

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ИМ. А. М. ГОРЬКОГО

---

ТЕМЧЕНКО Николай Семенович

ОБУЧЕНИЕ  
ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА  
УЧАЩИХСЯ НЕМЕЦКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

КИЕВ—1975

НБ НПУ  
імені М.П. Драгоманова



100313936

Работа выполнена на кафедре методики преподавания языка и литературы Киевского государственного педагогического института им. А.М. Горького.

**Официальные оппоненты:**

1. Доктор педагогических наук, профессор Ф.К. Гуква.
2. Кандидат педагогических наук, доцент Г.А. Жученко.

Ведущее научное учреждение - Киевский государственный университет имени Т.Г. Шевченко.

Автореферат разослан \_\_\_\_\_ 1975 года.

Защита состоится \_\_\_\_\_ 1975 года,  
в "\_\_\_" часов на заседании Ученого Совета Киевского государственного педагогического института им. А.М. Горького.

Отзывы направлять по адресу:

Киев-90, ул. Пирогова 9, Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького. Научная часть.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке института.

Ученый секретарь  
Киевского государственного  
педагогического института  
им. А.М. Горького

БАКУМЕНКО П.М.

Преподавание русского языка студентам-иностранцам, обучающимся в вузах СССР, имеет исключительно важное значение, поскольку изучение специальных дисциплин, слушание лекций, участие в семинарских занятиях, сдача экзаменов и зачетов требует свободного владения русской речью. Это обстоятельство поставило перед советскими лингвистами, методистами и психологами задачу разработать методику преподавания русского языка как иностранного.

В течение последних 20-25 лет появилось значительное количество учебников, учебных пособий и методических работ по самым различным вопросам преподавания русского языка иностранцам. Однако за такой короткий срок не могли быть решены все вопросы методики.

В числе наименее разработанных вопросов оказалась и методика преподавания лексики.

Известно, что овладеть иностранным языком можно лишь на основе значительного запаса слов и фразеологических сочетаний. Поэтому необходимо добиваться систематической и четко организованной лексической работы на занятиях по русскому языку.

При изучении русского языка иностранцами влияние родного языка учащихся заметно всего сказывается как раз в лексике. Неправильное употребление слов наблюдается даже в речах учащихся, которые не допускают (или почти не допускают) грамматических ошибок. Между тем в методической литературе остаются нерешенными такие вопросы, как характеристика лексического материала с точки зрения трудностей, которые испытыв-

вайт при его изучении учащиеся различных национальностей, методы изучения лексики и система лексических упражнений.

Это обстоятельство и побудило нас избрать темой диссертации " Обучение лексике русского языка учащихся немецкой национальности".

Целью диссертации является рассмотрение наиболее эффективных методов работы над словом с учетом родного языка учащегося.

Теоретической основой диссертации является положение о необходимости строить лексическую работу с учетом различий в лексических системах русского и немецкого языков.

В работе ставятся задачи:

1. Установить типы лексических единиц русского языка с точки зрения трудностей, которые они вызывают при усвоении их учащимися немецкой национальности.

2. Разработать способы семантизации слов различных типов и систему упражнений для их закрепления.

При разработке указанных выше вопросов применялись следующие методы исследования:

1. Изучение литературы по лингвистике, психологии, методике преподавания иностранных языков, методике преподавания русского языка иностранцам.

2. Наблюдение за устной и письменной речью учащихся-иностранцев.

3. Эксперимент, проведённый в естественных условиях.

Диссертация состоит из введения, 5 глав, заключения и приложения.

Во введении даётся обоснование темы, рассматриваются ме-

тоды исследования, дается обзор методической литературы.

В первой главе рассматриваются лингвистические основы обучения лексике русского языка как иностранного.

Для практического овладения речью наибольшую трудность представляют такие вопросы, как лексическое значение слова, объединение лексических значений в одном слове, сочетаемость лексем. В связи с этим важным вопросом является определить основную и предельную единицу изучения языка. В лексикологии такой единицей языка считается слово. Однако в семантическом отношении большинство слов представляют собой сложные образования. Для обозначения отдельных и конечных элементов сложной структуры полизначного слова в лингвистике существует ряд терминов: лексема, монема, семема и другие. С точки зрения практического изучения русского языка как иностранного наиболее удачным, на наш взгляд, является понятие моносемы. Выделение моносемы в качестве основной и предельной единицы семасиологического уровня оправдывается процессом практического овладения языком.

Семантическая структура слов в разных языках не совпадает. Нередко разные с точки зрения одного языка значения слова объединяются в другом языке в одном слове (например, русские слова "синий" и "голубой" объединяются в немецком языке в одном слове "blau"), или, обозначая одно и то же понятие, слово русского языка и соответствующее слово родного языка учащихся не совпадают своей сочетаемостью с другими словами и т.д. Для преодоления отрицательного влияния системы родного языка учащихся большое значение имеет сопоставление лексики двух языков:

уяснение объема значений слов, их многозначности, сочетаемости с другими словами, работа над синонимами, антонимами и фразеологически связанными значениями слов. Иначе говоря, необходим постоянный учет родного языка учащихся, который реализуется в отборе наиболее трудных для данной национальности лексических групп и специальных упражнений для их закрепления.

Вторая глава посвящена описанию психологических основ обучения лексике русского языка как иностранного.

Учащийся-иностранец, приступая к изучению русского языка, обладает уже развитым мышлением в речи, оформленным в рамках системы родного языка. Его органы речи и весь психофизиологический механизм речи приспособлены к родному языку, родной язык всегда присутствует в его сознании. И как бы преподаватель ни пытался "исключить" мышление на родном языке, он этого не добьется, учащийся все равно будет сопоставлять, часто не совсем правильно. Как указывал академик Л.В.Щерба, можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем самым обеднить этот процесс), но нельзя изгнать родной язык из голов учащихся. <sup>1)</sup>

В процессе овладения вторым языком происходит взаимопроникновение элементов родного языка и иностранного. Тут начинает действовать психологический закон переноса умений и навыков, которому подчиняется вся деятельность человека. Учащийся воспринимает иностранный язык через "призму" родного языка. В силу этого учащиеся переносят в иностранный язык свойственные их родному языку артикуляционные движения, способы изменения и сочетания слов и т.д. Это явление пере-

<sup>1)</sup> Л.В.Щерба, Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. АПИ РСФСР, М., 1947, стр.67.

носа умений и навыков оперирования с родным языком на иностранный "корсится в общих закономерностях переноса умений или, вернее, переноса коррекций: экономичнее осознать и автоматизировать коррекции, внести в умение "поправку", чем заново вырабатывать умение ". 1)

Самым важным источником ошибок при изучение иностранного языка является интерференция (перенесение норм родного языка на изучаемый). Экспериментально доказано, 2) что ошибки, связанные с интерференцией, составляют около 70 процентов всех ошибок (остальные 30 процентов - вменение фактов изучаемого языка, их случайное искажение).

Сопоставление языковых фактов, представляющих собой различия, является эффективным средством предупреждения и преодоления ошибок, вызываемых интерференцией.

В третьей главе разрабатывается методическая типология лексики русского языка, т.е. установление типов лексических единиц по трудности их усвоения учащимися немецкой национальности.

Лингвистическая типология рассматривает слова или словосочетания вне зависимости от того, как они воспринимаются и воспроизводятся носителями другого языка. Методическая же типология лексики должна строиться на основе анализа тех трудностей, которые вызываются интерферирующим влиянием родного

1) А.А.Леонтьев. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., МГУ, 1970, стр. 19.

2) П.В.Булыгин, В.Г.Костомаров. Активизация преподавания русского языка иностранцам. "Из опыта преподавания русского языка нерусским" (Сб. научно-методических статей). М., ВПШ и АОН при ЦК КПСС, 1963, стр. 19.

языка, и должна обязательно учитывать специфику норм употребления лексики в родном языке учащихся.

В преподавании русского языка иностранцам методическая классификация русской лексики для отдельных национальностей пока отсутствует.

Нами выделяется 6 типов русской лексики. Такая классификация произведена на основе: 1/ сравнительного анализа словарного состава русского и немецкого языков, 2/ 14-ти летних наблюдений за особенностями запоминания лексического материала русского языка учащимися немецкой национальности. Нами было проанализировано более 200 письменных работ учащихся с целью выявления природы лексических ошибок, степени влияния родного языка на характер ошибок. Проводились наблюдения и за устной речью учащихся. Наиболее типичные лексические ошибки записывались и подвергались анализу, 3/ эксперимента, проведенного в естественных условиях.

Целью эксперимента было выяснить, какой из способов семантизации дает лучшие результаты применительно к тому или иному типу лексики.

В проведении эксперимента можно выделить 5 этапов.

I этап - пробный, ориентировочный. Экспериментальные проверки этого вида проводились нами в 1966-1967 и в 1972-1973 учебных годах в процессе обычных занятий без специальных контрольных групп.

II этап - разработка всех необходимых материалов для основного эксперимента.

III этап - проведение основного эксперимента в контрольных группах.



IV этап - повторение основного эксперимента (отсроченная проверка).

Третий и четвертый этапы эксперимента проводились нами в период с 15-го мая по 19 июня 1973 года. Интервалы между первыми и отсроченными проверками составляли 12-14 дней.

V этап - анализ экспериментальных данных. Материалы и результаты эксперимента утверждались на заседании кафедры русского языка КВЗРИУ им. Кирова.

В основу классификации были положены два ведущих критерия:

1/ особенности каждого слова в отдельности (особенности его формы, значения, употребления);

2/ соотношение значения и формы лексических единиц в русском и родном языке учащихся, характер и степень возникающей в связи с этим интерференции.

К первому типу лексических единиц относятся интернациональные слова и слова, заимствованные в русский язык из немецкого и в немецкий язык из русского, объем значений которых в основном совпадает в обоих языках.

Содержание понятий, выражаемых словами этого типа, как правило, доступно точному самостоятельному пониманию без перевода на родной язык. Сюда относится значительная группа научных и технических слов-терминов, образованных от латинских и греческих корней, а также слова, заимствованные из других языков. Интерферирующее влияние родного языка на семантику слов данного типа отсутствует, и в употреблении этих слов учащиеся, как правило, не допускают ошибок.

Ко второму типу лексических единиц относятся производные слова.

Очень часто в русском и немецком языках совпадает семантическая и словообразовательная структура слова. Поэтому большое значение при изучении лексики этого типа имеет структурно-смысловой анализ слов в сравнительном плане.<sup>1)</sup>

В третий тип входят сложные слова и фразеологические обороты, отдельные компоненты которых несходны с компонентами соотнесенных с ними лексических единиц в родном языке учащихся.

При усвоении этих лексических единиц наблюдается довольно сильное интерферирующее влияние родного языка. Стремясь употребить данные словосочетания и сложные слова в речи, учащиеся буквально переводят их отдельные компоненты с родного языка на русский, в результате чего получаются сочетания, не свойственные русскому языку и нередко лишённые смысла.

К четвертому типу относятся корневые слова, объем значений которых в основном совпадает с объемом значений соответствующих слов немецкого языка.

Для запоминания этого типа слов от учащихся требуются прежде всего волеи и усилия, так как здесь они не встречают ни интерферирующего влияния норм родного языка, ни опоры на ранее усвоенный материал русского языка.

В пятый тип вошли слова, объем значений которых шире объема значений соответствующих слов родного языка учащихся.

---

1) См. Темченко Н.С. Структурно-смысловые соответствия и их использование при обучении русскому языку нерусских. "Методика преподавания русского языка и литературы" Сб. статей. Вып. 4, Киев, 1969.

Употребление этого типа слов в речи не вызывает больших трудностей, так как здесь отсутствует interfering влияние родного языка.

В шестой тип лексических единиц входит ряд групп слов, которым в родном языке учащихся соответствует или может соответствовать один эквивалент.

Слова этого типа очень трудны для усвоения и особенно для употребления в речи, так как здесь сильнее всего оказывается interfering влияние родного языка.

Учет особенностей каждого типа лексических единиц делает работу преподавателя более целенаправленной и эффективной, так как каждый тип лексики требует различного способа семантизации, различного количества и видов упражнений для усвоения и употребления в речи.

В четвертой главе излагаются способы семантизации лексики в соответствии с разработанной методической типологией.

Трудность усвоения слов первого типа (интернациональные и заимствованные слова) заключается в том, что при одинаковых корнях эти слова в каждом языке имеют разные аффиксы. Interfering влияние родного языка здесь имеет место только при усвоении фонетической или графической формы этих слов.

Эксперимент, проведенный нами с этим типом слов, полностью подтверждает это положение. 16-ти учащимся подготовительного курса были даны для письменного перевода с немецкого языка на русский списки 10 интернациональных слов, которые раньше ими не изучались. В результате было получено 160 ответов. Из них 113 ответов (70,63%) были абсолютно правильными, 38 (23,75%) содержали искажение графической формы слова

("программа" вместо "программа", "визум" - вместо "виза" и т.д.) и только 9 ответов ( 5,62%) показали смысловое искажение или незнание значения слова.

Основными приемами работы над словами этого типа могут быть следующие:

1) Предварительная подготовка учащихся к узнаванию и пониманию интернациональных слов, т.е. ознакомление их с основными аффиксами интернациональных и заимствованных слов, употребляемых в русском языке, и установление связи между адекватными аффиксами немецкого языка.

2) Объяснение звуковой и графической формы интернациональных слов и установление наиболее типичных различий в графике и звучании, например, передача сочетаний ph в русском языке через "ф" (Phase - фаза, Philosophie - философия), сочетания th - через "т" ( Theater - театр, Theorem - теорема), au, eu - через "ав", "ев" ( Automat - автомат, Europa - Европа), немецкого z - русским "з" (Horizont - горизонт).

3) Сравнительный анализ объема значений слов в русском и немецком языках. Показ наиболее типичных сочетаний данного слова с другими словами.

Основным способом семантизации слов второго типа (производные слова) является структурно-смысловой анализ. Особенно важно значение этого анализа в сопоставительном плане. Так как в русском и немецком языках очень часто совпадает семантическая и словообразовательная структура слова, то использование структурно-смысловых соответствий имеет весьма важное значение для изучения лексики русского языка. Это подтверждает и эксперимент, проведенный нами.

Гипотезы эксперимента заключались в том, что:

а/ значения этих слов могут быть самостоятельно раскрыты учащимися в результате семантико-морфологического анализа их состава; б/ этот способ семантизации более эффективен, чем способ однословного перевода.

Цель эксперимента- проверить степень запоминания слов этого типа после семантизации их а/ путем семантико-морфологического анализа и б/ способом однословного перевода.

Для эксперимента были взяты две контрольные группы. Каждому испытуемому был дан список 10 приставочных глаголов на немецком языке с заданием - перевести на русский язык.

В первой группе до начала опыта были объяснены значения русских приставок и их смысловые соответствия в родном языке учащихся (бесприставочные глаголы им были известны ранее).

Во второй группе испытуемые должны были сделать перевод с немецкого языка на русский тех же глаголов после семантизации их однословным переводом.

Проверка проводилась дважды: сразу же после введения слов (первая проверка) и через 14 дней (отсроченная). Как в первой, так и во второй проверке определялась степень запоминания слов на их воспроизведение.

В результате были получены следующие данные.

Первая проверка

Группа	Получено ответов			
	всего	правильных	неправильных	сделано прочерков
I-я	50	48(96%)	2 (4%)	нет
II-я	50	45(90%)	2 (4%)	3(6%)

Вторая (отсроченная) проверка

Группа	Получено ответов			
	всего	правильных	неправильных	сделано про- черков
I-я	50	46 (92%)	4 (8%)	нет
II-я	50	35 (70%)	1 (2%)	14 (28%)

Данные эксперимента показывают, что, во-первых, процент правильно воспроизведенных слов, значение которых испытуемые самостоятельно раскрывали путем семантико-морфологического анализа их состава, выше процента воспроизведения этих же слов при их семантизации однословным переводом (на 6%).

Во-вторых, отсроченная проверка показала, что прочность запоминания слов этого типа после самостоятельного раскрытия их значения надежнее прочности запоминания этих же слов после раскрытия их значения однословным переводом. Так, процент забывания слов в отсроченной проверке испытуемыми I группы, где учащиеся раскрывали значение слов путем самостоятельного анализа их компонентов, составил всего 4%. Процент же забывания слов в отсроченной проверке после семантизации однословным переводом испытуемыми II группы составил 22%, т.е. в 5,5 раза больше.

Нельзя не отметить и того, что, приобретая навыки самостоятельного семантико-морфологического анализа слов и зная структурно-смысловые соответствия русского и родного языка, учащиеся быстрее расширяют свой потенциальный словарный запас, приобретает навыки беспереводного понимания текста.

В усвоении слов этого типа особенно ярко проявляется необходимость дифференцированного подхода к лексическому мате-

риалу, при котором учитываются возможности, заложенные в самих словах.

В третий тип лексического материала вошли устойчивые сочетания, а также сложные слова, отдельные компоненты которых не совпадают с компонентами соотнесенных с ними лексических единиц в родном языке учащихся.

Лексические единицы этого типа особенно трудны для учащихся, т.к. при усвоении их наблюдается своеобразное и довольно сильное интерферирующее влияние родного языка. Часто образы, лежащие в основе устойчивых словосочетаний (фразеологизмов) двух языков, различны. В связи с этим нередко различными являются их конструкции. Поэтому лексические единицы этого типа нецелесообразно семантизировать путем дословного перевода на родной язык или добиваться от учащихся самостоятельной семантизации в результате анализа их состава. Раскрывать значение лексических единиц этого типа целесообразно путем замены эквивалентными единицами родного языка.

Преимущество этого способа семантизации лексических единиц данного типа убедительно показали и проведенные нами экспериментальные проверки. Цель эксперимента заключалась в том, чтобы проверить, какой из двух способов семантизации этого типа лексических единиц является более продуктивным: способ замены русского эквивалента эквивалентной единицей родного языка или способ дословного (буквального) перевода на родной язык.

Для первого опыта были отобраны глагольно-именные устойчивые словосочетания, ранее не известные испытуемым (что было установлено специальной проверкой): обратить внимание (Aufmerksamkeit schenken), дать приказ (Befehl erteilen), оказать

помощь ( Hilfe leisten ), посвятить жизнь ( das Leben widmen), овладеть техникой ( Technik meistern ), заниматься спортом ( Sport treiben ), нанести поражение ( Niederlage beibringen ), нанести удар ( Schlag versetzen ), понести потери ( Verluste erleiden ), оказать сопротивление ( Widerstand leisten ).

Для проверки были взяты две контрольные группы. В первой группе данные словосочетания вводились способом замены русского эквивалента соответствующим немецким эквивалентом. Во второй группе учащиеся сами раскрывали значение словосочетаний с помощью словаря.

После семантизации испытуемым были выданы списки 10 названных выше устойчивых словосочетаний на немецком языке с заданием сделать обратный перевод с немецкого языка на русский.

Проверка проводилась дважды: сразу же после семантизации (первая) и через 12 дней (отсроченная).

Результаты эксперимента.

#### Первая проверка

Группа	Получено ответов			
	всего	правильных	неправильных (искажений)	сделано прочерков
I	50	45 (90%)	5 (10%)	нет
II	50	32 (64%)	7 (14%)	11 (22%)



## Вторая (отсроченная) проверка

Группа	Получено ответов			
	всего	правильных	неправильных (искажений)	сделано прочерков
I	50	30 (60%)	9 ( 18%)	11 (22%)
II	50	21 (42%)	16 ( 32%)	13 (26%)

Как видно из приведенных таблиц, в первой проверке процент правильно воспроизведенных словосочетаний в первой группе был выше, чем во второй группе, на 26% и во второй проверке - выше на 18%.

Все искажения как в первой, так и во второй проверке были связаны с интерферирующим влиянием родного языка. Так вместо "овладеть техникой", учащиеся писали "мастерить технику", вместо "оказать помощь" - "дать помощь".

Интересны результаты эксперимента, в котором учащиеся самостоятельно раскрывали значения сложных слов.

В эксперименте участвовало 16 человек. Испытуемые получили задание самостоятельно раскрыть значение сложных слов путем самостоятельного анализа их состава и перевода с родного языка на русский. Отдельные компоненты сложных слов учащимся были известны, что было установлено специальной проверкой. Для опыта были взяты следующие сложные слова: противогаз ( die Gasmaske ), землетрясение ( das Erdbeben ), радиолокатор ( der Funkmeßapparat ), тепловоз ( die Diesellokomotive ), нефтеносный ( erdöhlhaltig ), дальнобойность ( die Tregweite ), мясорубка ( der Fleischwolf ), полководец ( der Feldherr ), плодотворный ( fruchtbringend ), самоходный ( selbstfahrend).

Из 160 ответов было переведено правильно 78 слов (48,75%), неправильно (искажений) 65 (40,62%), совсем не переведено (сделаны прочерки) 17 слов, что составляет 10,63%.

Столь большой процент (40,62%) искажений слов объясняется тем, что здесь также наблюдается своеобразное и довольно сильное интерферирующее влияние родного языка. Учащиеся, не поняв входящих в состав сложного слова компонентов и сравнивая их с компонентами родного языка, воспроизводят их неправильно. Так, вместо слова "противогаз" учащиеся употребляли слова "газомаска" или "газовая маска", вместо "полководец" - "господин поля", вместо "мясорубка" - "мясной волк" и т.п.

Для запоминания четвертого типа слов (корневые слова, объем значений которых в основном совпадает с объемом значений соответствующих слов немецкого языка) от учащихся требуются прежде всего волевые усилия. Здесь нет интерферирующего влияния норм родного языка. Поэтому основным способом семантизации лексики этого типа может быть способ однословного перевода.

При введении слов с конкретным значением могут быть использованы различные формы наглядности, которые помогут учащимся быстрее усвоить эти слова. Эффективность данного способа семантизации уже получила широкое освещение в методической литературе.<sup>1)</sup>

---

1) Методика преподавания русского языка иностранцам. Изд. МГУ, 1967, стр. 213.

А.Н. Шукин. Семантизация лексики русского языка на занятиях с иностранцами (экспериментальные данные). "Русский язык за рубежом", 1969, № 1.

Правомерность этого способа показали и проведенные нами проверки. Средний процент воспроизведения слов после введения их с помощью предметной наглядности оказался выше среднего процента воспроизведения слов, введенных путем перевода (соответственно: 100%—97,5%).

При усвоении пятого типа слов ( слова, объем значений которых шире объема значений соответствующих им слов немецкого языка) интерферирующее влияние родного языка оказывается мало. Однако обращать внимание на работу со словами этого типа необходимо по другой причине. К этому типу слов относятся многозначные слова (в том числе и различного вида омонимы).

Наиболее рациональными и эффективными способами раскрытия значений многозначных слов могут быть следующие.

1. При объяснении многозначных слов основным способом должен быть не просто перевод с русского языка на родной язык учащихся, а перевод-разъяснение, предполагающий толкование значения того понятия, которое это слово обозначает.

При раскрытии отдельных значений многозначного слова следует исходить не из частного, отдельного значения слова, а из общего, обращая внимание учащихся на основное, главное значение слова. Если учащиеся знают основное (номинативное) значение слова, они лучше могут понять те связи, которые лежат в основе других значений данного слова. Тогда многообразие значений одного слова предстоит не как ряд отдельных, не связанных друг с другом значений, а как различные оттенки одного и того же значения.

2. При введении многозначных слов большое значение имеет раскрытие их этимологии, так называемая этимологическая интер-

претаця слова, которая вызывает у учащихся яркие образы слов-понятий, способствуя их быстрому запоминанию.

3. Введение и объяснение многозначных слов может проводиться также с помощью синонимов и антонимов.

4. Определенные значения многозначных слов лучше всего проявляются в их связях и отношениях с другими словами. Поэтому преподаватель, знакомя учащихся с многозначным словом, должен выделить в нем единицы значения (моносемы) путем показа наиболее типических сочетаний того или иного слова с другими словами.

5. Чтобы учащиеся лучше усвоили различные значения слова и не допускали ошибок в его употреблении, полезно сделать сравнение употребления данного слова в русском и родном языке учащихся.

Шестой тип слов ( ряд групп слов, которым в родном языке учащихся соответствует или может соответствовать один эквивалент) представляет наибольшие трудности для учащихся-немцев. При употреблении слов данного типа допускается наибольшее количество ошибок. Учащийся строит свою речь по нормам родного языка, устанавливая между отдельными языковыми фактами несвойственные им связи и отношения.

Нами были проведены сравнительные экспериментальные проверки эффективности 3-х различных способов семантизации слов этого типа: 1/ толкование выражаемых словами понятий; 2/ толкование понятий с показом наиболее типичных сочетаний данных слов с другими словами; 3/ перевод слов с помощью словаря.

Усвоение смысла слов проверялось правильностью (точнос-

тью) их употребления при переводе предложений с немецкого языка на русский. Для эксперимента были взяты следующие пары слов, каждой из которых в немецком языке соответствует один эквивалент:

- вступать-поступать ( eintreten )  
 обязательство-обязанность ( die Verpflichtung )  
 слушать-слышать ( hören )  
 переговоры-разговоры ( die Gespräche )  
 известный-знакомый ( bekannt )

Проверка проводилась дважды: сразу после семантизации (первая) и через 14 дней (отсроченная). Результаты проверки могут быть представлены в виде следующей таблицы.

Сравнительные данные запоминания VI типа слов в зависимости от способа семантизации ( в % )

Процент правильно переведенных слов	Способы семантизации	Толкование понятий с показом наиболее типичных словосочетаний	Толкование понятий без показа сочетаемости	Перевод (со словарем)
I-ая проверка		94%	83,3%	74%
II-ая /отсроченная/ проверка		84%	76,7%	64%

Проведенные сравнительные экспериментальные проверки показали:

1. Из всех способов раскрытия смысловой стороны данного типа лексики наиболее продуктивным ( в смысле практического употребления этих слов в предложении) является способ толкования понятий, выражаемых словами, с показом наиболее типичных сочетаний данных слов с другими словами. Этот способ ха-

рактируется наибольшим показателем правильности употребления слов (94%— в первой проверке, 84%— в отсроченной проверке).

2. Наихудшие результаты семантизации слов этого типа дает переводный способ (74%— в первой проверке, 64% — в отсроченной проверке).

3. Именно на примере этого типа лексики особенно ярко проявляется нецелесообразность работы над изолированным словом.

В пятой главе представлена система лексических упражнений на основе разработанной методической типологии лексики.

Предлагаемая нами система лексических упражнений основывается на методической типологии лексики, т.е. учитывает особенности слов, характер возникающих трудностей при их усвоении учащимися немецкой национальности.

При составлении упражнений мы исходили из следующих основных методических положений.

1. Для усвоения лексики русского языка недостаточно понимать данное слово в тексте и знать соответствующий ему эквивалент в родном языке.

Слово должно усваиваться и оставаться в памяти не как изолированная единица, а как единица, органически связанная со многими системами и группами слов, как единица, способная выступать в той или другой функции в предложении.

2. При закреплении лексики необходимо постоянно обращать внимание на связь синтаксических конструкций с употреблением слов, принадлежащих к определенным лексико-семантическим группам, на необходимость употребления слова в данном значе-

ники только в определенной форме.

Согласно разработанной нами методической типологии упражнения подразделяются на шесть разделов.

Упражнения строятся в определенной последовательности: от наблюдения и осознания лексических факторов к их употреблению в данных контекстах и затем в разговорной речи.

В "Заключении" дается краткое резюме основных положений диссертации.

В лингвистической литературе в последнее время все более признается необходимость научного изучения русского языка

под углом раскрытия его основных специфических качеств перед носителями других языков<sup>1)</sup>, необходимость вести научно-исследовательскую работу на всех уровнях русского языка с учетом практических целей, стоящих перед методикой преподавания русского языка как иностранного. В этом отражается тот факт, что при изучении иностранного языка изучаемый иностранный и родной язык учащихся вступают в сложное взаимодействие между собой, что факты иностранного языка воспринимаются учащимися обязательно на фоне родного языка<sup>2)</sup>, что приводит к интерферирующему влиянию родного языка на изучаемый, которое может охватывать различные участки речевой деятельности.

Характер лексических ошибок, допускаемых учащимися-иностранцами при изучении русского языка, находится в явной зависимости от особенностей родного языка учащихся.

Для преодоления влияния системы родного языка большое

1) В.В. Виноградов, В.Г. Костомаров. Теория советского языкознания и практика обучения русскому языку.

"Вопросы языкознания", №2, 1967, стр.3.

2) Л.В. Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.-Л., 1947, стр.56.

значение имеет сопоставление лексики двух языков: уяснение объема значений слов, их многозначности, сочетаемости с другими словами.

В лингвистической литературе можно встретить различные виды классификации слов. Но все они рассматривают слова с точки зрения структуры или семантики, а не с точки зрения учета тех трудностей, которые они вызывают при усвоении. Поэтому возникает необходимость в группировке лексических единиц русского языка по определенным лингвистическим признакам с учетом трудностей их усвоения учащимися различных национальностей, имея в виду интерферирующее влияние родного языка.

В диссертации а/ разрабатываются типы лексических единиц русского языка с точки зрения тех трудностей, которые они вызывают при усвоении их учащимися немецкой национальности; б/ излагаются способы семантизации лексики в соответствии с разработанной методической типологией; в/ дается система лексических упражнений.

Проведенные наблюдения и эксперименты полностью подтверждают гипотезу о наличии разных типов русской лексики с точки зрения усвоения её учащимися немецкой национальности и о целесообразности работать над каждым типом дифференцированно. Дифференцированный подход к введению и закреплению лексики способствует быстрейшему расширению оловарного запаса учащихся, помогает избежать интерферирующего влияния родного языка.

В "Приложении" к диссертации дается: 1/ список наиболее употребительных слов, имеющих структурно-смысловые соответствия в русском и немецком языках; 2/ список групп слов,



которые имеют или могут иметь в немецком языке один эквивалент.

"Списки" составлены автором в результате анализа словарного состава учебников и учебных пособий по русскому языку для учащихся-иностранцев технического вуза.

Основные положения диссертации изложены в следующих опубликованных работах:

1. Значение глагольных приставок. Киев, КВАИУ, 1963.
2. Пособие по русскому языку для I курса. Киев, КВАИУ, (соавторы Майорова Н.К., Меттус Л.С. и др.).
3. Сборник диктантов и изложений. Киев, КВАИУ, 1967. (Соавторы Майорова Н.К., Мельник О.К. и др.).
4. Многозначность слова в курсе русского языка для нерусских учащихся. "Методика преподавания русского языка и литературы". Республиканский научно-методический сборник. Вып.3. Киев, "Радянська школа", 1967.
5. О некоторых особенностях работы над лексикой в немецких группах. "Сборник научно-методических статей". Киев, КВАИУ, 1967.
6. Структурно-смысловые соответствия и их использование при обучении русскому языку нерусских. "Методика преподавания русского языка и литературы". Республиканский научно-методический сборник. Вып.4. Киев, "Радянська школа", 1969.
7. Русско-немецкий словарь наиболее употребительных глагольно-именных словосочетаний (около 500 единиц). Киев, КВАИУ, 1971.
8. О дифференцированном подходе к изучению лексики русского языка. Сб. "Некоторые вопросы преподавания русского языка нерусским". М., Министерство обороны, 1973.

Корректор В.Е. Черодник

---

Г-598001      Подписано к печати 10.1.75.      Зап. ~~6~~  
Тип. Филиала ПВО СВ ВВА им. М.И. Калинина  
Уч.-изд.л. 1,128.      Печ.л. 1,75.      Формат бумаги 60x84 1/16.

---