

РУССКИЙ ЯЗЫК

ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

КНИГА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

РУССКИЙ ЯЗЫК

(ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ)

КНИГА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Допущено Министерством высшего и среднего
специального образования СССР в качестве учеб-
но-методического пособия для преподавателей
техникумов, работающих с иностранными
учащимися.



МОСКВА
ИЗДАТЕЛЬСТВО «РУССКИЙ ЯЗЫК»
1980

Володина Г. И., Найфельд М. Н., Лариохина Н. М., Бахтина Л. Н.

Р 89 Русский язык (для иностранных учащихся средних специальных учебных заведений). Книга для преподавателя. М., «Русский язык», 1980, 166 с.

Книга для преподавателя входит в общий комплекс пособий к учебнику «Русский язык» тех же авторов.

Цель книги — помочь преподавателю овладеть материалом учебника, раскрыть логику его методического построения и организовать работу по нему.

Разделы книги соответствуют разделам учебника и содержат подробные рекомендации к каждому его параграфу, дополнительный материал для работы в аудитории, образцы контрольных работ.

Предназначается для преподавателей русского языка как иностранного, работающих со студентами средних специальных учебных заведений СССР.

4602010000

Р $\frac{70102-250}{015(01)-80}$ 28—81

ББК 81.2Р-96
Р 89

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее пособие предназначено для преподавателей русского языка, которые используют в своей работе с учащимися-иностранцами книгу «Русский язык (для иностранных учащихся средних специальных учебных заведений)».

Пособие содержит методические рекомендации по использованию материала каждого урока учебника, контрольные работы и образцы текстов для аудирования.

Методические рекомендации включают: а) указания на основные трудности, которые могут возникнуть у учащихся-иностранцев при работе над языковым материалом; б) характеристику упражнений по цели и способу выполнения; в) описание системы работы над текстами.

При характеристике трудностей языкового материала учитывались типичные, наиболее распространенные ошибки иностранцев в употреблении синтаксических конструкций и лексики. В ряде случаев даются дополнительные сведения об особенностях употребления синтаксических конструкций и лексики, которые должен знать преподаватель, но которые не обязательно сообщать учащимся.

При описании способа выполнения упражнений указывается форма их выполнения — устная, диалогическая, письменная, с опорой на текст, без опоры на текст.

Так как по учебнику будут работать учащиеся с разным уровнем языковой подготовки, в «Книге для преподавателя» указывается, какими упражнениями следует дополнить предложенную в уроке систему в группах разной подготовки, а также даются рекомендации по использованию материала одного упражнения с разными заданиями. В некоторых случаях предлагается изменить условия выполнения упражнения в зависимости от уровня группы (например, снять или добавить слова для справок). При характеристике упражнений в ряде случаев указывается, какое лексико-грамматическое явление повторяется при выполнении упражнения.

При описании системы работы над текстом указывается, для какой цели он предназначен: для чтения, для чтения и последующего краткого или полного воспроизведения, для составления высказывания по аналогии. Указываются дополнительные задания, которые могут быть включены в систему работы над текстом в зависимости от уровня подготовки группы.

Контрольные работы включают основной лексико-грамматический материал урока.

Образцы текстов для аудирования даны с целью показать систему заданий, используемую при предъявлении текста в аудитивной форме. При подборе текстов для этой работы преподавателю рекомендуется учитывать как тематику текстов урока, так и обрабатываемый лексико-грамматический материал.

I часть настоящего пособия предназначена для работы в I семестре, II часть — для работы во II—VI семестрах.

Авторы будут признательны за все замечания, которые помогут усовершенствовать структуру и содержание «Книги для преподавателя».

1. Введение лексико-грамматического материала

В подаче лексико-грамматического материала мы рекомендуем идти индуктивным путем: от наблюдения конкретных примеров — типа тех, что даны в начале каждого параграфа в учебнике, — к выводам.

При анализе записанных на доске предложений необходимо максимально активизировать учащихся. Нужно не «объяснять», а опираясь на непосредственное наблюдение предложений и на имеющиеся у студентов знания, системой соответствующих вопросов подвести учащихся к выводу. Вопросы должны сосредоточить внимание студентов на моментах, существенных для анализируемого языкового материала, и подвести к выводам, касающимся: а) значения конструкций, б) особенностей их формы, в) возможностей их лексического наполнения.

В том случае, когда предложение вне контекста не раскрывает особенностей значения вводимой конструкции, слова и т. п., примеры для наблюдения должны быть включены в контекст, помогающий выявить эти особенности.

Если студенты не располагают знаниями, необходимыми для выводов о функционировании конструкций или слов (т. е. об особенностях их употребления в речи), не могут сформулировать ответ на вопрос, этот ответ дает сам преподаватель. Однако задаваемые при анализе материала вопросы позволяют сконцентрировать внимание студентов на том, что в каждом конкретном случае существенно и важно, и создают психологическую предпосылку для наиболее прочного запоминания информации.

Ответы на предлагаемые вопросы в итоге дают нам **правило-инструкцию**: как средствами русского языка может быть выражено рассматриваемое значение. Такими должны быть все наши правила.

Правила-инструкции должны содержать указания, как действовать в той или иной ситуации речевого общения, т. е. какой лексико-грамматический материал (какую лексику и в какой конструкции) следует использовать для того, чтобы передать определенное содержание.

Конкретные примеры введения лексико-грамматического материала будут даны при описании работы над некоторыми параграфами первых уроков.

Выработка навыков употребления в речи вводимых языковых единиц осуществляется с помощью комплекса упражнений, требующих активного использования тренируемой единицы.

Комплекс упражнений, как правило, начинается с **имитативных** упражнений. В этих упражнениях учащимся дается полный речевой образец, который они должны повторить — «проговорить» в своей реплике. Однако непременным условием построения имитативных упражнений является их **коммуникативность**. Задание упражнения формулируется таким образом, чтобы его выполнение имитировало реальный речевой акт и ни в коем случае не было бы механическим повторением.

В реальной речевой практике мы постоянно сталкиваемся с необходимостью решения различных коммуникативных задач. Мы говорим не для того, чтобы «использовать» какую-либо конструкцию, а для того, чтобы сообщить или получить определенную информацию, чтобы согласиться с чем-либо или на что-либо возразить, о чем-либо попросить, выразить свое отношение к чему-либо и т. п. Задания упражнений должны отражать реальную коммуникативную задачу, которая может встать перед говорящим в рассматриваемом случае.

Большинство тренировочных упражнений, воспроизводя акт речевого общения, построено в форме диалога. В имитативных упражнениях первая реплика такого диалога дает полную опору для ответа. Например, если мы тренируем употребление конструкций со значением времени, реплика: *Вы уезжаете в среду или в четверг?* или *Когда вы уезжаете?* **В четверг?** предопределяет использование в ответе конструкции, воспроизводящей уже данные формы: **В четверг. Мы уезжаем в четверг.** Но «опора» для ответа (тот образец, который учащиеся должны повторить) дается в такой естественной реплике, которая побуждает к нужной речевой реакции.

Следующая группа тренировочных упражнений — это подстановочные упражнения. В них дается только конструктивная опора — вопрос с вопросительным словом, подсказывающий форму именных компонентов конструкции, или реплика-образец, где в нужной форме употреблено какое-либо слово, но не то, которое должен употребить учащийся (например: Куда ты положил тетрадь? В портфель? — Нет, ... — *Нет, в стол.*)

Завершается комплекс упражнений упражнениями на **самостоятельное употребление в речи** отрабатываемых языковых единиц, самостоятельное построение высказывания, несущего опре-

деленную информацию. Задания подстановочных упражнений и упражнений на самостоятельное употребление в речи определенных языковых единиц также должны носить коммуникативный характер.

Упражнения-диалоги целесообразно выполнять в форме диалогов по типу «прочти и скажи». В этом случае всем учащимся предлагается прочитать вопрос про себя, а потом преподаватель называет студента, который должен обратиться с ним, уже не читая этого вопроса, к любому из товарищей.

Выполнение упражнений в форме диалога обуславливает необходимость специального внимания к интонации. Для выполнения упражнений необходим не только образец построения ответных реплик, но и образец интонирования как вопросных, так и ответных реплик. Мы имеем в виду «звучащий» образец (произносимый преподавателем или предъявляемый в записи на магнитофоне). Если студенты не владеют необходимыми интонационными навыками, мы советуем вам обратиться к пособию Е. А. Брызгуновой¹.

Образцы интонирования диалогов будут даны в комментарии к конкретным упражнениям. Если учащиеся не сразу улавливают особенности интонирования, можно с помощью вопросов выяснить (т. е. тем самым подсказать), где проходит граница синтагм (слова или цепочки слов, произносимых слитно), где находится интонационный центр каждой синтагмы и какой тип ИК (интонационной конструкции) употреблен. К записи схемы интонирования стоит обращаться лишь в тех случаях, когда учащиеся не могут дать правильной интонации по предъявленному «звучащему» образцу (после нескольких предъявлений).

2. Работа над текстом

Чтению текста предшествуют задания, которые, во-первых, снимают трудности, препятствующие адекватному (соответственному, тождественному) восприятию содержания текста и, во-вторых, создают целевую установку на извлечение определенной информации.

Предтекстовые лексические задания вводят незнакомую учащимся лексику, фразеологические обороты, знакомят с неизвестными еще им синтаксическими конструкциями, без понимания значения которых не может быть понят текст.

¹ Брызгунова Е. А. Звуки и интонации русской речи. М., «Русский язык», 1977.

В этих заданиях из всех значений многозначных слов рассматривается только то, в котором слово употреблено в тексте. Другие значения могут быть рассмотрены в послетекстовых заданиях. Если какое-либо из значений многозначного слова известно учащимся, на него можно опираться в объяснении нового значения, сопоставляя их.

Часть новых слов включается в задание «Проверьте по словарю значение слов». Это задание целесообразно давать как домашнее перед тем, как предполагается начать работу над текстом. Чтобы учащиеся могли правильно определить с помощью словаря то значение слова, которое нужно для понимания текста, многозначные слова даются в словосочетаниях, раскрывающих этот смысл. Например, *пропускать свет* (сравните: *пропускать кого-либо вперед, пропускать занятия, пропускать ошибки* и т. п.).

Глаголы в памяти учащихся следует закреплять с их управлением, что необходимо не только для правильного употребления глаголов в структуре предложения, но часто и для определения того, какое из ряда присущих глаголу значений использовано в тексте.

Фразеологические обороты в предтекстовых заданиях получают толкование.

Для закрепления в памяти учащихся значений слов и фразеологических оборотов следует еще до прочтения текста провести серию устных вопросно-ответных упражнений. Лексический материал «проговаривается» в имитативных упражнениях и упражнениях на самостоятельное употребление языковых единиц в речи. (Образцы таких устных упражнений даны в настоящей книге на стр. 16).

При введении новой лексики предпочтительно обращаться к «активным» заданиям, помогающим студентам самостоятельно установить значение слов с опорой на контекст, на знание семантики корня и словообразовательных элементов, на семантическую смысловую соотнесенность нового слова с группой известных слов и т. п. В учебнике постепенно возрастает доля «активных» заданий, расширяющих словарь учащихся. Конкретно они будут прокомментированы при анализе предтекстовых заданий.

Одно из самых важных предтекстовых заданий — **целевая установка на извлечение определенной информации**. К тексту, прежде всего, надо подходить как к источнику информации, а не как к иллюстрации функционирования конструкций и лексики. Очень важно направить внимание учащихся на содержательную сторону текста. Этому служат предтекстовые вопросы. После ознакомления учащихся с заданием им можно предложить вопрос типа: «Итак, на какие вопросы вы должны найти ответ в тексте?»

Когда такие задания станут для учащихся привычными, необходимость в подобной проверке отпадет.

Первичное чтение текста — это всегда чтение **про себя** (!)

После прочтения текста учащимися следует обязательно получить ответ на предтекстовое задание.

Задача послетекстовых заданий — формирование навыков говорения и письма на базе информации текста и использованных в нем языковых средств. Формирование навыков осуществляется в заданиях, готовящих монологические высказывания (краткие и развернутые), различные по целевым установкам и характеру отражения содержания текста.

ТЕМА 1. ОБОЗНАЧЕНИЕ МЕСТОНАХОЖДЕНИЯ ЛИЦА, ПРЕДМЕТА ИЛИ МЕСТА ДЕЙСТВИЯ

Лексико-грамматический материал данного урока в большей своей части должен быть знаком учащимся: он входит в программу подготовительного факультета. Однако, как показывает практика, не всегда у учащихся сформирован навык употребления этого материала в речи.

Учитывая то обстоятельство, что студенты с данным материалом знакомы, в работе над ним следует опираться на имеющиеся у учащихся знания и не столько «объяснять», сколько повторять и выявлять особенности семантики языковых единиц (конструкций и лексики) в ряду близких им по значению. И главное — необходимо **активизировать употребление** языкового материала в речи.

§ 1. Для правильного употребления в речи языковых средств, передающих отношения местонахождения, и конструкций со значением места типа *в городе, на площади* учащиеся должны:

а) знать, что существительные в этих конструкциях употребляются в форме VI (предложного) падежа, и владеть соответствующими падежными формами существительных и прилагательных;

б) знать, что местонахождение кого- или чего-либо может быть выражено не только глаголами и причастиями соответствующей семантики, но и «нулем» глагола — *На столе книги*;

в) дифференцировать по значению предлоги **в** и **на** при их мотивированном (т. е. отражающем смысл «внутри» или «на поверхности») употреблении;

г) знать, в сочетании с какими существительными употребление предлогов немотивировано;

д) знать, какие существительные в конструкциях со значением места имеют форму VI падежа на **-у** — *в лесу, на мосту* и т. п.;

е) дифференцировать по значению глаголы, указывающие на расположение кого- или чего-либо в пространстве — *стоять, лежать, висеть*.

Перечисленные вопросы представляют те трудности, которые необходимо преодолеть иностранцам для правильного использования языкового материала в речи, и соответственно те знания, опираясь на которые можно работать над формированием навыка употребления этого материала.

Как уже указывалось, введение лексико-грамматического материала получает форму совместного анализа предложений, записанных на доске. Так, например, для отработки конструкций, передающих рассматриваемое в § 1 значение, на доске могут быть записаны следующие предложения: 1. *Мы занимаемся в химической лаборатории.* 2. *Она расположена в лабораторном корпусе на втором этаже.* 3. *На столах стоят различные приборы.* 4. *Химические реактивы хранятся в специальном шкафу.* 5. *На столе преподавателя установка для демонстрации опыта.* Затем студентам можно предложить ряд вопросов, например:

Что обозначают выделенные конструкции?

На какой вопрос они отвечают?

В каком падеже употреблены выделенные существительные/сочетания существительных с прилагательными?¹

Назовите их падеж. В сочетании с какими предлогами существительные в VI падеже обозначают место, где что-либо находится или происходит?

Не нужно требовать от учащихся развернутых и четко сформулированных ответов. В тех случаях, когда вопрос требует развернутого ответа, а студентов затрудняет форма выражения (например, первый из предложенных вопросов), преподаватель может дать наводящий **альтернативный** (т. е. предполагающий выбор) вопрос типа: «Что обозначают выделенные конструкции: место, где что-либо находится, что-либо происходит, или место, куда кто-либо идет или едет?» Ответ на такой вопрос требует только «содержательного» поиска. Форма ответа уже дана. Студенты в скрытом виде получают подсказку того, что они должны ответить: *Эти конструкции обозначают место, где что-либо находится, или место, где что-либо происходит.*

То правило, которое касается способа обозначения места и которое мы можем сформулировать, дав ответ на предложенные вопросы, пока еще не полно: в нем отсутствует инструкция о выборе предлога. Дифференциация предлогов по значению — это следующая трудность, которая будет объектом работы на одном из последующих этапов. На первом же этапе необходимо закрепить в активной речевой практике употребление конструкций со значением места — форм VI падежа (см. упражнения 1 и 2). В упражнении I вопросительная реплика включает и вопрос с вопросительным словом — *Где учится ваш друг?* (конструкцию в схематическом виде) и краткий вопрос без вопросительного слова — *В Ленинграде?* (готовый образец ответа).

¹ Знак / имеет значение *или*; например: I/II падеж — означает: I или II падеж.

Необходимо остановить внимание учащихся на безглагольных предложениях настоящего времени со значением местонахождения. Из записанных на доске — это пятое предложение. Важно это потому, что подобная конструкция предложения отсутствует во многих языках. Учащиеся часто дают в подобных случаях предложение со словоформой *есть* — *На столе есть книги.*, когда согласно нормам русского языка следует употребить «нулевую» форму глагола *быть* (что, в частности, имеет место, когда мы сообщаем о местонахождении предмета) или глагол со значением местонахождения, расположения в пространстве.

Еще раз обратившись к записанным на доске примерам, можно предложить студентам сказать, как передается сам факт нахождения, пребывания кого- или чего-либо в определенном месте. Они должны назвать определенные глаголы и указать, что глагол может отсутствовать. Если последний вывод студентами не будет сделан самостоятельно, можно дать наводящий вопрос: «В пятом предложении для сообщения о том, что на столе преподавателя находится установка для демонстрации опытов, употреблен какой-либо глагол?/Как обозначен факт нахождения предмета в пятом предложении?» Далее следует обратиться к примерам учебника, см. стр. 5.

Для первичного закрепления вывода о возможности отсутствия глаголов в данной конструкции можно предложить устное упражнение следующего типа:

Скажите, где сейчас находится тот человек или тот предмет, о котором вас спрашивают; употребите в ответе безглагольное предложение.

Образец: Ты не видел Андрея? — *Он в спортивном зале.*

1. Вы не знаете, где сейчас Анна Сергеевна? 2. Вы случайно не видели, где моя тетрадь? 3. Где конверты, которые ты принес? и т. п.

Образец записывается на доске. Кроме того, на доске или на карточках можно дать те конструкции, которые студенты могут использовать в ответе. Это целесообразно для предупреждения ошибок на употребление предлогов. Проводя устные упражнения, имеющие целью первичное закрепление материала, когда вопросы исходят от преподавателя, он должен стараться выразить естественную заинтересованность в том, о чем спрашивает. Сама интонация, выражение лица преподавателя должны стать стимулом к соответствующей речевой реакции учеников.

Цель текста «Первое знакомство с Москвой» — дать определенную информацию и показать при этом функционирование рассматриваемого лексико-грамматического материала в связном тексте. На основе этого текста учащиеся должны подготовить самостоятельное высказывание на заданную тему в заданной языковой форме.

Текст построен на знакомом учащимся лексическом материале, поэтому предтекстовые лексические задания здесь отсутствуют. Следует обратить внимание учащихся на предтекстовые вопросы: спросить, ответ на какие вопросы они должны найти в тексте. Послетекстовые задания в данном случае особых пояснений не требуют.

Упражнение 4 является также заданием по тексту, но его предваряет упражнение 3, в котором с некоторым опережением отрабатывается немотивированное употребление предлогов **в** и **на** с рядом существительных. Это вызвано необходимостью «подстраховать» правильность употребления конструкций со значением места с данными существительными в рассказе на базе текста.

Упражнение 3 — диалог, первая реплика которого имеет форму альтернативного вопроса. Так как упражнения-диалоги целесообразно выполнять в форме «прочти и скажи», студенты должны правильно в интонационном отношении оформить эту реплику. Альтернативный вопрос членится на две синтагмы: *Кинотеатр «Россия»*

находится на площади Пушкина³ | или на улице Горького?² — На площади Пушкина. Кинотеатр «Россия»¹ | находится на площади Пуш-
кина¹. Неконечная синтагма в полном ответе может произноситься и с ИК-3, и с ИК-4, и с ИК-6. В образце дана наиболее характерная для неофициальной разговорной речи ИК-3.

В упражнении 4 при выполнении задания а) учащиеся должны ответить на вопросы. Но психологически важно дать задание на связанное монологическое высказывание. Это рассказ о центре Москвы, вопросы служат его планом. Задание б) сходно с заданием а), но выполняется оно без специальных «опор», по аналогии.

В упражнениях 5—7 продолжается работа над немотивированным употреблением предлогов **в** и **на** с некоторыми группами существительных. Немотивированное употребление этих предлогов отрабатывается в несколько приемов по тематическим группам существительных в силу того, что усвоение этого материала дает нагрузку только памяти, и сразу запомнить весь необходимый материал трудно.

В упражнении 7 задание а) — план рассказа о себе, однако формулируется оно как краткие ответы на вопросы. Это сделано для того, чтобы сосредоточить внимание учащихся на конструкции. Данной задаче в наибольшей степени служат именно **краткие** ответы на вопросы, а они рассказа не составляют. Однако имея целью устранение грамматической «трудности», задание а) готовит к самостоятельному употреблению отрабатываемых конструкций при выполнении заданий б), в) и служит для них опорой, планом.

Специально надо остановиться на вопросе о порядке слов в

¹ Знак | обозначает границу синтагм, цифры обозначают типы ИК.

предложении. Порядок слов связан с так называемым **актуальным членением** предложения: выделением в нем исходной части, обозначающей то, о чем мы хотим сказать (эту часть высказывания называют **темой**) и части, в которой заключена основная информация сообщения, то, что мы хотим сказать (эту часть высказывания называют **ремой**). Вторая часть высказывания (рема) чаще всего содержит новую для адресата сообщения информацию, неизвестную ему. Большая часть высказываний делится на такие две части. Сравните: *На площади Свердлова* // *стоит памятник Марксу*. — *Памятник Марксу* // *стоит на площади Свердлова*. Первое из этих предложений возможно в контексте, описывающем площадь Свердлова. Цель сообщения — дать информацию об этой площади. Исходная часть сообщения (тема) — *На площади Свердлова*; главная часть сообщения (рема) — *стоит памятник Марксу*. Второе предложение возможно в контексте, рассказывающем о памятнике. Цель этого сообщения — дать информацию о памятнике (о том, где он расположен). Тема высказывания — *Памятник Марксу*; рема — *стоит на площади Свердлова*.

Подробнее об актуальном членении предложения вы можете прочитать в статье И. И. Ковтуновой¹, а также в материалах, подготовленных Н. А. Лобановой и А. Л. Горбачик².

Вводить названные выше термины в словарь учащихся не нужно. Здесь это сделано для того, чтобы использовать их в дальнейшем при анализе языкового материала в комментарии для преподавателей. Учащимся нужно показать суть самого явления, обратить их внимание на то, что основная информация сообщения **завершает** высказывание.

Легче всего раскрыть связь порядка слов с коммуникативной задачей высказывания на примере сопоставления вопросительных предложений с вопросительным словом и ответов на эти вопросы (см. стр. 9 учебника). Анализ этого явления целесообразно начать с сопоставления вопроса и краткого, а затем и полного ответа. Как и всегда при объяснении или повторении материала, учащиеся подводятся к выводу серийой вопросов. На доске записываются предложения типа: *Где здесь ближайшая почта?* — *На улице Пушкина*. *Ближайшая почта на улице Пушкина.* / *Что в этом здании?* — *Почта*. *В этом здании почта*. Потом студентам предлагаются такие вопросы:

Что важно узнать говорящему в первом случае?

Какие слова отвечают на этот вопрос?

¹ Знак // обозначает границу между темой и ремой.

Ковтунова И. И. Порядок слов и актуальное членение предложения. — В кн.: Современный русский язык. М., «Просвещение», 1976.

² Лобанова Н. А., Горбачик А. Л. Порядок слов в русском языке. «Русский язык за рубежом», 1976, № 4, 5, 6.

Что входит в краткий ответ?

Где в полном ответе стоят слова, которые непосредственно отвечают на поставленный вопрос?

Аналогичные вопросы задаются и при анализе второго предложения.

Затем можно предложить учащимся определить, ответом на какой вопрос являются те или иные предложения типа: *Тетради лежат на столе. На столе лежат тетради. Наша группа была в музее. В музее была наша группа* и т. п. Следует обратить внимание на «зеркальность» порядка слов в вопросе с вопросительным словом и ответе на него.

Дополнительный материал можно найти в «Сборнике упражнений по русскому языку для работы с магнитофоном»¹ (см. лабораторную работу № 1, упражнения 1—5).

В ответе на вопрос без вопросительного слова «зеркальности» порядка слов нет. Смысл вопроса, как уже указывалось, выражается в этом случае средствами интонации. На данном этапе обучения следует рассмотреть предложения, характерные для нейтрального стиля, лишённые экспрессивной (выразительной) или стилистической окрашенности. В таких предложениях тема предшествует реме, а интонационный фокус высказывания приходится на последнее слово. Порядок слов в вопросе и ответе в этом случае совпадает.

Мотивированное употребление предлогов в и на отрабатывается в упражнениях 12—15. Задача упражнений 12 и 13 — установить связь зрительного образа расположения предмета с конструкцией, обозначающей такое расположение. Цель упражнений 14 и 15 — самостоятельное употребление в речи рассмотренных языковых единиц. Студенты должны дополнить диалоги, употребляя конструкции, отражающие местонахождение вещей в описываемой ситуации.

Дополнительный материал дан в лабораторной работе № 1, в упражнениях 6—7.

На стр. 18 учебника дана таблица, отражающая **немотивированное** употребление предлогов **в** и **на** в конструкциях места. Употребление предлогов с данными в таблице существительными — фиксированное: оно не передает значения «внутри»/«на поверхности», что имеет место при мотивированном употреблении этих предлогов. Слова в таблице объединены в тематические группы, и соответственно по группам отрабатывается употребление предлогов с этими словами.

В упражнении 17 даны вопросы без вопросительного слова с вы-

¹ Бахтина Л. Н., Володина Г. И., Найфельд М. Н. Сборник упражнений по русскому языку для работы с магнитофоном. М., «Русский язык», 1978. Далее лабораторные работы по этому сборнику будут указываться без дополнительных ссылок на него.

делением однородных членов предложения частицей **и**. Предлагаем следующий образец интонирования: *Вы уже были и в музее^{4/6} и на выставке?* (первая синтагма произносится с ИК-4 или ИК-6).

В упражнении 19 ответная реплика диалога содержит опровержение ошибочного предположения и сообщение о том, что есть в действительности: *Я был не в библиотеке³, а на почте¹*. Предлагаемый образец интонирования отражает такое высказывание, когда говорящий выделяет и то, что отрицается, и то, что утверждается.

Упражнение 20 учащиеся читают про себя, а затем как диалог. Следует напомнить им, что неполное вопросительное предложение с сопоставительным союзом **а** — *А вы?* произносится с ИК-4. После прочтения диалогов можно предложить учащимся составить аналогичные. Преподаватель предлагает кому-либо из студентов узнать: а) где находится почта, известные студентам магазины, кинотеатры и т. п.; б) где был кто-либо из товарищей по группе, например, в субботу, вчера вечером и т. п. Для выполнения этого упражнения необходимо дать образцы диалогов, включающие обязательные реплики и реплики, которые студенты должны дать по своему усмотрению. Например:

- 1) — *Вы не скажете, где находится аптека?*
— (второй студент называет улицу).
— *А в каком доме?*
— *К сожалению, я не знаю/не помню номера дома.*
- 2) — *Где ты был вчера вечером?*
— (второй студент называет место и задает вопрос). *А ты?*
— (первый студент также называет какое-либо место).

Упражнение 21 — контрольное. Его можно предложить выполнить письменно.

Упражнение 22 — на самостоятельное употребление отработанного материала в речи. Его целесообразно задать на дом, чтобы студенты заранее обдумали возможные реплики.

Дальше в параграфе даются конструкции места, характерные для научного стиля речи. Особого внимания требует употребление предлогов с существительным *плоскость*: надо сопоставить по значению конструкции *в плоскости* и *на плоскости*, обращаясь к помощи рисунков. Конструкция *в плоскости* употребляется, когда рассматривается не поверхность, а сечение: плоскость проходит через какое-либо тело, через другую плоскость.

Работая над употреблением в конструкциях места существительных с окончанием **-у**, важно указать, что такое окончание в VI падеже существительные, названные на стр. 23 учебника, получают только в конструкциях места. Сравните: *Он отдыхал в Крыму. — Он много рассказывал о Крыме.*

Дополнительный материал по этой теме содержится в лабораторной работе № 3, упражнения 18, 19.

В разделе «Лексическая работа» проводится дифференциация по значению глаголов положения в пространстве: *стоять, лежать, висеть*. Вопрос этот требует специального внимания, потому что в тех случаях, где для русского языка характерно употребление названных глаголов, во многих языках употребляются глаголы общего значения типа: *находиться, быть*.

Чтению текста «Рабочий кабинет В. И. Ленина в Кремле» предшествует ряд заданий. Как уже указывалось в вводной части, проверку значения слов по словарю студенты производят самостоятельно дома. На занятиях же проводится первичное закрепление значения этой лексики и значения фразеологических оборотов, смысл которых истолковывается в специальном задании (см. задание II). Закрепление лексики осуществляется в устных имитативных и ситуативных упражнениях, строящихся как вопросно-ответный диалог. В нескольких вопросах новое слово присутствует. В последующих — его должен дать студент в ответе. Например, закрепляя значение слова *пометка* и оборота *оставаться/остаться таким, как был*, мы предлагаем студентам упражнение такого типа:

Ответьте на вопросы. В скобках приведены предположительные ответы студентов.

1. *Вы делали в книге какие-нибудь пометки?* — (Да, я делал пометки./Нет, я не делал пометок.)

2. *Вы делали пометки карандашом?* — (Да, я делал пометки карандашом./Нет, я делал пометки фломастером.)

3. *Почему вы читали книгу с карандашом в руках?* — (Я делал в книге пометки.)

4. *Почему вы решили, что книгу уже кто-то читал?* — (Потому, что в ней есть карандашные пометки.)

5. *Ваши планы на завтра остались такими, как были? Они не изменились?* — (Нет, не изменились, они остались такими, как были.)

6. *Город за этот год не изменился?* — (Нет, он остался таким же, как был.)

Предлагая вопросы, мы должны разъяснить студентам задачу упражнения и указать, какое именно слово или какой оборот им следует употребить в ответе. В аналогично построенных упражнениях надо «проговорить» всю активизируемую лексику.

Обратите внимание, что ответ на предтекстовые вопросы — задание IV (первое послетекстовое) — прочитывается. Это обусловлено тем, что материалом, необходимым для ответа на эти вопросы, студенты еще не владеют активно. Цель же задания — проверить, как воспринята информация текста. Для этого бывает достаточно