

русский язык

для
студентов-
иностранцев

сборник
методических
статей

Русский язык

для
студентов-
иностранцев

*Сборник
методических
статей*

№ 21



Москва
«Русский язык»
1982

Редколлегия

В. М. Нечаева (и. о. главного редактора), *О. М. Аркадьева*, *Е. М. Верещагин*, *А. И. Голубева*,
В. В. Добровольская, *А. Ф. Конопелкин*, *С. Н. Мерзон*, *Е. И. Мотина*, *В. П. Павлова*, *А. Н. Щукин*

Русский язык для студентов-иностранцев. Сб.
Р 89 метод. статей № 21. М., «Русский язык», 1982, 157 с.

Сборник содержит методические статьи по различным вопросам обучения русскому языку как иностранному: фонетике, учету специальности в процессе преподавания языка, развитию навыков устной и письменной речи и др.

Предназначается для преподавателей русского языка студентам-иностранцам.

Р $\frac{4602010000-067}{015(01)-82}$ 135—82

74. 261. 3

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый вниманию читателей 21-й выпуск включает 26 статей по актуальным вопросам методики преподавания русского языка как иностранного.

В сборнике продолжается публикация работ, посвященных описанию русского языка на всех его уровнях, которое составляет лингвистические основы преподавания русского языка как иностранного.

Ряд статей обобщает опыт кафедр по выработке критериев оценки уровня развития навыков и умений в различных видах речевой деятельности и требований, предъявляемых к ним на начальном и продвинутом этапах обучения.

Одну из тематических групп образуют статьи, рассматривающие формирование и развитие навыков чтения, аудирования, устной и письменной речи, главным образом на материале научного стиля речи.

Преподаватели, работающие с иностранными студентами-филологами, смогут познакомиться со статьями, излагающими принципы построения и отбора учебного материала для занятий с этим контингентом учащихся.

Значительное место в сборнике отводится работам, раскрывающим способы и особенности введения страноведческой информации. При этом содержание лингвострановедческого аспекта обучения русскому языку как иностранному учитывает учебно-профессиональную сферу общения и специфику будущей специальности учащихся.

Методические рекомендации и научно обоснованная система заданий предлагаются в статьях, рассказывающих о применении технических средств обучения и других системно связанных видов наглядности в целях интенсификации и повышения эффективности учебного процесса.

По-прежнему в центре внимания методистов стоят аспекты работы на продвинутом этапе обучения. В сборнике помещены статьи, посвященные проблемам теории и практики перевода, сопоставлению эквивалентных языковых явлений русского и родных языков учащихся в целях отбора необходимого языкового материала для курса перевода, а также опыту работы в области лингвостилистического анализа художественного текста, который можно с успехом использовать на IV и V курсах советских вузов.

Редколлегия сборника просит все замечания и предложения направлять по адресу: 103009, Москва, Пушкинская ул., 23, издательство «Русский язык».

Редколлегия

О СПЕЦИФИКЕ ОТБОРА ФОНЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ

Отбор языкового материала, играя важную роль в практике обучения произношению иностранных студентов, при работе в монгольской аудитории имеет свою специфику. Она заключается в том, что в процессе обучения русскому языку в средних школах МНР учащиеся уже приобретают определенные произносительные навыки [1], и нет необходимости знакомить их с фонемно-буквенным составом русского языка и особенностями его фонетической системы, как это принято в подавляющем большинстве вводно-фонетических курсов русского языка для иностранцев. Поэтому отбор языкового материала целесообразно в данном случае связывать с проблемой его ограничения и установления фонетического минимума, от которого следует требовать одного результата: научить студента сознательно предупреждать существенные ошибки [2, с. 13].

Фонетический материал, в частности звуковой, следует отбирать, основываясь на принципе учета родного языка студентов. Сопоставительный анализ фонетических систем русского и монгольского языков позволит выявить возможные области интерференции и предупредить ошибки, связанные с влиянием родного языка обучающихся.

Рассмотрим некоторые особенности фонетической системы монгольского языка в сопоставлении с русским и связанные с ними произносительные ошибки студентов.

1. Сингармонизм (гармония монгольских гласных) — один из основных законов фонетики монгольского языка. Он основывается на принципе противопоставления гласных заднего и переднего ряда, лабиализованных и нелабиализованных гласных, например: *ахлах* — старший, *олон* — много, *улам* — еще. Прочные навыки оформления слова по закону сингармонизма монгольские студенты переносят и в русский язык. Встречая в русских словах сочетания с гласными заднего и переднего ряда, монголы произносят их согласно правилам своего языка. Особенно распространенными в таких случаях являются

ошибки на смешение мягких и твердых согласных перед гласными. Например, слова *товарищ, советский, красивый* монгольские студенты произносят как **товар[а]щ, *с[е]ветский, *крас[ы]вый* и т. д.

2. Отсутствие в монгольском языке в начале слова стечения нескольких согласных, различающихся по способу образования. Правильному произношению русских слов со стечением согласных в начале слова, например *праздник, степь, плац, здание*, мешают навыки произношения начала монгольских слов. Произносятся подобные русские слова, монголы «разбавляют» сочетания согласных в начале слова гласными: **параздник, *сетепь, *на-лащ, *задание*.

3. Противопоставление согласных по силе/слабости — один из основных дифференциальных признаков монгольского консонантизма; признак русского консонантизма — противопоставление по глухости/звонкости. Сильные и слабые монгольские согласные различаются по силе выдыхания воздуха, звонкие и глухие русские согласные — по участию голосовых связок в образовании звука. Отсутствие в монгольском языке такого дифференциального признака согласных, как противопоставление их по глухости/звонкости, стало причиной фонологических ошибок типа: **[б]олотенце* вместо *полотенце*, **[н]у-тылка* вместо *бутылка*, **за[н]ота* вместо *забота* и т. д.

4. Оглушение согласных в середине и в конце слова — свойство монгольской фонетической системы. Оно характерно и для русской фонетической системы. Но в отличие от русского языка в монгольском нет фонетического закона озвончения согласных. В монгольском языке от озвончения согласного меняется значение слова, например: *хасдаг* — *исключает*, *хаздаг* — *кусается*. Это является причиной многих распространенных ошибок. Например, монголы читают и произносят русские слова *сбегать, просьба, экзамен, отдать* и др. согласно своим фонетическим законам — без озвончения глухих согласных перед звонкими.

Определенные трудности для монгольских студентов представляет не только отсутствие в родном языке фонетических законов, действующих в русском языке, но и артикуляционно-акустические характеристики отдельных русских звуков. Практика показывает, что наиболее трудными для монголов, изучающих русский язык, являются согласные звуки и, в частности, их сочетания.

Для монголов характерны ошибки в произнесении двух- и трехфонемных консонантных сочетаний в позиции начала слова, например: **ретуть* вместо *ртуть*, **маладший* вместо *младший*, **выслух* вместо *вслух* и т. д. (30% общего числа ошибок; картотека ошибок насчитывает 350 карточек); двух-, трех- и редко четырехфонемных — в позиции середины слова между гласными, например: **запоминить* вместо *запомнить*, **открыть* вместо *открыть*, **полвина* вместо *половина*, **эконоика* вместо *экономика* и др. (67%); двухфонемные — в конце слова, например: **спектакель* вместо *спектакль*, **корабель* вместо *корабль* (3%).

В научно-методической литературе отмечены и объяснены только ошибки монгольских студентов в консонантных сочетаниях в начале слова [3, с. 80]. Мы попытались проанализировать ошибки в консонантных сочетаниях в позиции середины слова и, рассматривая фонетическую интерференцию в синтагматическом плане, определили, что в области, например, двухфонемных консонантных сочетаний на синтагматической оси выделяются следующие виды фонетической интерференции.

1. Эпентеза (вставка гласного между согласными в середине слова). Явление эпентезы характерно для 14 выделенных в результате анализа сочетаний согласных со структурой ES, EE, SE, FS, где E — смычный, S — сонорный, F — щелевой (*тр, бр, пл, тц, нк, жн* и др.). Монгольские студенты произносят **собирание* вместо *собрание*, **увелечение* вместо *увлечение*, **зарубеженные* вместо *зарубежные* и т. д. Проверка сочетаемости указанных согласных по монголо-русскому словарю [4] показала, что в монгольских словах в позиции середины слова данные консонантные сочетания не встречаются.

2. Синкопа (выпадение звука внутри фонемосочетания в позиции середины слова). Синкопа характерна для 32 сочетаний согласных русского языка в восприятии и воспроизведении их монголами. Структура выделенных сочетаний — SE, ES, SS, SF (*лд, лг, рг, рт, рч, мд, тл, др, дн, рм, рл, мн, рс, рз* и др.): студенты произносят **галгены* вместо *галогены*, **чемдан* вместо *чемодан*, **интерсовался* вместо *интересовался* и т. д. Эти консонантные сочетания, как показала проверка по словарю, монгольскому языку не свойственны.

При отборе и организации материала для обучения произношению монгольских студентов необходимо учи-

тивать не только данные сопоставительного анализа фонетических систем русского и монгольского языков, но и степень сформированности навыков и умений русского произношения, полученных студентами в средней школе. С этой целью на подготовительном факультете Иркутского политехнического института в начале сентября проводится тестирование слухо-произносительных навыков, которым бывает охвачено в среднем 150 монгольских учащихся. Анализ результатов тестирования дает возможность разграничить материал программы по фонетике по степени его трудности, во-первых, в зависимости от вида речевой деятельности, во-вторых, в зависимости от позиции звука в слове.

Так, например, особую трудность для монголов представляет восприятие и воспроизведение коррелятивных пар по твердости/мягкости [л]—[л'], [р]—[р'], [т]—[т'], [п]—[п'] в конце слова, [б]—[б'] в середине слова, [с]—[с'] в начале слова; коррелятивных пар по глухости/звонкости [д]—[т] в позиции середины слова, [б]—[п], [г]—[к] в начале слова и т. д. Кроме того, обычно недостаточно сформированными оказываются навыки различения на слух таких звуков, как [б]—[в], [п]—[ф], [ш]—[ш'], [к]—[х], [т']—[ч].

Таким образом, прогнозирующий поиск трудностей, основанный на данных сопоставительного изучения фонетических систем языков и анализе ошибок студентов, является одним из главных принципов отбора материала при составлении фонетического минимума, при разработке программы и методов обучения практической фонетике русского языка монгольских студентов. При обучении их произношению следует учитывать уровень языковой подготовленности. Это позволит более четко определить объем фонетического минимума, уточнить последовательность подачи языкового материала, строго и целенаправленно распределять рабочее время на его изучение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа по русскому языку для общеобразовательной трудовой политехнической школы. Улан-Батор, 1976.
2. Виноградов В. А. Консонантизм и вокализм русского языка (практическая фонология). М., 1971.
3. Галсан С. Сопоставительная грамматика русского и монгольского языков. Фонетика и морфология. Улан-Батор, 1975, ч. 1.
4. Монголо-русский словарь/Под общей ред. Лувсандэндэва А. М., 1957.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРОГРАММИРОВАННОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ

Одной из проблем восприятия и понимания речи является изучение объективных особенностей ее интонации соответственно коммуникативным типам, так как при восприятии речевых сообщений распознается прежде всего коммуникативный план высказывания, а интонация — один из основных структурных признаков, по которым различаются коммуникативные типы предложений [1].

Установлено, что интонация входит в число приемов коммуникативного синтаксиса наряду со специальными синтаксическими показателями. Однако роль этих средств в каждом языке неодинакова.

Если в английском языке вопросительное высказывание (имеется в виду чистый вопрос) отличается от повествовательного порядком слов, а в индийских языках в вопросе присутствует дополнительная частица, то в русском основным показателем вопросительного высказывания служит интонация.

Следует, однако, учитывать, что русская интонация выполняет основную смыслоразличительную функцию лишь в отношении высказываний с многозначными лексико-грамматическими составами, т. е. такими, которые потенциально допускают более одного способа использования их в коммуникации [2]. Поскольку подобные высказывания широко распространены в диалогической речи и в разговорном монологе, а коммуникативная функция интонации в структурах многозначности особенно велика, различению интонационных типов в таких структурах необходимо обучать специально.

Процесс развития у студентов навыков восприятия и распознавания на слух интонационных конструкций (ИК), оформляющих разные коммуникативные типы высказываний, имеет свои трудности и требует специальных упражнений для их преодоления. Эффективность системы упражнений зависит, в частности, от четкого распределения видов работы на аудиторные, лабораторные и домашние. Давая задание учащимся самостоя-

тельно работать в лаборатории или дома над упражнениями, которые могут быть выполнены без преподавателя, можно посвятить аудиторное занятие упражнениям, требующим прямого участия преподавателя.

С целью сделать процесс выполнения лабораторных работ в лингафонном кабинете в достаточной мере управляемым, целесообразно составлять упражнения на основе использования программирования.

Для обучения студентов-иностранцев I курса гуманитарных факультетов русской интонации нами сделана попытка составления такого программированного пособия. Оно представляет собой сборник лабораторных работ [3]. Это пособие имеет целью формирование у иностранных учащихся навыков распознавания ИК, оформляющих высказывания с многозначными составами. Лексический и грамматический материал, служащий для наполнения ИК, знаком студентам I курса, так как подлежит усвоению на подготовительном факультете.

Каждая лабораторная работа представляет собой аудитивную обучающую программу [4] и посвящена решению отдельной, частной задачи. Так, лабораторные работы № 1, 2, 5, 7, 8 служат цели сформировать в памяти учащихся слуховые образы ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4, ИК-5. Лабораторные работы № 3, 6, 9, 10, 11, 12 направлены на развитие способностей учащихся отличать друг от друга ИК-1 и ИК-3, ИК-2 и ИК-3, ИК-1 и ИК-2 и тем самым различать в речи повествование, вопрос, восклицание [5].

Ориентирами в процессе решения задачи формирования звуковых образов ИК являются акустические характеристики интонационных контуров: изменения в направлении тона (тональный компонент), в интенсивности произнесения (динамический компонент) и времени произнесения (темпоральный компонент). В методических целях надо учитывать, что роль этих признаков во фразовой фонологии неодинакова. Для различения наиболее типичных ИК русского языка служат тональный и динамический компоненты. Темпоральный компонент выступает в этой функции реже, хотя и является важным фактором, обуславливающим возникновение акцента. В связи с вышесказанным при решении проблемы формирования звукового образа ИК-1 мы стремимся выработать у учащегося ощущение понижения тона ниже среднего уровня на центре ИК-1, а при создании звуко-

вого образа ИК-3 — ощущение резкого повышения тона на центре. В то же время ИК-2 должна ассоциироваться у слушателей с динамическим признаком, так как она характеризуется прежде всего усилением словесного ударения на центре, одновременно с понижением тона, подобно ИК-1. При различении ИК-1 и ИК-3 студенты ориентируются на тональный компонент, а при различении ИК-1 и ИК-2 — на динамический.

В структурном отношении отдельная лабораторная работа представляет собой совокупность последовательных шагов (промежуточных задач), обеспечивающих решение общей задачи.

Например, в лабораторной работе № 1 промежуточной задачей является нахождение центра, предцентральной и постцентральной частей ИК:

Прослушайте предложение. Назовите в нем ударную часть.

Его зовут Петр.

(Пауза для высказывания студента.)

К л ю ч. Петр.

Прослушайте предложение еще раз. Назовите предударную часть.

Его зовут Петр.

(Пауза.)

К л ю ч. Его зовут...

Примеры промежуточных шагов на выяснение учащимися акустических характеристик ИК:

Прослушайте предложения. Ответьте на вопрос: ударная часть произносится с большей или с меньшей силой, чем предударная?

Почему он опоздал?

(Пауза.)

К л ю ч. Ударная часть произносится сильнее, чем предударная.

Прослушайте несколько предложений с ударной частью в конце.

Скажите, как изменяется тон на ударной части: повышается или понижается?

Он идет в парк?

Он идет в кино?

Он ходил в музей?

(Пауза.)

К л ю ч. На ударной части тон повышается.

Как можно заметить, инструкция каждого шага составлена так, чтобы в процессе ее реализации учащийся решал только одну задачу. Что касается содержания инструкций, то они направлены на осознанный анализ ИК, составляющих их частей и акустических характеристик.

Исследования в области психологии восприятия речи свидетельствуют о том, что в повседневном речевом об-

щении при слуховом восприятии языковая форма, в том числе и интонация, не осознается, так как у слушателя создается произвольная установка на понимание смыслового содержания высказывания. Однако мы разделяем мнение тех психологов и методистов, которые полагают, что на этапе выработки образов ИК иностранного языка анализ иноязычной интонации необходим. Это вызвано тем, что в основе восприятия интонации речи лежит прочная система связей, которая формируется у человека в раннем возрасте и поэтому является наиболее устойчивой, с трудом поддающейся разрушению. Для преодоления динамического стереотипа, лежащего в основе процесса пользования интонацией родной речи, и образования нового динамического стереотипа анализ акустических характеристик ИК, служащий созданию устойчивых образов интонаций изучаемого языка, оказывается надежным методическим приемом [6].

Аналитическому осознанию особенностей ИК русского языка, возможностей их соотнесения с коммуникативными типами высказываний служит также включение в текст лабораторных работ специальных правил, которые выводятся учащимися индуктивно при выполнении той или иной задачи или усваиваются дедуктивным путем. Например:

На ударной части ИК-1 тон резко понижается.

У меня есть друг. Он работает врачом.

ИК-1 выражает законченность какого-нибудь сообщения. На письме эта законченность обозначается точкой.

Он учится в институте.

Центр ИК-1 падает на слово, которое сообщает что-то новое.

Я учусь в институте (новое: в институте).

И Петя учится в институте (новое: Петя).

При составлении пособия мы учитывали, что применение только слуховой опоры снижает эффективность обучения [7], так как у учащихся с сильно развитым зрительным восприятием плохо запечатлеваются слуховые образы интонации. В связи с этим интересно замечание Е. К. Селицкой о том, что у некоторых испытуемых при прослушивании звукозаписи возникает потребность графически изобразить интонационный рисунок, который они представляют моторно и зрительно [8].

В условиях работы со звукозаписью исключается действие зрительного анализатора, связанного с восприятием лица говорящего. В этом случае в качестве зри-

тельной опоры используются интонационные схемы, помещенные в специальном «Приложении к лабораторным работам». Кроме того, в каждой лабораторной работе имеется задание, состоящее в опознавании схемы той или иной ИК, предъявляемой в цепи нескольких других схем.

Одним из признаков, характерных для программированного пособия, является завершение каждого шага самопроверкой. Она осуществляется с помощью ключей, представляющих собой зафиксированное правильное решение задачи, поставленной в инструкции [9]. Ключи в пособии имеют две разновидности: в устной форме, следующие непосредственно за паузой в звукозаписи, и письменные, помещенные в приложение. Эти ключи фиксируют номера предложений, где употребляется подлежащая усвоению ИК, или центр той или иной ИК, который предлагается выделить при выполнении инструкции, или представляют собой запись предложений с интонационной разметкой. Самопроверка с помощью ключей в лаборатории подкрепляется проверкой в аудитории, проводимой под руководством преподавателя.

В заключение хотелось бы отметить, что рассматриваемое пособие прошло апробацию на I курсе переводческого факультета Московского государственного педагогического института иностранных языков им. М. Тореца в 1975/76 и 1976/77 учебных годах и дало положительные результаты при формировании навыков распознавания ИК с многозначными лексико-грамматическими составами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гез Н. И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи. — Иностранные языки в школе, 1977, № 5.
2. Брызгунова Е. А. О смысловозначительных возможностях русской интонации. — Вопросы языкознания, 1971, № 4.
3. Мазина Л. З. Программированное пособие по русской интонации для студентов-иностранцев I курса. М., 1974—1975, вып. 1, 2.
4. Павлова И. П. О составлении программованных учебных материалов с использованием ТСО для обучения иностранному языку в вузе. — В кн.: Методические указания по составлению программованных учебных материалов по иностранным языкам с использованием ТСО. М., 1977.
5. Торсуева И. Г. Интонация и смысл высказывания. М., 1979.
6. Границкая А. С. Взаимоотношение анализа и имитации в процессе обучения иностранному языку (экспериментальное исследование).

дование на материале интонации английского языка: учен. степени канд. пед. наук. М., 1965.

7. Жигиль В. Г. Экспериментальное исследование проблем обучения интонации на первом курсе языкового факультета: учен. степени канд. пед. наук. М., 1973.

8. Селицкая Е. К. Восприятие интонации речи. Дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук. М., 1958.

9. Салистра И. Д. Вопросы программирования в учебном процессе по иностранному языку. М., 1977.

Л. П. КЛОБУКОВА

ОБ ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛОВ С ПРИСТАВКАМИ О- И ОБ-/ОБО-

В данной статье мы попытаемся проанализировать возможности, имеющиеся в распоряжении преподавателя при введении глаголов с префиксами *о-* и *об-/обо-*, обратив особое внимание на связь словообразования и фонетики.

Существует обширная литература как теоретико-лингвистического, так и методического характера, посвященная семантике глагольных приставок [1—5], однако вопрос, являются ли префиксы *о-* и *об-/обо-* разными морфемами или алломорфами одной морфемы, решается в ней неоднозначно. Так, в одних работах по глагольным приставкам, предназначенных для занятий с иностранцами, эти приставки даются как одна морфема [2; 3; 5]; в других они признаются разными морфемами [1].

Если преподаватель не доведет до сведения иностранных учащихся, что *о-* и *об-/обо-* являются разными морфемами, то ему придется находить удовлетворительное объяснение дистрибуции этих «алломорфов» (как это обычно делается в случаях с *от-/ото-*, *над-/надо-* и т. п.) либо же рекомендовать свободно заменять эти морфемы в речи, подобно тому как заменяются варианты одной морфемы. Практическая неприемлемость обоих решений очевидна.

Приняв за основу то, что *о-* и *об-/обо-* являются разными морфемами, рассмотрим основные значения этих префиксов. Приводимая в Грамматике-70 классификация, на наш взгляд, не является оптимальной для целей преподавания русского языка как иностранного ввиду того, что глаголы с одним и тем же словообразователь-

ным значением и одной и той же приставкой попадают в разные классификационные рубрики. Так, например, значение 'окрыжить, накрыть со всех сторон тем, что названо мотивирующим существительным' включается в два словообразовательных типа глаголов, мотивированных существительными: с префиксом *о-* и суффиксом *-и-*; с префиксом *об-* и суффиксом *-и-*. Кроме того, это значение, на наш взгляд, можно объединить со значением 'действие, названное мотивирующим глаголом, направить вокруг чего-нибудь; на все стороны чего-нибудь', поскольку в обоих случаях речь идет о действии, направленном на все стороны чего-нибудь, вокруг чего-нибудь.

Иной подход к описанию значений глагольных префиксов сложился в практике преподавания русского языка как иностранного (см., например, [3]). Однако классификация значений префиксов, содержащаяся и в этих работах, как нам кажется, также не всегда является бесспорной и окончательной. Например, трудно согласиться с выделением такого значения, как 'всестороннее подробное действие' в глаголах типа *осмотреть*, *обсудить*, *описать* [3, с. 39]. Мы считаем, что данные глаголы имеют значение 'распространить действие, названное мотивирующим глаголом, на много объектов или на много мест в пределах одного объекта'. А оттенки значения 'подробно, тщательно' могут возникать лишь как результат взаимодействия данных глаголов с синтаксически связанными с ними словами, т. е. во внешнем контексте [6, с. 127]. Внешний же контекст может способствовать и появлению антонимических значений, ср.: *бегло осмотреть* — *тщательно осмотреть*, *неполно и небрежно описать* — *детально описать*, *обсудить в общих чертах* — *подробно обсудить* и т. п. Мы пришли к выводу, что при работе с иностранными учащимися целесообразно разграничивать следующие значения префиксов *о-* и *об-/обо-*.

1. Значения, общие для префиксов *о-* и *об-/обо-*:

1) действие, названное мотивирующим глаголом, направить вокруг чего-нибудь, на все стороны чего-нибудь или окружить, накрыть со всех сторон тем, что названо мотивирующим существительным, — *обежать*, *оклеить*, *оценить*, *обсадить*;

2) действие, названное мотивирующим глаголом, направить мимо предмета, находящегося на пути движения, — *обежать*, *обойти*;

3) распространить действие, названное мотивирующим глаголом, на много объектов (или на много мест в пределах одного объекта) — *опросить, осмотреть, обшить* (всех детей);

4) наделить тем, что названо мотивирующей основой; свойствами того, что названо мотивирующей основой; признаком, который назван мотивирующей основой, — *озаглавить, оздоровить, обновить, облегчить*;

5) неверно, ошибочно совершить действие, названное мотивирующей основой, — *оговориться, обознаться*;

6) довести до результата действие, названное мотивирующим глаголом, — *окрепнуть, обменять*.

II. Значения, присущие только префиксу *об-/обо-*:

1) с помощью действия, названного мотивирующим глаголом, превзойти другого исполнителя действия — *обызграть, обскакать, обогнать*;

2) с помощью действия, названного мотивирующим глаголом, причинить ущерб кому-нибудь (иногда обмануть кого-нибудь) — *обделить, обсчитать*.

III. Значение, присущее только префиксу *о-*:

приобрести признак, названный мотивирующей основой, — *овдоветь, опротиветь*.

В ходе работы над значениями глаголов с префиксами *о-* и *об-/обо-* можно использовать разнообразные упражнения на соотношения базовой и выводимой основ, чтобы при словообразовательном анализе учащиеся осознавали изучаемые префиксы как части слова, которые могут определенным образом изменять значение базовой основы. Для начала целесообразно привести в пример префиксальные типы, когда базовое слово целиком входит в выводимое: I.1 — *обледенеть, облить, облететь, обехать, обмыть*; I.3 — *описать, обыскать, обдумать, обговорить, обзвонить, опросить, обсудить*; I.6. — *опубликовать, оплатить, обменять, обучить*; II.2. — *обделить, обсчитать*. Такие глаголы используются и для самостоятельного моделирования (задания типа «Образуйте от данных слов глаголы со значением...»).

Вторая группа упражнений имеет целью обратить внимание учащихся на случаи, когда от одной и той же мотивирующей основы при помощи префиксов *о-* и *об-/обо-* образуются глаголы с разными значениями (задания на наблюдение или на подстановку в зависимости от этапа обучения): *Мировая общественность решительно осудила действия империалистов. — Друзья детально*

обсудили новый кинофильм; В тепле птица согрелась и ожила. — Новоселы быстро обжили новую квартиру; Черное море ласково омывает берега Крыма. — Врач быстро обмывает рану и накладывает повязку. Ср. также: обледенеть (покрыться льдом) — оледенеть (превратиться в лед); оделить — обделить; оговорить — обговорить; осадить — обсадить.

Цель упражнений следующего типа (на наблюдение) — обратить внимание учащихся на значения, присущие глаголам только с префиксом *об-/обо-* (II. 1 и 2), и значение, которое имеют только глаголы с префиксом *о-* (III).

Постепенное расширение запаса глагольной лексики с префиксами *о-* и *об-/обо-* позволяет посредством упражнений обобщать типы глаголов по значению, вносимому префиксами. Можно обратить внимание студентов на то, что при сочетании приставок *о-*, *об-/обо-* с одной и той же глагольной основой могут реализовываться разные значения и таким образом создаются разные лексические варианты одного и того же глагола: *объехать вокруг озера — объехать озеро стороной — объехать всех знакомых.*

На продвинутом этапе следует объяснить учащимся, что в случаях синонимии глаголов с префиксами *о-* и *об-/обо-* последние часто являются более разговорными лексическими вариантами: *оклеить — обклеить, ожечь — обжечь, овеять — обвеять, осмотреть — обсмотреть.* Кроме того, глаголы с приставкой *об-/обо-* обычно не имеют переносных значений, присущих глаголам с приставкой *о-*.

Ввиду того что глаголы с префиксами *о-* и *об-/обо-* представляют для иностранцев трудность не только по семантике, но и по фонетической форме, целесообразно использовать их, на наш взгляд, в качестве дидактического материала на занятиях по фонетике. Многие студенты с трудом усваивают корреляции по глухости/звонкости; в частности, в артикуляции губно-губных отмечаются всевозможные отклонения.

Языковой материал не дает возможности подобрать из числа глаголов с префиксами *о-*, *об-/обо-* примеры, где интересующие нас губно-губные звуки встречались бы во всех необходимых позициях. Однако эти глаголы представляют собой материал для постановки звонких губно-губных твердых согласных (ср. наличие благопри-