованные слова	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Элаборирование	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Семантические карты	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Группировка слов по тематике	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Группировка слов по другим признакам, каким?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Словообразование (напр., однокоренные слова, приставки и суффиксы)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Другие, какие?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.а) Каким образом вы обращали внимание учеников на словообразование и структуру слова, преподавая русский язык? Назовите примеры.

4.6) Как уделение внимания словообразованию влияло на усвоение учащимися лексики ?

5. Если вы раньше не применяли методы, связанные с использованием структуры слова и словообразования, можете ли вы предположить, что вы будете их позже использовать? Почему? Каким образом может использование словообразования помогать учащимся?

6. В каких типах упражнений или занятий, по вашему мнению, использование словообразовательных знаний можно считать наиболее целесообразным? Обоснуйте свой ответ.

7. На каком этапе учебы могут словообразовательные знания и навыки быть самыми полезными для учащихся? Обоснуйте свой ответ.

8. Каким, по-вашему, должно быть хорошее лексическое упражнение?

9. Содержат ли используемые вами учебники достаточно целесообразных и многосторонних лексических упражнений?

а) _____ Да. Нет.
(название учебника)

Каковы лексические упражнения в данном учебнике?

	слишком много	достаточно	слишком мало	не могу сказать
Упражнения по словообразованию:				
а) образование новых слов из данных слов	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
б) выяснение значения слова с помощью знакомой части данного слова	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
в) другие, какие? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Перевод отдельных слов	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ПРИЛОЖЕНИЕ 26 (3/4)

Перевод целых предложений	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Упражнения типа “соедини слово и картинку”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Кроссворды	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Разговорная практика	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Письмо, сочинения	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Понимание текста	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Аудирование	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Другие, какие? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

б) _____ Да. Нет.
(название учебника)

Каковы лексические упражнения в данном учебнике?

	слишком много	достаточно	слишком мало	не могу сказать
Упражнения по словообразованию:				
а) образование новых слов				
из данных слов	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
б) выяснение значения слова с помощью знакомой части данного слова				
данного слова	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
в) другие, какие? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Перевод отдельных слов	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Перевод целых предложений	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Упражнения типа “соедини слово и картинку”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Кроссворды	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Разговорная практика	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Письмо, сочинения	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Понимание текста	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Аудирование	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Другие, какие? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

в) _____ Да. Нет.
(название учебника)

Каковы лексические упражнения в данном учебнике?

	слишком много	достаточно	слишком мало	не могу сказать
Упражнения по словообразованию:				
а) образование новых слов				
из данных слов	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

б)выяснение значения слова с помощью знакомой части данного слова	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
в) другие, какие? _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Перевод отдельных слов	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Перевод целых предложений	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Упражнения типа “соедини слово и картинку”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Кроссворды	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Разговорная практика	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Письмо, сочинения	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Понимание текста	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Аудирование	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Другие, какие? _____ _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

10. Как много уделяется / должно уделяться внимания преподаванию лексики при подготовке преподавателей?

СПАСИБО БОЛЬШОЕ!!!!

