В помощь учителю
русского языка в
нерусской школе

1947 (сентябрь) ~~октябрь~~

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕРУССКОЙ ШКОЛЕ

ИЗДАНИЕ ЖУРНАЛА
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ
АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ССР

„АЗЕРБАЙДЖАН МЕКТЕБИ"

СЕНТЯБРЬ

БАКУ 1942

56

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕРУССКОЙ ШКОЛЕ

313/2

М. Ф. Ахундов адына Азәрб. Дөв. Мүәллим. Институтунун КИТАБХАНАСЫ БИБЛИОТЕКА Азерб. Гос. Учит. Института им. М. Ф. Ахундова

ИЗДАНИЕ ЖУРНАЛА
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ
АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ССР

„АЗЕРБАЙДЖАН МЕКТЕБИ"

Баку — 1947

Г. КАСУМБЕЙЛИ
Кандидат филологических наук

О МЕТОДИКЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ УРОКОВ

В преподавании русского языка в нерусской школе выработалась практика ведения так называемых лексических уроков. Эти уроки, начинаясь с первых дней обучения русскому языку, продолжаются в течение всего первого—второго года, чередуясь с другими видами работы с того момента, когда начинается обучение русской грамоте. В дальнейшем они также находят место в системе обучения языку, но уже в несколько изменённом виде, и продолжаются до тех пор, пока идёт накопление лексико-фразеологического материала русского языка.

Обучение русскому языку учащихся нерусской школы начинается, как известно, не с чтения-письма, а с выработки первоначального навыка устной, разговорной речи. Только тогда переходят к чтению-письму, когда учащиеся прошли определённый, заранее намеченный цикл упражнений в разговорной речи и в результате этого добились правильного произношения всех звуков и звукосочетаний русского языка и активно усвоили тот лексико-фразеологический материал, который был предусмотрен.

Эту часть работы в методической литературе принято называть «предварительным устным курсом». Этот «курс» составляет начальную стадию лексических уроков.

Для того, чтобы и в дальнейшем, при переходе к письменной речи, последовательно проводить в жизнь установленный принцип—обходиться по возможности без помощи родного языка и первые уроки чтения и письма не строить на непонятном учащимся языковом материале (слова и формы),—в предварительный устный курс включают все слова и формы, с которыми дети встретятся на первых уроках чтения и письма.

Точно так же позднее, перед каждой работой по чтению нового материала, в котором содержатся новые слова или незнакомые для учащихся явления, преподаватель должен

подготовить учеников к пониманию этих слов и явлений, предпослав чтению предварительные устные упражнения. Таким образом, лексические уроки составляют основу метода, применяемого в школах с нерусским составом учащихся при изучении русского языка в течение первых лет обучения. Отсюда с определённой ясностью вытекает, насколько важное значение имеет правильная организация лексических бесед.

Особенно большое значение приобретают лексические уроки первого периода обучения языку, т. е. предварительный устный курс и беседы, сопровождающие обучение грамоте, так как именно они закладывают основы всей дальнейшей работы по изучению языка.

Каковы же условия, выполнение которых обеспечивает правильную организицию работы по ведению лексических уроков? По нашему мнению, эти условия должны быть двоякого рода, а именно: 1—условия, обеспечивающие методически правильную организацию работы, и 2—условия, обеспечивающие правильную реализацию известным образом организованной системы. Первые из них осуществляются центральным органом—Министерством просвещения и выражаются в том, что Министерство просвещения:

а) определяет срок, необходимый для привития учащимся навыков слушания и понимания обиходной русской речи, усвоение правильного произношения звуков русской речи и накопления известного запаса слов, на котором можно было бы строить обучение чтению и письму на русском языке;

б) определяет указанный выше запас слов, т. е. точно устанавливает словарные единицы и очерчивает круг фразеологии, который должен быть образован в порядке применения намеченного словаря и указанных грамматических средств;

в) издаёт в соответствии с намеченным выше необходимую методическую литературу для учащих и создаёт серии наглядных пособий для учащихся.

Условия же, способствующие реализации намеченного плана, связаны с практическим осуществлением его и создаются на местах, в школе, в процессе обучения. Они предусматривают в основном следующее:

а) полное осуществление принципа наглядности на протяжении всего срока работы;

б) неослабное наблюдение за развитием правильных произносительных и интонационных навыков у учащихся;

в) достаточно длительное упражнение учащихся в сообщаемых им языковых фактах, имеющее целью закрепление достигнутого;

г) применение правильных дидактических приёмов на занятиях, как-то: построение вопросов, характер ответов, хоровые упражнения, качество наглядных пособий, порядок их демонстрирования и пр.

Объём и характер языкового материала

Одним из сложных вопросов (если не самым сложным) первоначального обучения русскому языку учащихся нерусской школы является вопрос объёма и характера лексики первых годов обучения. Какие слова и грамматические формы подлежат подаче в течение первого года обучения? Существующие программы обычно обходят этот момент, глухо указывая на то, что в течение первого года учащиеся должны усвоить примерно столько-то русских слов, из которых такое-то количество подлежит активному усвоению, а такое-то—пассивному. К этому прибавляют, что первый год должен дать навык в практическом уменьи составлять простые фразы из 3—4 слов с употреблением таких-то грамматических форм.

Русский язык отличается большим богатством словаря, и учащийся нерусской школы в результате работы своей на протяжении ряда лет должен овладеть этим богатством русского языка. Но овладение этим колоссальным богатством надо строить организованно, надо рационализировать работу по подаче лексики, особенно в первые годы обучения. Нельзя допускать ненужного нагромождения слов и вредного обременения памяти учащегося в течение определённого курса, располагающего установленным числом учебных часов, не считаясь с отведённым временем и возможностями. Значит, надо выяснить и определить, какие слова должны даваться раньше, скажем, на первом году обучения, и какие—позже и почему.

Здесь наблюдается большое различие в мнениях отдельных авторов, писавших на эту тему, и преподавателей языка, и вопрос об объёме и характере словаря различных годов обучения остаётся до сих пор нерешённым. Между тем как вопрос об объёме, характере и дозировке словаря, в особенности в отношении первого и второго годов обучения, является очень и очень важным. Министерство просвещения, Научно-исследовательский институт педагогики при нём и соответствующие кафедры педагогических институтов, готовящих преподавателей русского языка для азербайджанской школы, должны вплотную подойти к этому вопросу.

Особенную сложность приобретает вопрос о характере той части лексики, которая даётся в течение предварительного устного курса и на которой будут базироваться начальные уроки по овладению элементами письменной речи, т. е. работа

по чтению и письму. Тут надо давать детям такой запас слов и оборотов, который, во-первых, включал бы в себя все звуки языка, во-вторых, содержал бы в себе, по возможности, все слова, которые войдут, по крайней мере, в первые 10—15 уроков грамоты, в-третьих, допускал бы максимальное использование наглядности при их сообщении и не требовал бы применения родного языка учащихся. Слова эти будут, конечно, отобраны из словаря, предназначенного для первого года, а этот словарь должен, в свою очередь, удовлетворять определённые требования в смысле доступности выражаемых им понятий данному детскому возрасту, в смысле близости к детским интересам и в смысле соответствия задачам коммунистического воспитания.

Не менее важным является вопрос о количестве новых слов, предназначаемых для данного очередного урока.

Но пока что все эти вопросы не получили своего полного разрешения, и преподающие руководствуются преподанными им учебниками, определяющими круг словаря за год или полугодие. Но независимо от учебника, к решению вопроса о количестве новых слов на каждом отдельном уроке учитель должен подходить осторожно. Проявляемый учащимися интерес к русскому языку толкает часто малоопытных преподавателей на неправильный путь: они дают учащимся на одном уроке 15—20 и больше новых слов. Такое количество слов, естественно, является большой перегрузкой для детей, и они, не будучи в силах усвоить такой значительный по объёму новый материал, лишаются возможности активного пользования сообщённым им словарём. В результате этого у детей получается впечатление о чрезвычайной трудности изучения языка и на этой почве развивается сравнительно холодное к нему отношение. Если же преподаватель, правильно дозируя введение новых слов, добивается, путём повторения в различных формах и фразах, быстрого включения их в активный словарь своих учеников, то дети, поощряемые собственными успехами в разговоре на русском языке (пусть пока в пределах немногочисленного запаса слов), не ощущают особых трудностей, и интерес к языку у них с каждым днём повышается.

Поэтому на первых порах рекомендуется давать детям не более 5—7 новых слов. В тех же случаях, когда сообщаемое слово знакомо детям из родного языка (в азербайджанском языке много слов, вошедших из русского), указанное количество слов может быть увеличено 3—4-мя за счёт таких общих слов. Таким образом, максимальное число новых слов, включая слова общие обоим языкам, не должно превышать для каждого данного урока десяти.

В дальнейшем, по мере роста словаря, это количество может быть увеличено за счёт таких новых слов, которые имеют уже своего представителя в смысле происхождения в активном запасе учащегося (новые слова из известного детям корня). Запоминание таких слов не будет тогда представлять тех трудностей, которые встают перед учащимися, когда они впервые слышат новое слово.

Конечно, лучшим разрешением вопроса, способным стимулировать эффективность преподавания русского языка в азербайджанской школе, явилась бы подготовка и издание такого пособия для преподавателя, ведущего занятия с начинающими, в котором он мог бы получить ответы на все вопросы, связанные с его практической работой в классе. Такое пособие или практическое руководство для учителя должно было бы включать не только объём и тематику каждого урока, но также и отдельные развёрнутые уроки, в чём так нуждается молодой, малоопытный учитель. В таком пособии учитель нашёл бы опытного помощника, который, кроме того что распланировал бы его работу на известный длительный отрезок времени, вёл бы систематически учёт проделанной работе, так как весь курс лексических уроков (примерно на год) в нём был бы дан в известной методической последовательности. Здесь кстати заметить, что срок, отводимый программами Министерства просвещения на предварительный устный курс (17 уроков), является далеко недостаточным и его следовало бы увеличить не менее чем в четыре раза (но об этом—в другой раз). До тех пор, пока школы не будут снабжены такого рода систематизированным сборником лексических уроков, преподаватель должен вести строгий учёт всем словам и формам, с которыми он знакомит детей. Будет весьма полезно, если, ведя такой учёт, преподаватель будет отмечать особо слова, предназначенные для активного запаса учащихся (активным запасом называется то количество слов, которые дети не только понимают, но и сами употребляют в своей речи; остальные же слова, которые понятны детям, но ещё не так часто употреблялись, чтобы дети могли свободно ими пользоваться в своих ответах, составляют пассивный запас учащихся. Понятно само собою, что время и повторяемость лексических единиц пассива передвигают их в актив и их места заступают новые слова).

Зная, таким образом, какие слова знакомы учащимся из предыдущих занятий, преподавателю будет нетрудно придерживаться в своих объяснениях на новом уроке рамок известных детям слов и форм и постепенно вводить новую лексику и формы, не нарушая намеченного плана.

Вопрос о грамматических формах языка, вводимых в активный запас учащихся, является не менее важным, чем вопрос лексики. Знание отдельных слов не есть знание языка. Преобладающая форма речи—это предложение, и школа с первых же дней обучает учащихся понимать русскую речь, русское предложение. А так как предложение использует средства грамматического выражения, то грамматические формы языка также должны преподноситься в известной последовательности. Надо ли оговариваться, что под грамматическими формами языка следует понимать не теоретические сведения из области русской грамматики, как-то: сообщение грамматических правил, терминов и т. д. (им не может быть места в данном периоде обучения), а грамматический строй фразы, который учащиеся должны практически усвоить. Этим формам учитель также ведёт строгий учёт и вводит их постепенно, не более чем по одной форме на каждый урок. Переход от одной грамматической формы к другой должен совершаться с учётом постепенного нарастания трудностей с точки зрения структурных особенностей родного языка учащихся и русского языка.

Все сказанное до сих пор относится в большей части к тем условиям, которые мы назвали выше *организующими* лексические беседы или уроки. Они больше в компетенции руководящего учебного органа. Только вследствие отсутствия методически разработанного пособия для учителя, о чём говорилось выше, разрешение и планирование всего этого пока ложится на учителя.

Практическое же осуществление программы всецело зависит от учителя. К нему предъявляются определённые требования в связи с ведением лексических бесед. Эти требования мы и рассмотрим тут вкратце, выявляя одновременно их сущность и значение.

Наглядность лексических уроков

Основным средством, при помощи которого дети изучают русское название предметов, их качеств и свойств, действий и отношений, в начальном периоде изучения языка служит наглядность. Она же служит средством вскрытия значения новых слов, незнакомых учащимся, и на дальнейших ступенях обучения языку. Таким образом у преподавателя русского языка в нерусской школе наглядность находит очень широкое применение не только во время лексических бесед, но также на уроках чтения и развития устной речи и на втором, и на третьем годах обучения языку, и позже. Но на лексических уроках наглядность должна быть использована возможно полнее.

Различают наглядность внешнюю и внутреннюю. Под внешней наглядностью понимается показ предметов и их качеств в натуре или в моделях и рисунках, когда идёт речь об этих предметах и качествах, а также демонстрирование перед учащимися в классе действий, название которых сообщается путём фактического совершения этих действий или показа соответствующих движений или же картин, вызывающих представление о действии. Внутренней наглядностью называют систему приёмов, направленных к вскрытию значения неродного слова (без пользования родным языком) и состоящих из сопоставления и сравнения понятий путём расчленения сложного акта на ряд простых действий, логического обощения, заключения и т. п.

Лексические беседы имеют дело главным образом с внешней наглядностью. Показ предмета в натуре, а когда это невозможно в условиях классной обстановки, то показ его модели, чучела, изображения на бумаге сопровождает лексические уроки на всём их протяжении. Сообщая, например, название лиц и предметов классной обстановки, названия их качеств и действий, учитель указывает на эти предметы и качества, обращает внимание учащихся на эти действия и произносит их названия: *«Это—доска». «Это—парта». «Это—мел». «Он стоит». «Он ходит». «Это—белая бумага». «Это—красная бумага»* и т. д. Всё, о чём здесь говорится, демонстрируется перед классом в натуре. Это—прямая, непосредственная наглядность. Когда же речь идёт о предметах и действиях, которые по тем или иным причинам невозможно демонстрировать в классе, учитель пользуется так называемой посредствующей наглядностью: он указывает на изображения этих предметов—на их рисунки, модели, чучела—и говорит: *«Это—дерево». «Это—волк». «Это—река»* и т. д.

К изобразительным наглядным пособиям, которые заступают в данном случае прямую или непосредственную наглядность, должно быть предъявлено требование точного соответствия их изображаемым ими предметам; плохая модель или плохое чучело будет плохим наглядным пособием: от него, вместо ожидаемой пользы, может получиться вред. Вообразите, что учителю надо показать модель паровоза, и он приносит в класс плохо сделанную модель. Ученики принимают её нето за автомобиль, нето за трактор, у каждого своё понимание предмета,—и цель показа не достигнута. Или на плохом рисунке показывают реку, желая ознакомить учащихся со значением этого нового им слова (река): исполнение же картинки таково, что эту реку учащиеся воспринимают

как дорогу или как полосу зелени. У детей получается ложное представление. Опытный преподаватель путём новых вопросов всегда сумеет, не прибегая к родному языку, проверить, насколько дети правильно поняли значение слова, обозначающего предмет, изображение которого демонстрировалось (в данном примере «*река*»). Малоопытному же учителю это подчас бывает нелегко сделать, а если он еще вдобавок не владеет языком учащихся, то получится, что его наглядное пособие вместо пользы, причинило вред. Поэтому в выборе наглядного пособия надо проявлять максимум осмотрительности. Точно так же надо быть требовательным к самому способу демонстрирования наглядных пособий. Показывая тот или другой предмет, учитель должен быть уверен в том, что внимание детей при этом обращено именно на тот предмет, который он им показывает. Нельзя, например, ограничиваться одним протягиванием руки по направлению к окну, желая, скажем, показать раму. Если часть учащихся правильно поймет показ именно рамы и осмыслит значение слова «*рама*», то другая часть может адресовать это к стеклу или шторам, если на окне имеются шторы, или чему-нибудь другому, виднеющемуся в окно (свет, небо, фасад соседнего здания и т. п.). Если наглядное пособие преподаватель демонстрирует, держа его у себя в руках, то он должен его держать так, чтобы предмет был виден всему классу, чтобы сидящие на задних партах его видели так же хорошо, как и сидящие поближе к учителю. Если демонстрируемое пособие небольшого размера и трудно различимо на расстоянии, то учитель, проходя между рядами парт, показывает его детям на близком расстоянии. Когда речь идёт о предметах, находящихся на учительском столе, то стол должен быть поставлен так, чтобы поверхность его была доступна обозрению всего класса. Так, например, изучая употребление предлогов «*в*», «*на*», «*под*» с творительным или предложным падежами (на вопрос: *где?*), учитель кладёт линейку на тетрадь, карандаш на книгу, газету под шапку и т. д. и задаёт учащимся вопросы: «*Где линейка?*» «*Где газета?*» и т. д. Надо, чтобы весь класс видел расположение предметов на столе, в противном случае урок будет интересовать только первые ряды, а остальные учащиеся будут к нему безучастны и, конечно, не будут понимать значения употребляемых слов и форм.

Хорошо организованная лексическая беседа с широким использованием наглядности увлекает детей; они отвечают на русском языке на вопросы учителя, сами ставят вопросы, отвечают на вопросы своих товарищей и, видя успехи своих, радуются им, радуются, что начинают говорить по-русски.

них растёт уверенность в самих себе и интерес к языку. Надо только уметь использовать все эти благоприятные предпосылки и вести беседы оживлённо и неоднообразно. Однообразные уроки с бесконечным вопросом «Что это?» и ответами— «Это—стена». «Это—голова» и т. д., лишенные живости и интереса, быстро надоедают детям, нагоняя на них скуку. Наглядность даёт возможность изучать не только названия предметов, но и действия и отношения предметов, их качества. Наглядным путём изучают дети и глаголы: *стоять, сидеть, ходить, брать, давать, читать, писать* и др. Употребление первых предлогов: *в, на, под, у*—также даётся в фразах, связанных с наглядным показом. Точно так же объясняются и прилагательные. Например, сообщение понятий длины, ширины, толщины и других качеств предметов производится путём демонстрирования перед классом предметов, обладающих данными качествами. В этих случаях понятие, скрывающееся под тем или другим словом, доводится до сознания детей методом сравнения, т. е. путём сопоставления одного предмета с другим. Предположим, на данном уроке планом работы предусмотрено усвоение слов: *длинный, короткий, толстый, тонкий, широкий, узкий*. Учитель держит в левой руке два карандаша так, чтобы дети видели их. Затем один из карандашей берет в правую руку и, показывая его всему классу, спрашивает: «*Что это?*» Дети отвечают. Тогда он показывает другой карандаш и снова задаёт тот же вопрос. Ученики отвечают, что это тоже карандаш. Одобрив ответ, он показывает оба карандаша рядом, сравнивая их между собой соответствующими движениями пальцев, и нужным в данном случае тоном и выражением лица сообщает: «*Этот карандаш длинный, а этот карандаш короткий*». Затем, показывая один из карандашей, задаёт соответствующий вопрос и сам же отвечает: «*Этот карандаш короткий*». После этого ещё раз повторяет тот же вопрос с тем же карандашом и заставляет одного из учеников ответить на вопрос. Если ученик почему-либо затруднится ответить на вопрос, учитель подсказывает ему ответ, говоря: «*Скажи—этот карандаш короткий*». Далее, он с тем же вопросом обращается к другим. Потом класс переходит к усвоению таким же путём слова «*длинный*». Закрепив эти слова хоровыми ответами, учитель переходит к другим словам, намеченным по плану. Эти слова также поясняются наглядно, путём сравнения. В отношении слов «*длинный*» и «*короткий*» надо помнить следующее: сообщение этих слов должно последовать после того, как учащиеся уже усвоили слова «*большой*» и «*маленький*» и правильно их употребляют. Иначе слова «*длинный*» и «*короткий*» могут быть восприняты

как *«большой»* и *«маленький»*. Слова *«большой»* и *«маленький»* лучше всего объяснить путём сравнения предметов круглых, шарообразных (напр., мяч) или квадратных, имеющих одну и ту же толщину и цвет (напр., бумага). Надо вообще помнить, что у двух сравниваемых между собой предметов все признаки должны быть общими, за исключением единственного признака, на который и будет обращено внимание учащихся при сообщении им слов, посредством которых выражается наличный контраст. Поэтому в данном выше случае длинный карандаш должен отличаться от короткого только длиною своей, а в отношении остальных признаков, как-то толщины, очертания поверхности, цвета и пр. они не должны отличаться друг от друга. Другие предметы, используемые как наглядные пособия для показа при ознакомлении со словами: *«толстый»*, *«тонкий»*, *«широкий»*, *«узкий»* и пр. подбираются с учётом тех же требований.

Эти требования сохраняют силу и при ознакомлении учащихся со словами, выражающими окраску и цвет предметов. В этом случае берутся куски бумаги или палочки различных цветов: белого, чёрного, красного, жёлтого и т. д., но с соблюдением того, чтобы все палочки (или куски бумаги), демонстрируемые в классе, были одного размера, чтобы все палочки были одинаковой длины и толщины, чтобы все куски бумаги были одинаковой плотности и величины. Только тогда можно быть уверенным в том, что отдельные слова—*«красная»*, *«чёрная»* и пр.—будут восприняты учащимися правильно, т. е. как единственный признак, отличающий данный предмет от другого (именно: цвет его). Излишне говорить о том, что названия различных качеств должны сообщаться путём показа таких предметов, названия которых уже знакомы детям. Нельзя, например, учить названиям цвета показом платков или палочек разных цветов тогда, когда учащиеся ещё не знают самих слов *«палочка»* и *«платок»*.

Начинающему преподавателю надо помнить, что при ознакомлении детей со словами, выражающими качества, нельзя ограничиваться показом только одного предмета, обладающего данным качеством. Надо, по мере возможности, демонстрировать ряд предметов, обладающих рассматриваемыми свойствами и стараться, в зависимости от количества известных детям слов, название данного свойства употреблять с различными предметами и в различных фразах (например: *«Длинный карандаш на столе»*. *«Я взял длинную линейку»*, *«Он положил длинную палочку»* и т. д.).

Наглядность имеет большое значение и в разработке грамматических тем. Хороший рисунок, изображающий несколько

предметов различной толщины, различной ширины, различной высоты или различного размера, может служить прекрасным наглядным пособием при прохождении в следующих классах степеней сравнения имен прилагательных *(низкий—ниже, высокий—выше, узкий—уже, широкий—шире* и т. д.). Точно так же объяснение употребления предлогов с соответствующими падежами может быть иллюстрировано картинками, на которых изображён предмет в различных пространственных отношениях к другому предмету (птица под деревом, птица за деревом, птица над деревом и т. д.). Демонстрирование такого наглядного пособия облегчает усвоение значения русских предлогов и правильное употребление соответствующих падежей, устраняя в то же время надобность в применении родного языка учащихся для объяснения данных грамматических явлений. Такими же ценными пособиями являются картины на отдельные темы, например: «Семья», «В саду осенью», «В почтовой конторе» и т. д. Серия таких картин, имеющих стандартный вид и художественное исполнение, должна быть в каждой нерусской школе. Содержание таких картин должно быть строго продумано как со стороны темы, так и методической разработки и подачи лексики. К каждой такой картине должен быть составлен объяснительный текст. Подобными сериями Министерство просвещения должно снабдить все школы. Художественно сделанная картина, снабжённая текстом, даже в руках малоопытного учителя принесёт большую пользу. Хорошая картина всегда возбуждает интерес детей и тем самым способствует установлению хорошей дисциплины на уроке. Хорошая же дисциплина вместе с заинтересованностью детей—одно из важнейших условий успешной работы учителя.

Произношение

Одним из ответственнейших моментов подготовительного курса по языку является выработка у учащихся правильного произношения. Для каждого преподавателя ясно, что начальный период изучения языка—это тот период, когда в учащихся закладывается основа, на которой будет строиться дальнейшая работа по языку. Если эта основа заложена правильно, если фундамент, на котором будет возведена вся языковая постройка, поставлен прочно и без недостатков, то дальнейшая работа будет идти гладко и без перебоев. Но, к сожалению, не все преподаватели делают отсюда необходимые практические выводы, а если и делают, то не всегда проводят их в жизнь. Один из методистов, писавших о вопросах обучения неродному языку, касаясь выработки произношения, говорит,

что если не идти по линии последовательного создания правильного произношения, то остаётся только один возможный путь—путь создания неправильного произношения, переучить и переделывать которое впоследствии—задача более трудная, чем сразу поставить правильный навык. Поэтому преподавание русского языка должно быть с первого же дня поставлено так, чтобы каждый отдельный урок, прорабатываемый в классе, был и с этой стороны усвоен детьми правильно, без искажений: каждое новое слово, входящее в состав данного урока, должно произноситься так, как оно произносится русскими, говорящими на литературном языке. Входить в обсуждение вопросов, касающихся тонкостей и частных моментов русского литературного произношения, мы в этой статье, по вполне понятным причинам, не будем и ограничимся лишь указанием на те стороны вопроса, которые имеют специфику в условиях преподавания русского языка в азербайджанской школе.

Работа по выработке правильного произношения здесь должна идти в двух направлениях: а) автор-методист, составляющий учебник по русскому языку для первого и второго года обучения (особенно для первого года), должен в подборе слов тщательно проводить принцип постепенного нарастания трудностей; б) преподаватель, работая с детьми в классе, должен следить за правильностью и чистотой произношения учащихся, не допуская случаев его нарушения, и не бросать работы по исправлению произношения у того или другого ученика до тех пор, пока не добьётся правильного произношения. Некоторым детям это не даётся сразу. Но и тут преподаватель должен упорно, но терпеливо, в течение ряда занятий добиваться исправления произношения.

Каковы же моменты, на которые следовало бы обратить внимание учителя?

Все случаи, представляющие в той или иной степени артикуляционные затруднения для азербайджанского школьника, могут быть сведены к трём основным типам:

1. Произношение отдельных звуков.
2. Произношение сочетания звуков.
3. Произношение с правильным ударением и правильное восприятие неударных гласных.

В отношении произношения отдельных звуков следует отметить следующие случаи:

а) затруднение в произношении мягких согласных вообще, вне зависимости от звукового их окружения (о последнем будет сказано ниже в связи с произношением сочетаний звуков), например, произношение *д, т, н* в таких словах, как *день, тень, пить*, произносимых как *дэн, тэн, пит;*

б) не совсем правильное артикулирование при звуке х, дающее сильный хрип, несвойственный природе русского звука;

в) неправильное произношение *щ*, звука, отсутствующего в азербайджанском языке, который произносится или как быстрое слияние *шч*, или как два твёрдых *ш*;

г) неумение произносить звук *ц*, также отсутствующий в родной речи.

Для устранения недостатков в произношении мягких согласных учитель обращает внимание учащихся на положение языка при произношении согласных твёрдых и мягких, и, когда детьми достигается понимание разницы в положении языка и вытекающий отсюда акустический эффект, он, путём повторения, закрепляет в них навык правильного произношения. Рекомендуются ещё приемы постепенного усвоения произношения мягких согласных: сначала мягкий согласный в соединении с и затем с е, а потом уже в конце слога. Но так или иначе преподавателю придётся показать детям способ смягчения согласного, так как желание достигнуть цели путём одного подражания произношению учителя не всегда даёт положительные результаты. Сравнительно легко поддаётся исправлению неправильность в произношений х и щ, тогда как с выработкой навыка в чистом произношении звука *ц* обстоит гораздо труднее. Но учитель должен преодолеть и эту трудность и на первых же порах добиться здесь правильного произношения, помня, что чем позже он начнёт борьбу с неправильным произношением *ц*, тем меньше шансов на успех.

В произношении сочетаний звуков встречается также ряд отдельных моментов, нарушаемых учащимися, ещё не освоившимися с произносительными приёмами, которых требует русская речь. Укажем на главнейшие из них, которые преподающий должен не упускать из виду:

а) Мягкие согласные в сочетании с твёрдыми, когда первые находятся в конце слова или в конце слога, за которым следует согласный звук; таковы слова: *пыль, мать, гусь, уголь, больной, мальчик* и т. п. В случае отсутствия надлежащей работы над произношением, слова этого типа произносятся как *пыл, мат, гус, угол, болной, малчик*. Но соответствующие упражнения, указанные выше в отношении выработки произношения мягких согласных, если они предпосылаются произношению слов данного здесь типа, в значительной степени содействуют правильности произношения.

б) Мягкие согласные в начале и в середине слова, когда за мягким согласным следует один из гласных: *а, о, у*. Таковы, например, слова: *лёд* (*о* после мягкого *л*), *вянет* (*а* после мягкого *в*), *любят* (*у* после мягкого *л* и *а* после мягкого *б*), *время, сегодня, отправляют, соляной, тёплый* и т. п. Неправильность произношения здесь выражается в наличии следующих недостатков (даём по порядку все приведённые слова):

Лед произносится как *лот* или *лийот*
любят « « *лиюбият* или *лубият* или *лиюбйат*
время « « *виремйа* или *времия*
сегодня « « *сиводния*
отправляют « « *атправлияют*
соляной « « *салияной* или *салйаной*
теплый « « *топлый, тийоплый.*

Во всех приведённых случаях наблюдается или произношение твёрдого согласного вместо мягкого (*лот, топлый*), или йотирование следующего за «трудным» согласным гласного с твёрдым произнесением «трудного» (мягкого) согласного (*времйа, гавийадина, салйаной*), как корректирующая мера, или же вставка *и* после согласного для смягчения (*атправлияют, вийанит*).

в) Два и более согласных в начале слова. В этих случаях неправильность произношения выражается двояко: в словах, начинающихся со звука *з, с* и *ш*, приставляется спереди гласный звук, главным образом *и* (*истена*—вместо *стена, изво-нок*—вместо *звонок, испина*—вместо *спина, исвинья*—вместо *свинья, ишкола*—вместо *школа*); в словах, начинающихся с другого согласного, гласный вставляется между первыми согласными, причём характер вставляемого гласного приближается более или менее к характеру гласного, следующего за начальными согласными русского слова. Так: *дилина*, вместо *длина*; *вистиреча* или *вистреча*, вместо *встреча, инис-титут* вместо *институт; диверь* вместо *дверь*. Такая же вставка гласного лабиального в словах *кружка (куружка), глухой (гулухой), грудь (гурудь), плуг (пулуг)*—проявление действия артикуляционной базы, основанной на гармонии гласных. Эти недочёты лучше всего исправлять путём упражнений, заключающихся в повторении подобных слов в сочетании с такими, которые, оканчиваясь на гласный звук, стояли бы перед словами, имеющими вначале несколько согласных (например, *наша школа, эти стены, моя спина, большая кружка* и т. д.). Эти сочетания учащиеся повторяют, деля их на слоги таким образом, чтобы последний гласный первого слова в соединении с первым согласным второго слова давал

отдельный слог *на-шаш-ко-ла, э-тис-те-ны, боль-ша-як-руж-ка* и т. д. Само собою разумеется, что подобные упражнения производятся устно и могут даваться детям тогда, когда они понимают значение входящих в сочетание слов. Поэтому в течение первых уроков необходимо воздержаться от введения в употребление трудных для произношения слов. Предупреждение указанных ошибок в произношении (приставление и вставление гласных при стечении согласных в начале слова или внутри его) путём соответствующего подбора лексического материала в значительной степени способствует правильному произношению, и, в свою очередь, предостерегает учащихся от коверкания других слов, которые встретятся им в дальнейшем, в течение второго и третьего годов обучения. Такие слова, в которых встречается сразу несколько трудностей для произношения (и стечение согласных, и мягкие согласные в соседстве с твёрдыми, например, слово *«распространяются»*), как известно, представляют нечто непреодолимое, если у учащегося не выработался навык правильного произношения.

г) К числу неправильностей, связанных с сочетанием звуков, относится также тенденция смягчения конечного *к* после гласного *и*, главным образом, в сочетаниях *ник* и *чик*, в результате чего слова, вроде *плотник, художник, мальчик*, произносится своеобразно, со среднеязычным смычком *к* в конце. Происхождение этого явления можно отнести за счёт аналогии с родным языком, в котором имеются словообразовательные аффиксы *чик, лик*, часто употребляемые в азербайджанском языке. Аффикс *лик* в произношении часто звучит как *ник*.

Тщательное наблюдение за правильностью произношения с точки зрения ударения слов также должно составлять заботу преподающих русский язык в азербайджанской школе, так как система ударения в том и в другом языках резко отличается друг от друга. Основное отличие здесь заключается в разноместности и подвижности русского ударения.

Рекомендуемый некоторыми авторами способ «насаждения ударения» в нерусской школе, заключающейся в классификации слов, подлежащих сообщению учащимся, по месту ударения в них и в последовательном сообщении им этих слов по группам (сначала односложные, затем двусложные с ударением на последнем слоге, далее трёхсложные с ударением на конечном слоге, затем двухсложные с ударением на первом и т. д.)—мера, практически трудно осуществимая. Это, во-первых, подчинило бы выбор слов для первых 10—20 уроков случайности, во-вторых, лишило бы урок его тематичности, а отдельные слова—внутренней связи между ними и тем самым зат-

руднило бы запоминание слов, так как слова, как известно, легче запоминаются, если они объединены одной общей темой и внутренне между собой связаны. Поэтому нет надобности в искусственном введении в лексику вводного курса таких слов, которые, может быть, и не следовало бы вводить вообще в течение первого года. Тем более, что любой мальчик или девочка в возрасте 7—9 лет самой отдалённой деревни Азербайджана сумеет с первого же раза произнести правильно и слово *дом* (односложное) и слово *окно* (двухсложное с ударением на последнем слоге) и *парта* (двухсложное с ударением на первом слоге). Надо только в течение первых уроков воздержаться от введения в материал урока слов с 4-мя и более слогами (например, *чернильница*), где, кроме многосложности, встречаются и другие трудности для произношения, о которых говорилось выше.

Необходимо также обращать внимание на дефекты в произношении, происходящие от неправильного восприятия неударных гласных или как результат борьбы учителя со вставкой гласных между согласными, применяемой детьми неправильно к любому случаю. Таковы случаи произношения *древня*—вместо *деревня, интресно*—вместо *интересно* и т. д.

В этих случаях исправлению неправильностей в произношении очень помогает деление слов на слоги с последующим повторением правильно произносимого слова в целях закрепления достигнутого.

В связи с вопросами произношения нелишне остановиться несколько и на вопросе об интонации.

Поскольку интонация выражает в речи известные смысловые отношения, то хорошее знание языка предполагает правильное интонирование на этом языке. Всякий живой язык имеет свою интонационную систему. Каждому, хорошо знающему русский и азербайджанский языки, ясно, что между интонационной системой этих двух языков имеются случаи расхождения. Это, пожалуй, не трудно установить преподавателю русского языка, работающему в азербайджанской школе, даже в том случае, если он и не владеет родным языком своих учеников. Достаточно внимательно прислушаться к способу интонирования того или другого учащегося, если последний не овладел ещё русской интонацией вполне, чтобы подметить в его произносительных нормах элементы таких ритмико-мелодических соотношений в речи, которые чужды русской интонации.

Поэтому в своих беседах с учащимися преподаватель должен наблюдать за развитием правильных интонационных навыков у детей. Если преподающий является представителем

русской национальности, то интонация его речи будет правильной, и ему следует только исправлять тон своих учеников, не допуская внесения в русскую речь родной интонации учащихся и прививая им подражание своему интонированию. Если же преподавателем русского языка в школе является представитель азербайджанской национальности, то и для него возникает необходимость строгого отношения, во-первых, к собственным интонационным приёмам в классе, а затем—к развитию у детей правильного навыка в этой области.

Закрепление материала

Развитие всякого навыка основано на повторении, и прочность его всегда будет зависеть от того, повторяются ли элементы, из которых складывается тот или другой навык, или нет, и как часто они повторяются. То же самое мы видим в области изучения неродного языка. Если преподаватель, ознакомив учащихся на уроке с новыми словами или оборатами, на следующих занятиях берётся за сообщение других новых слов и оборотов и больше уже не возвращается к первым, то он должен знать, что ранее сообщённые слова и фразы будут забыты его учащимися. Поэтому для закрепления в памяти учащихся слов и фраз русского языка необходимы повторительные упражнения. Материал данного урока повторяется отдельными учащимися и всем классом (путём хоровых упражнений) не только на данном занятии, но и на последующих. Каждое слово, каждую форму, с которыми учащиеся ознакомились на предыдущих занятиях, надо вводить в употребление на данном уроке—старые слова сочетать с новыми, сообщёнными на последнем уроке, а новые слова употреблять в таких грамматических формах, которые усваивались ранее. Только таким путём—путём длительных повторительных упражнений, достигается закрепление языкового материала. Повторение ранее заученного не должно выливаться в форму точного воспроизведения именно ранее сообщённых словосочетаний, форм и т. п., когда ещё словарные возможности ограничивали класс определёнными рамками в составлении предложений, а должно протекать в соответствии с ежедневным постепенным расширением этих рамок. Так, если слова: *чёрного цвета, белого цвета,* употреблены были в связи со словами *доска* и *чернила, стена* и *бумага,* то теперь при ознакомлении учащихся с названиями пищевых продуктов, например, *сахара* и *молока,* учитель может и должен задавать вопросы: *«А какого цвета сахар?» «Какого цвета молоко?»* Точно так же следует поступать в отношении названий других предметов, качеств, действий. Каждая вновь

усвоенная на очередном уроке группа слов и грамматическая форма открывает новые возможности для сочетания ранее проработанного материала с новым—в новых речевых комбинациях, в новом словесном окружении, в новой обстановке. Только при наличии этого условия достигается закрепление усвоенного, и языковый материал делается активным достоянием учащихся.

Такой порядок повторения пройденного, кроме указанного важного значения—закрепления материала, служит и другой цели, а именно—контролированию усвоения учащимися пройденного. А такой контроль преподаватель должен осуществлять на протяжении всего срока обучения.

При повторении пройденного он выявляет учеников, почему-либо отстающих, и, усиливая к ним внимание, добивается лучшей их работы и, тем самым, лучших результатов работы всего класса.

Вопросы преподавателя

В правильной организации лексических уроков очень важное значение имеют вопросы учителя. От правильного построения вопросов, с которыми учитель обращается к учащимся, зависит качество ответов учеников. Первое, что должен помнить учитель, задавая тот или другой вопрос классу,—это объём лексики учащихся: вопросы учителя могут включать в себя только те слова и формы, которые усвоены детьми на предыдущих уроках или с которыми дети ознакомились на данном уроке. Каждый вопрос учителя должен содержать в себе часть предполагаемого ответа. Если, например, учитель желает вызвать у ученика употребление фразы: *«Книга лежит на столе»*, то будет неправильно задать с этой целью ему вопрос: *«Где книга?»*, так как ученик может ответить: *«Вот книга»* или *«Книга там»*, указывая пальцем на стол. Если даже он скажет: *«Книга на столе»*, то все-таки цель не будет достигнута.

Вот ещё образец неправильного построения вопроса. Учитель зовёт ученика к столу, на котором лежат две книги—толстая и тонкая, предлагает ему взять толстую книгу и, обращаясь к классу, спрашивает: *«Что взял Ахмед?»* Не будет ничего неожиданноо, если получится ответ: *«Он взял книгу»*. Ясно, что учитель должен был в своём вопросе подсказать ученикам и правильную грамматическую структуру предложения и желательную его полноту, построив вопрос так: *«Какую книгу взял Ахмед?»*. Надо помнить, что в начальном

периоде обучения вопрос учителя должен включать большую часть ответа, который ожидается от ученика. Построением вопроса учитель должен подсказать учащемуся ожидаемый ответ. Тогда ученик, вставив в такой вопрос нужное слово и несколько изменив порядок слов в предложении, даст правильный ответ.

Не должен забывать учитель и того, что иногда вопрос сам по себе, не будучи понятным учащимся, является причиною неправильного ответа. В таких случаях, прежде чем исправлять ответ ученика, преподаватель должен вернуться к новой постановке того же вопроса в такой его формулировке, которая обеспечила бы доходчивость его до сознания учащихся.

Очень важную роль в развитии навыка устной речи играет умение самих учащихся ставить вопросы. Поэтому, наряду с упражнением учащихся в навыке давать ответы, учитель должен упражнять их в построении вопросительных предложений. Для этого он предлагает отдельным ученикам задавать своим товарищам вопросы, которые сам же подсказывает им («Мамед, спроси Ахмеда: «Как твоя фамилия?». «Ахмед, спроси у Мамеда: «Сколько тебе лет?» и т. д.). В дальнейшем, на уроках повторения пройденного материала, преподаватель вызывает отдельных учеников и предлагает им задавать поочерёдно своим товарищам вопросы после каждого действия, которое совершает преподаватель. Предупредив об этом учащихся, учитель берёт со стола, например, карандаш и обращается с вопросительным взором к первому ученику, скажем, к А. Тогда А. задаёт вопрос: *«Что взял учитель?»* По знаку учителя один из учеников отвечает: *«Учитель взял карандаш»*. Затем кладёт взятый карандаш на стол. По знаку, данному им, другой ученик спрашивает: *«Куда учитель положил карандаш?»* Опять по знаку учителя кто-нибудь из учеников отвечает: *«Учитель положил карандаш на стол»*. Если кто-либо затрудняется в формулировке своего вопроса или ответа, то учитель приходит ему на помощь, подсказывает ему нужную фразу. Так каждый раз учитель своим действием вызывает тот или другой вопрос. Такая беседа, происходящая между учащимися, внося оживление в работу, приучает детей задавать вопросы.

Учитель редко задаёт вопросы отдельным ученикам. Как общее правило, вопрос учителя должен быть обращён ко всему классу, и только тогда, когда он будет понят всеми и каждый будет готов ответить на него, учитель вызывает того или иного ученика для ответа.

Хоровые ответы

Хоровые упражнения и ответы на данной стадии изучения языка могут иметь место в следующих случаях:

а) в назывании предметов, на которые указывает учитель;

б) в повторении отдельных слов и фраз вслед за преподавателем;

в) в ответах на вопросы учителя;

г) в заучивании наизусть стихов и песенок со слов учителя после соответствующей проработки материала;

д) в повторении ранее заученных стихотворений и песенок.

На дальнейшей ступени обучения к этим случаям прибавляются ещё хоровые упражнения в чтении текста книги или записей на доске и в тетрадях.

Преимущество хоровых упражнений заключается в том, что они, во-первых, экономят время: за определённый отрезок времени, требующийся для ответа, примерно, одного—двух учеников, в упражнении принимает участие весь класс; во-вторых, хоровые упражнения активизируют детей вялых, робких и нерешительных, втягивая их в коллективную работу всего класса.

В процессе лексических бесед хоровые упражнения занимают значительное место и оказывают большую помощь в работе. Однако хоровые упражнения могут вместо пользы принести вред делу, если они не будут правильно организованы.

Преподаватель должен тщательно подготовлять каждый раз учащихся к тем или другим хоровым упражнениям. Будет неправильно, с точки зрения организации работы, если, скажем, преподаватель, по произнесении нового слова, включающего трудно произносимые на первых порах для учеников звуки, предложит классу повторить за ним это слово хором, не выяснив, насколько правильно отдельные ученики произносят его: в этом случае он может не уловить ошибочного произношения отдельных учеников.

Поэтому в таких случаях необходимо предварительно, путём индивидуальных ответов, проверить правильность произношения учеников. Только после того, как учитель убедится в правильности произношения учащимися, можно переходить к закреплению данной фразы или слова путём хоровых упражнений. При этом и тут он должен следить за правильностью ответов отдельных учащихся, участвующих в хоровых упражнениях. Поэтому, если класс многолюдный, то учителю следует его разделить на части и заставить учащихся по колоннам давать хоровые ответы. Если же число детей в классе не

очень велико, то в хоровых ответах можно упражнять всех учеников сразу.

Следует также обращать внимание и на внешние качества хоровых ответов. Надо бороться с монотонностью в хоре, с ненужным растягиванием слов, не допускать перебоев (забегания вперёд одних и отставания других) и приучать детей к дружным, ясным, живым хоровым упражнениям.

В заключение—несколько слов о переводе на родной язык.

Перевод, как было сказано выше, допускается с большим ограничением его применения. К нему прибегают в тех случаях, когда значение слова не может быть объяснено наглядно. В таких случаях перевод является наиболее экономным в смысле затраты времени средством. Некоторые преподаватели, не зная родного языка учащихся, затрачивают иногда много времени и внимания своих учеников и немало собственной энергии, подчас, к сожалению, безрезультатно на вскрытие значения того или другого слова, означающего какое-либо отвлечённое понятие. В таких случаях следовало бы заранее узнать перевод данного слова на родной язык учащихся, отметить его у себя и в нужный момент записать его на доске, если произношение его представляет затруднение для преподавателя.

К переводу прибегают ещё в целях контроля в тех случаях, когда только этим путём возможно убедиться в том, правильно ли понято учащимися значение того или другого слова или оборота.

Проф. В.М. ЧИСТЯКОВ

О ЛЕКСИЧЕСКОМ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ, ИЗУЧАЕМЫХ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В НЕРУССКИХ ШКОЛАХ

Наряду с изучением русского языка, в работе учащихся нерусских школ СССР значительное место занимает чтение и изучение произведений русской художественной литературы. В классах начальной школы чтение литературно-художественных произведений входит в общую систему занятий по обучению чтению; в V—VII классах выделяются специальные уроки литературного чтения, а в старших классах средней школы русская литература составляет уже особый курс, отдельный учебный предмет.

Задачи чтения и изучения произведений русской художественной литературы определяются учебной программой, исходя из той огромной идейно-политической роли, которую играет русская литература в деле коммунистического воспитания советской молодёжи, и из того исключительно важного значения, которое имеет русская литература для овладения нерусскими учащимися языком великого русского народа, создавшего эту литературу. В программе значатся произведения современной и классической литературы, представляющие огромную движущую силу в формировании мировоззрения и характера нашей молодёжи.

«Сила советской литературы, самой передовой литературы в мире, состоит в том, что она является литературой, у которой нет и не может быть других интересов, кроме интересов народа, интересов государства. Задача советской литературы состоит в том, чтобы помочь государству правильно воспитать молодёжь, ответить на её запросы, воспитать новое поколение бодрым, верящим в своё дело, не боящимся препятствий, готовым преодолеть всякие препятствия» (из постановления ЦК ВКП(б) от 14 августа 1946 г.).

«Классическая литература сильна страстным стремлением

к решению задач социального счастья, проповедью человечности, песнями в честь свободы, глубоким интересом к жизни народа, целомудренным отношением к женщине, упорными поисками всеобщей, всеосвещающей правды» *(А. М. Горький)*.

Русская литература, современная и классическая, глубоко патриотична, она воспитывает в читателях беззаветную любовь к родине и народу, готовность честно трудиться на благо родины, мужественно и самоотверженно бороться за неё.

Всё это, наряду с высокими художественными достоинствами русской литературы, делает её не только учебным предметом в школе, но и подлинным воспитателем нашего подрастающего поколения, обучающегося в школах всех народов нашей необъятной страны.

Сила образовательно-воспитательного воздействия любого литературно-художественного произведения будет находиться в прямой зависимости от полноты и глубины его понимания. Ясно, что без понимания не может быть и речи о каком-либо воздействии прочитанного произведения. Вот почему даже тогда, когда литературное произведение читается на родном языке, на помощь пониманию его учащимися приходит учитель, учебник и т. д. Что же касается чтения русской литературы учащимися нерусских школ, то здесь требуется помощь во много раз большая, чем учащимся в русской школе. Вопрос о понимании читаемого здесь стоит значительно острее уже потому, что его приходится ставить и решать с самого начала: с понимания отдельных слов, словосочетаний, предложений. Более того, эти начальные моменты понимания читаемого в нерусской школе являются решающими, так как ясно, что если ученик не понимает тех слов, которые он читает, то какой же может быть толк от такого «чтения»? А что опасность такого «чтения» в нерусской школе не исключена, можно видеть уже из следующей справки: ученик нерусской школы, придя в V класс, обязан знать около двух тысяч русских слов, а произведения русской художественной литературы включают десятки тысяч слов—всё неисчислимое богатство русского литературного языка да ещё с прибавлением диалектной и специальной лексики.

Понятно отсюда, сколь трудна и ответственна роль учителя русского языка и литературы в нерусской школе, призванного научить своих учеников так читать по-русски художественную литературу, чтобы она в полной мере доходила до ума и сердца читателей.

В настоящей статье мы хотим поделиться с учителями некоторыми методическими соображениями и советами в целях возможного облегчения учебной работы по чтению и понима-

нию литературно-художественных произведений, изучаемых на русском языке в наших нерусских школах.

Прежде всего, естественно, следует обратиться к школьной практике, посмотреть и учесть, как изучаются в разных школах произведения русской художественной литературы и какой результат получается из этого изучения. Несмотря на значительное разнообразие как в преподавании, так и в знаниях учащихся, по отдельным национальным республикам и областям, даже по отдельным школам, наблюдаются некоторые общие характерные черты в преподавании и в знаниях учащихся по русской литературе. Эти общие черты являются довольно стойкими, повторяющимися в течение ряда лет. Сводятся они к следующему.

На экзаменах (в VII и X классах) и переводных испытаниях (в промежуточных V—IX классах) учащиеся показывают, что они поняли. Этот показ осуществляется чаще всего путём ответов на вопросы, реже—путём связного рассказывания, ещё реже—путём точной передачи прочитанного наизусть, но всегда, как правило, более или менее удовлетворительно.

На уроках (в любом классе от V до X) учащиеся показывают, чего они не поняли. И оказывается, что они не понимают очень многого: не понимают отдельных слов, выражений, даже иногда общего смысла прочитанного. Не только на вопросы учителя, но и самостоятельно учащиеся то и дело говорят то по-русски, а то и на своих родных языках: «не понимаем», «не понимаю». Учитель тогда объясняет прочитанное сам, как может, иногда путём рассказа по-русски, а то и на родном языке учащихся, если владеет им.

Основная цель объяснения, как и пересказа учителя, сводится обычно к тому, чтобы учащиеся поняли прочитанное в общем и целом, чтобы они могли ответить на контрольные вопросы к прочитанному произведению (по этим же вопросам учащиеся будут держать испытания и экзамены). Иногда дело доходит до того, что учитель диктует учащимся ответы на контрольные вопросы, а учащиеся записывают и выучивают их, считая на этом изучение произведения законченным. Таким образом получается изучение произведения «в общем и целом», т. е. более или менее неудовлетворительно.

Налицо как будто противоречие: при неудовлетворительном изучении произведения—удовлетворительные ответы по нему. На самом же деле никакого противоречия тут нет, а есть только искусственное приспособление изучения произведения к контрольным вопросам. Учащийся вправе рассчитывать на положительную оценку своего ответа, потому что он отвечает правильно то, чему и как его учили. Но с точки зрения подлинного понимания и полного восприятия произведения такое его изучение, конечно, недостаточно. Для этого недостаточно понимания произведения «в общем и целом», а требуется его понимание как в общем, так и в отдельных частях, из которых состоит это общее. Понимание же отдельных частей складывается прежде всего из понимания слов и фраз. Школьная практика показывает, что тут как раз и кроется главное неблагополучие, особенно в V—VII классах, где словарь учащихся ещё беден, а техника чтения слаба. Здесь на каждом уроке чтения учителю приходится убеждаться в том, что много русских слов нерусские учащиеся совсем не понимают, а некоторые слова понимают неправильно. Это ярко обнаруживается, когда, например, учащиеся записывают непонятные слова под диктовку учителя (часто из-за «экономии» времени их не пишут на доске), чтобы потом объяснить или перевести на родной язык. Так, слово: *травка* превращается в *тряпку, трубку, тропку, пробку;* и *цель* оказывается *сел, сила—соль,* вместо *ребёнок* учащимися пишется *рубанок;* вместо *сапоги—собаки,* а вместо слова *площадка* пишется жеребёнок *(лошадка)*, не говоря уже о таких случаях, когда вместо *флот* появляется *плот* или вместо слова *живёт* оказывается *живот*.

Подобных примеров, вероятно, сотни у каждого учителя, так что нет надобности множить их список.

В старших классах дело обстоит, конечно, лучше, но и там говорить о полном благополучии в овладении учащимися русской лексикой не приходится. На уроках при устных ответах ошибки в понимании русских слов обычно тут же поправляются и из класса редко выносятся. Но в письменных работах учащихся они пестрят довольно часто, иногда поражая своей неожиданностью.

Так, например, из сочинений учащихся старших классов мы неожиданно «узнаём», что Пушкин «был беспризорником», так как его отец и мать «каждый вечер ездили по театрам», что Онегин «скакал по почте за наследством», что воробей, из рассказа Тургенева, «напился пьяным» от любви, что крестьяне, из поэмы Некрасова, были «крепостниками», а помещики—«крепостными»... Непонимание или искажённое понимание отдельных слов и выражений ведёт к непониманию или к извращению содержания и идеи произведения.

Метафоричность художественной речи ещё более осложняет восприятие русской лексики учащимися нерусских школ. Нередко учащиеся старших классов совершенно теряются,

пытаясь угнаться за изменчивостью значений некоторых русских слов. В самом деле: *золотое* кольцо—сделано из *золота*, *золотая* голова—*умная*, *золотое* сердце—*доброе*, *золотые* руки—*всё умеют делать*, *золотая* почва—*плодородная*, *золотая* нива—*жёлтая*, *золотое* время—*хорошее*; а тут ещё: *золотая* осень, *золотая* молодёжь и даже *золотой* фонд литературы. Как во всём этом разобраться? А разбираться надо, иначе литература не раскроет своего содержания и не проявит своей чудодейственной силы.

На учителя русского языка и русской литературы в нерусской школе и возлагается ответственность—помочь учащимся разобраться во всём богатстве и разнообразии лексического состава русского языка, чтобы облегчить им понимание и изучение произведений русской литературы. Для этого учителю необходимо прежде всего самому разобраться в лексическом и фразеологическом составе каждого литературно-художественного произведения, подлежащего изучению. Учителю начальной школы помогает в этом до некоторой степени сам учебник, где даются постатейные словари к отдельным рассказам и статьям; помогает также алфавитный русско-национальный словарь в конце учебника. Помогает и то обстоятельство, что в учебниках для начальных школ авторы их стараются дать систему расширения лексики и фразеологии, вводя новые слова и фразы постепенно и в посильном для усвоения количестве.

Ничего это, как правило, в книгах для чтения по V—VII классам и в хрестоматиях по литературе для старших классов нет. Здесь даны тексты, не проверенные с точки зрения словаря и фразеологии. Самое большее, что можно здесь усмотреть в качестве фактора, облегчающего понимание,—это распределение произведений по их объёму: сначала идут менее, затем более обширные. Но и это не всегда выдерживается. Следовательно, задача предварительного ознакомления со словарём и фразеологией каждого нового произведения здесь целиком падает на учителя.

Как лучше и легче проводить эту работу?

Опыт показывает, что общий анализ словаря и фразеологии произведения только путём его прочтения, так сказать «на глазок», недостаточен. Требуется точный анализ всего лексико-фразеологического состава произведения с точки зрения понимания его учащимися, а отсюда и с точки зрения полной методики его усвоения.

Именно требуется:

а) точный учёт словаря произведения;

б) учёт слов, выражений и фраз, требующих специального внимания и толкования;

в) учёт тематики словаря, в частности, слов и выражений, характеризующих именно данное произведение (например: морской словарь, военный, народная речь и т. п.);

г) учёт грамматических и стилистических особенностей текста;

д) наконец, учёт произведения с точки зрения методики его изучения и использования в образовательно-воспитательных целях.

Покажем это на примере лексико-фразеологического анализа рассказа Л. Н. Толстого «Прыжок», изучаемого, согласно программе, в V классе.

Приводим текст рассказа.

ПРЫЖОК

Один корабль обошёл вокруг света и возвращался домой. Была тихая погода, весь народ был на палубе. Посреди народа вертелась большая обезьяна и забавляла всех. Обезьяна эта корчилась, прыгала, делала смешные рожи, передразнивала людей, и видно было—она знала, что ею забавляются, и оттого ещё больше расходилась.

Она подпрыгнула к двенадцатилетнему мальчику, сыну капитана корабля, сорвала с его головы шляпу, надела и живо взобралась на мачту. Все засмеялись, а мальчик остался без шляпы и сам не знал, смеяться ли ему или сердиться. Обезьяна села на первой перекладине мачты, сняла шляпу и стала зубами и лапами рвать её. Она как будто дразнила мальчика, показывала на него и делала ему рожи. Мальчик погрозил ей и крикнул на неё, но она ещё злее рвала шляпу.

Матросы громче стали смеяться, а мальчик покраснел, скинул куртку и бросился за обезьяной на мачту. В одну минуту он взобрался по верёвке на первую перекладину; но обезьяна ещё ловчее и быстрее его, в ту самую минуту, как он думал схватить шляпу, взобралась ещё выше.

—Так не уйдёшь же ты от меня!—закричал мальчик и полез выше. Обезьяна опять подманила его, полезла ещё выше, но мальчика уже разобрал задор, и он не отставал. Так обезьяна и мальчик в одну минуту добрались до самого верха. На самом верху обезьяна вытянулась во всю длину и, зацепившись задней рукой за верёвку, повесила шляпу на край последней задней перекладины, а сама взобралась на макушку мачты и оттуда корчилась, показывала зубы и радовалась. От мачты до конца перекладины, где висела шля-

па, было аршина два, так что достать её нельзя было иначе, как выпустив из рук верёвку и мачту.

Но мальчик очень раззадорился. Он бросил мачту и ступил на перекладину. На палубе все смотрели и смеялись тому, что выделывали обезьяна и капитанский сын, но как увидели, что он пустил верёвку и ступил на перекладину, покачивая руками,—все замерли от страха.

Стоило ему только оступиться—и он бы вдребезги разбился о палубу. Да если бы даже он и не оступился, а дошёл до края перекладины и взял шляпу, то трудно было бы ему повернуться и дойти назад до мачты. Все молча смотрели и ждали, что будет.

Вдруг в народе кто-то ахнул от страха. Мальчик от этого крика опомнился, глянул вниз и зашатался.

В это время капитан корабля, отец мальчика, вышел из каюты. Он нёс ружье, чтобы стрелять чаек. Он увидел сына на мачте и тотчас же прицелился в сына и закричал: «В воду! Прыгай сейчас в воду! Застрелю!» Мальчик шатался, но не понимал. «Прыгай или застрелю!.. Раз... два...». И как только он крикнул «три!»—мальчик размахнулся головой вниз и прыгнул.

Точно пушечное ядро, шлёпнуло тело мальчика в море, и не успели волны закрыть его, как двадцать молодцов-матросов спрыгнули с корабля в море. Секунд через сорок—они долги показались всем—вынырнуло тело мальчика. Его схватили и вытащили на корабль. Через несколько минут у него изо рта и из носа полилась вода, и он стал дышать.

Когда капитан увидел это, он вдруг закричал, как будто его что-то душило, и убежал к себе в каюту, чтобы никто не видел, как он плачет.

Составляем словарь рассказа. Словарь следует составлять алфавитный, что облегчает пользование им для различных учебных целей. Начиная с V класса, слова в словаре записываются в их начальной форме, как это даётся в печатных алфавитных словарях.

Всего в словаре оказывается 225 слов (в тексте 502 слова; следовательно, отдельные слова в нём повторяются).

Выражения, требующие специального внимания и толкования, в рассказе будут следующие:

Взобралась на мачту.

Обезьяна делала рожи.

Мальчика разобрал задор, мальчик очень раззадорился.

Он бросил мачту и ступил на перекладину.

Все замерли от страха.

Кто-то ахнул от страха.

Может быть, ещё какие-либо выражения требуют, по мнению учителя, специального толкования; их тоже надо выписать. Эти выражения выписываются из текста и толкуются так, как они даны.

Рассказ из морской жизни. Следовательно, в нём есть слова, относящиеся именно к этой теме. Эти слова необходимо выделить особо, так как они будут играть важную роль в понимании и усвоении рассказа.

Так, окажутся выделенными:

Морские слова и термины: корабль, мачта, макушка мачты, перекладина, палуба, каюта, капитан, матросы, море, волна, чайки.

Грамматический анализ слов рассказа показывает следующее:

1. Существительных в нём с небольшим сорок. Грамматически все они просты, типичны, даже признак рода каждого из них легко определяется; с *ь* на конце всего одно слово *(корабль)*.

2. Глаголов много, почти 40%. Есть трудные глаголы (*взобраться, возвращаться, подпрыгнуть, размахнуться, раззадориться* и др.), очевидно, на них и следует обратить особое внимание при усвоении учащимися рассказа.

3. Прилагательные просты, и их мало: *большой (-ая), капитанский, двенадцатилетний, пушечный (-ое), тихий.*

4. Числительные: *один, два, двадцать, сорок.*

5. Местоимения: преимущественно косвенные падежи местоимений *он* и *она* (есть еще: *себя, сам, самый*).

6. Наречия: *вдруг, вверх, вниз, назад, вокруг, живо, оттуда, сейчас, тотчас, где.*

7. Предлоги все знакомые (10): *в (во), от, до, за, из (изо), к, на, по, со, о.*

8. Союзы: *а, и, или, то, чтобы, если.*

9. Частицы: *бы, то, ли.*

Отсюда видно, что главным в усвоении лексики рассказа будет усвоение глаголов. Их в рассказе более восьмидесяти. Как и во всех других детских рассказах Л. Н. Толстого, здесь все содержание исключительно динамично, показывает быстро сменяющиеся действия отдельных, притом немногих лиц. Однако обилие глаголов не должно здесь пугать учителя, не испугает оно и учащихся. Дело в том, что в подавляющем большинстве эти глаголы, если можно так выразиться, сами показывают себя. Это всё глаголы движения, совершенные, легко доступные точному наглядному восприятию.

Анализируя синтаксис рассказа, учитель увидит, что в

рассказе всего 35 предложений. Количество слов в них—от 4-х до 25-ти, но по структуре все они вполне доступны для понимания, так как легко поддаются пониманию по частям. В большинстве это сложно-сочинённые предложения («Была тихая погода, весь народ был на палубе». «Матросы громче стали смеяться, а мальчик покраснел, скинул куртку и бросился за обезьяной на мачту»). Есть несколько сложно-подчинённых предложений, но они также доступны для понимания.

В итоге изучения и указанного выше анализа словаря рассказа учитель может сделать некоторые методические выводы об его изучении в V классе. Выводы будут следующие.

1. По содержанию рассказ вполне доступен пониманию учащихся V класса, очень интересен и представляет большую ценность в воспитательном отношении.

2. Текст рассказа представляет благодарный материал для укрепления техники чтения учащихся. В нём отмечается: а) классически правильное построение предложений; б) наличие достаточной повторяемости слов (в среднем слова повторяются 2¼ раза, а некоторые новые и наиболее трудные слова, как *обезьяна, перекладина* и др., повторяются 5—7 раз; в) удачный подбор слов для преодоления некоторых технических трудностей чтения (например, по стечению согласных в словах: *оттого, оттуда, отставать, остаться. оступиться, смеяться, смотреть, снять, скинуть, страх* и др.).

3. Словарный материал рассказа как будто специально приспособлен к грамматической части программы V класса.

а) В рассказе много слов, которые можно использовать при прохождении темы «Состав слова и словообразование» (гнезда однокоренных слов: *прыжок, прыгнуть, прыгать, спрыгнуть;* слова с одинаковыми приставками: *закричать. зашататься, застрелить, закрыть, засмеяться, размахнуться, расходиться* и т. д.).

б) В рассказе имеется вполне достаточный материал и для грамматического разбора по теме «Предложение и его состав».

в) Состав словаря по частям речи также вполне соответствует программе V класса; так, в рассказе нет ни одного причастия, только два деепричастия *(покачивая и зацепившись)*. 10 предлогов—все знакомые по программе IV класса, всего 4 числительных—тоже знакомых. Основной материал—существительные и глаголы, что и проходится в V классе.

4. Рассказ в высшей степени ценен и с точки зрения возможности применять разные методические приёмы работы с

текстом: он удобен для чтения вслух, для перечитывания по частям, составления плана, для устного пересказа, для изложения, для разного рода словарной работы и т. д.

Соответственно выводам лексико-фразеологического анализа рассказа учителю сравнительно легко будет определить конкретно, какие именно приемы и виды работ могут быть применены при его изучении в данном классе.

Приведённый пример анализа рассказа Л. Н. Толстого «Прыжок» показывает, насколько полезен будет учителю подобный лексико-фразеологический анализ каждого изучаемого в нерусской школе литературно-художественного произведения.

Правда, такой анализ является довольно трудоёмкой работой, но зато результаты работы вполне искупают затраченное на неё время, тем более что они будут пригодны на многие годы, до тех пор, пока данное произведение останется в школьной программе. Особенно это важно для V—VII классов, где, с одной стороны, русский словарь является наиболее «узким» местом в работе учащихся по русскому языку, с другой стороны—самые литературно-художественные произведения не столь ещё обширны по объёму. Так, например, произведения, изучаемые по программе V класса, имеют следующий состав словаря[1]:

Рассказ Л. Н. Толстого «Лев и собачка»—144 слова (в тексте 322 слова, следовательно, слова повторяются в общем более двух раз); рассказ Л. Н. Толстого «Акула» содержит 179 слов (в тексте 365); «Сказка о рыбаке и рыбке» Пушкина содержит 294 слова (в тексте 951, т. е. повторяемость слов больше трёх раз); «Сказка о попе и работнике его Балде» включает 418 слов (в тексте 874).

Другие произведения и отрывки, изучаемые в V классе, значительно меньше по объёму и по словарю.

Самое обширное по объёму произведение по программе VI класса—«Кавказский пленник» Л. Н. Толстого содержит 1498 слов (в тексте 6306 слов, т. е. общая повторяемость слов более четырёх раз). В VII классе нет произведения (для классного изучения), более обширных по объёму: «Песня о Буревестнике» содержит 130 слов, «Песня о Соколе»—302 слова.

Таким образом, в течение одного—двух лет почти каждая семилетняя и средняя нерусская школа может провести лексико-фразеологический анализ всех литературно-художественных произведений по программе V—VII классов. По каж-

[1] Произведения указаны по программе русского языка нерусских школ РСФСР (*Ред.*)

дому произведению, как указано выше, можно будет составить:

а) алфавитный словарь (словарь «Сказки о рыбаке и рыбке» Пушкина, словарь рассказа Л. Н. Толстого «Акула» и т. д.);

б) перечень выражений, требующих особого толкования (метафорические выражения, идиомы);

в) специальный терминологический словарь, отражающий специфику содержания данного произведения (морская или военная лексика, технические слова, словарь производства, явлений природы и т. п.);

г) краткую грамматико-стилистическую характеристику произведения (с точки зрения подготовленности его восприятия учащимися данного класса);

д) перечень наиболее целесообразных и методически удобных самостоятельных работ учащихся по этому произведению (выписки, составление плана, изложение, заучивание наизусть и т. д.);

Работа по анализу лексики и фразеологии литературных произведений облегчается тем, что она легко может быть поделена между отдельными учителями, если их несколько в школе, даже в пределах города или района: один анализирует одно произведение, другой—другое и т. д. К этому делу могут быть привлечены также работники районных и городских педагогических кабинетов, институтов усовершенствования учителей, отдельные методисты, а также (в первую очередь) составители книг для чтения, принятых в данной республике или области. При помощи этих и других научных работников словари к отдельным произведениям можно составлять с переводом слов, как и отдельных выражений, на родной язык учащихся. Так в каждой школе будут постепенно накапливаться русско-национальные словари к отдельным произведениям русской художественной литературы. Иногда такие словари полезно будет сшивать в отдельные тетрадки—по писателям или по видам произведений (например «Словарь басен Крылова», «Словарь детских рассказов Л. Н. Толстого» и т. п.). Педагогическое значение русско-национальных словарей к литературным произведениям будет исключительно велико. Помимо классного пользования, такие словари могут быть использованы и для внеклассного чтения учащихся. Если, взяв в библиотеке «Сказку о рыбаке и рыбке», ученик V класса получит в то же время тетрадочку-словарь к этой сказке, то можно быть уверенным в продуктивности его чтения.

В старших (VIII—X) классах средних школ читаются уже

литературно-художественные произведения значительные по объёму. Такой анализ их лексики и фразеологии потребует очень много времени. Здесь учителю приходится ограничиваться лишь внимательным просмотром текста и выпиской слов и выражений, заведомо новых или трудных для учащихся. Однако произведения небольшие по объёму, а также необычные по языку и стилю (например, стихотворения Маяковского) и здесь требуют полного лексико-фразеологического анализа по указанной выше схеме, иначе произведение «не дойдет» до читателя, и его изучение будет только формальным.

Учителю русского языка и литературы даже в X классе никогда не следует забывать, что он имеет дело с нерусскими учащимися, которые только ещё изучают русский язык, и что это изучение языка в средней школе далеко ещё не является законченным.

Строго говоря, то, что сказано здесь об учащихся нерусских школ, относится в какой-то мере и к учащимся русских школ. И для них в читаемых произведениях художественной литературы далеко не все слова ясны и понятны. Упоминаем, между прочим, что приведённый выше в статье пример смешения крепостников с крепостными мы встретили и в сочинениях учеников русской школы... Отсюда, как нам кажется, сказанное в статье о пользе и необходимости лексико-фразеологического анализа художественного произведения небесполезно иногда напомнить и учителю русской школы.

(Журнал „Русский язык в школе“ № 2, 1947 г.)

Г. АЛЕКБЕРЛИ

Кандидат филологических наук

ФУНКЦИЯ УДАРЕНИЯ СЛОВА В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Главная функция ударения слова как в азербайджанском, так и в русском языке заключается в его организующей роли, роли объединения вокруг себя отдельных слогов, подчинения этих слогов себе и образования из них связного отрезка речевого потока, называемого **ритмической группой**. В обоих языках ритмическая группа представляет собой обособляемую группу звуков, объединяемую и как бы „управляемую" ударением слова. Эта роль ударения в русском языке объяснена в трудах:

1) А. Востокова. „Опыт о русском стихосложении". Изд. второе, Спб, 1817, стр. 21, 95 - 96 и 98—99;

2) Н. Греча. „Практическая русская грамматика," Спб. 1827, стр. 465;

3) Е. Ф. Будде. „Русский язык." Издание 3-е, Казань, 1916, стр. 138—140;

4) Б. Томашевского. „О стихе". Л. 1929, стр. 14;

5) С. Бернштейна. „Вопросы обучения произношению", М. 1937, стр. 45;

6) Л. В. Щербы. „Фонетика французского языка". Изд. второе, Л. 1939, стр. 78 и сл ;

7) И. И. Мещанинова. „Члены предложения и части речи". М.-Л, 1945, стр. 96 и сл.

Функция ударения как организатора ритмических групп является наиболее ярким выражением неразрывной связи ударения с семантикой разговорной речи.

Эта организующая функция ударения осуществляется в азербайджанском языке несколько иначе, чем в русском.

Если не считать имеющегося в русском языке некоторого числа проклитик (предударных слов)[1] и энклитик (после ударных слов)[1], то одной из особенностей русского ударения следует считать то, что им выделяются все слова, все члены предложения, т. е. в русском языке границы каждой ритмической группы совпадают с границами отдельных слов[2]; например:

„То крыло́м волны́ каса́ясь, то стрело́й взмыва́я к ту́чам, о́н кричи́т, и— ту́чи слы́шат ра́дость в сме́лом кри́ке пти́цы.

В э́том кри́ке—жа́жда бу́ри! Си́лу гне́ва, пла́мя стра́сти и уве́ренность в побе́де слы́шат ту́чи в э́том кри́ке" (*М. Горький*).

В азербайджанском же языке ударением снабжаются не все слова, не все члены предложения. В отличие от русского, в азербайджанском языке составляет одну ритмическую группу с одним общим ударением сочетание таких слов, которые, во-первых, являются членами одной синтагмы, во-вторых, тесно связаны как по значению, так и по форме, как, например, сочетание: 1) прямого дополнения, выраженного неоформленным винительным падежом, со сказуемым; 2) обстоятельства образа действия со сказуемым[3]; 3) определения, выраженного неоформленным родительным падежом, с определяемым; 4) определения, выраженного прилагательным, с определяемым-сказуемым и др. Эти типы сочетаний не в любом контексте, а, главным образом, в нижеследующих случаях соединяются единым ударением.

В первом из перечисленных сочетаний снабжается ударением только прямое дополнение:

мэн **кита́б охуюрдум**	я чита́л кни́гу
гардашыма́ **мэкту́б язырам**	пишу́ письмо́ бра́ту

Примечание. Выделены те сочетания слов, которые имеют одно общее ударение.

Что слова **охуюрдум, язырам** в сочетаниях **кита́б охуюрдум, мэкту́б язырам** являются безударными, не должно вызывать сомнения ещё потому, что те слоги в этих словах, которые должны были бы быть носителями ударения сло-

[1] Например: из до́ма, по у́лице, где предлоги из, по являются проклитиками.

[1] Например: читае́м мы мно́го, должно́ быть, ка́к же, на́ дом, где слова, мы, быть, же, дом являются энклитиками.

[2] См. а) М. Ломоносов. Российская грамматика. Спб, 1755, стр. 21;
б) А. Востоков. Опыт о русском стихосложении. Издание второе. Спб, 1817, стр. 21,96;
в) Л. В. Щерба. Фонетика французского языка. Издание второе. Л. 1939, стр. 78 и сл.;
г) И. И. Мещанинов. Члены предложения и части речи. М.-Л. 1945, стр. 96—97.

[3] Это явление отмечено Г. Шарафом применительно к татарскому языку в его работе „Сонорная длительность татарских гласных" (Вестник научного общества татароведения, № 8, Казань, 1928, стр. 250).

ва в случае употребления этих слов в качестве отдельных ритмических групп, как, например, в предложениях:

1) мән китабы охуюрдум;

2) мәктубу язырам,

т. е. слоги „ю“ и „зы“ являются даже наиболее слабыми среди безударных слогов приведённых сочетаний. Так называемое „побочное ударение“ в этих сочетаниях падает на последние слоги („дум“ и „рам“), как на безударные слоги, дальше всего отстоящие от ударяемых слогов.

Во втором из перечисленных сочетаний ударение падает только на обстоятельство:

ити кедир	идёт быстро
яхшы данышыр	говорит хорошо
күллә кими кедир	несётся как пуля

В третьем из приведённых сочетаний общее ударение падает на определение:

дива́р гәзети	стенная газета
Азәрбайча́н тарихи	история Азербайджана
ру́с дили	русский язык

В четвёртом также ударение падает на определение:

мараглы́ китабдыр	интересная книга
гиймәтли́ әсәрдир	ценное произведение
яхшы́ китабханадыр	хорошая библиотека

Для сравнения дадим на азербайджанском языке часть приведённого выше отрывка из „Песни о Буревестнике“.

Бу́ бағыртыда́ **фыртына́ әтәши вар!**

Булутла́р бу́ бағыртыда́ **һиддәт гүввәси, әһтира́с алову, галибиййәт инамы** дуюр.

Как мы видели выше, в русском оригинале этого отрывка везде каждая ритмическая группа, т. е. каждый отрывок потока речи совпадает с границами отдельных слов.

Приведу ещё один пример, где можно видеть ритмические группы, состоящие из таких сочетаний членов синтагмы, которые не отмечены нами выше:

Билирсән, Эйва́з, би́з **көбәләк йығмаға кетмишдик, бир көбәләк тапмышыг,** háны, **нә олду о**? Бу́дур, Бахшы́ дейи́р бу́ **әрмәни́ папағына охшайыр.** Ба́х, бу́дур, бу́ **атамы́н папағы,** бу́ да **Имамверди́ дайынын папағы,** ба́х **көр нә тәфавүтү вар,** бу́ **ону́н саггалы,** бу́ да **бону́н саггалы,** бу́ **ону́н үзү,** бу́ **бону́н үзү** (*Чабарлы*).

Причём нужно отметить, что синтагмы, состоящие из изафетов **атамын папағы, Имамверди дайынын папағы, онун**

саггалы, бунун саггалы, онун үзү, бунун үзү, где первая часть изафета выражена оформленным родительным падежом (**атамын, Имамверди дайынын, онун** и т. п.), не во всех случаях объединяются в одну ритмическую группу, как в приведённом отрывке. Здесь контекст требует, чтобы, усиливая ударение в первой части изафета (в определении, которое получает грамматическое оформление аффиксом), мы произносили вторую часть (определяемое) безударно для того, чтобы ещё больше подчеркнуть важность первой части.

Это явление имеет некоторое сходство с приведенными А. Востоковым следующими примерами:

„Пойдешь ли ты со мною? Со мною ли ты пойдешь? Ты ли со мною пойдешь?“[1].

Но здесь ударение в последнем слове первого предложения (со мною) и в последних словах второго и третьего предложений (пойдешь) не совсем ослабляется, хотя оно выглядит очень бледно по сравнению с ударением первых слов этих предложений. В приведённых же выше азербайджанских примерах последние части изафетов не имеют никакого признака ударения слова.

Но в других контекстах, где нет необходимости в подчёркивании первой части изафета, обе его части будут снабжены своими ударениями, составляя отдельные ритмические группы. Например:

1) Атамы́н папағы́ тәәәдир;

2) Имамверди́ дайынын папағы́ о́рададыр;

3) Ону́н саггалы́ а́ғдыр;

4) Бону́н саггалы́ гара́дыр.

Изафеты же типа **дива́р гәзети,** где первая часть (определение) не имеет аффикса родительного падежа, во всех случаях будут составлять единую ритмическую группу с ударением на первой части, как об этом мы уже говорили выше.

Из указанных выше ритмических групп образованы в азербайджанском языке такие, теперь уже простые, но необычные по месту ударения (имеющие ударение не на последнем слоге) слова-корни, как hápa[2] (куда), háчан (когда), бу́ра[3] (сюда), ини́шил[4] (позапрошлый год, в позапрошлом году) и др.

---

[1] А. Востоков. Опыт о русском стихосложении. Издание второе. Спб, 1817, стр. 99.

Ср. Востоков. Русская грамматика, по начертанию сокращенной грамматики, полнее изложенная. Издание двенадцатое, Спб, 1874, стр. 199—200.

[2] Ср. há вахт, há зәман.

[3] Ср. бу́ ер, бу́ кун, бу́ ил, бу́ ай, бу́ һәфтә, бу́ саат.

[4] Ср. о́ ил, бу́ ил, һәр ил, кечән ил, кәлән ил.

Эти своеобразные корни и при присоединении с аффиксами сохраняют ту особенность, которой обладают соединённые общим ударением сочетания слов, напр. **háчан,—hачандáн**, (ср. **há вахт—hа вахтдáн**), **инúшил—инишилдэн** (ср. **бý ил—бу илдэн**), **háра—háраларда—hараларда́** (ср. **бý ер—бý ерлэрдэ—бу ерлэрдэ**) и пр.

Из всего сказанного о ритмической группе речи вытекает вывод, что азербайджанское ударение отличается как от русского, являющегося словесным, т. е. таким, которое падает на каждое слово, так и от французского, являющегося фразовым, т. е. таким, которое соединяет всю группу семантически связанных слов[1]. Азербайджанское ударение является в этом отношении средним между русским и французским ударениями. Оно соединяет не всю группу семантически связанных слов, а только наиболее тесно связанные слова, составляющие единое семантическое целое, близкое к сложному слову.

Из всего сказанного о роли ударения в деле объединения отдельных слогов в ритмические группы видно, что именно в этой роли ударения выражается органическая его связь с семантикой живого разговорного языка. Но это положение не следует истолковывать в том смысле, будто во всяком многосложном слове тот слог является носителем ударения слова, который своей семантической важностью отличается от остальных слогов данного слова.

Связь ударения слова с семантикой нужно понимать в том смысле, что как в азербайджанском, так и в русском языке каждое ударение слова объединяет отдельные слоги в связный отрезок речевого потока, представляющего собой законченное семантическое целое в определённых разрезах смыслового содержания речи и лежащего „в основе и тех остальных синтаксических приёмов, которые выражаются уже не фонетическим путём, а различными средствами морфологического оформления слов и иными синтаксическими их соединениями“[2].

Эта связь ударения слова с семантикой имеет двоякую форму проявления в рассматриваемых нами двух языках, а именно: в русском языке во всяком как многосложном, так и односложном слове имеется самостоятельное ударение слова постольку, поскольку данное слово является носителем самостоятельной семантической функции; если же сочетание двух слов обладает единой семантической значимостью, вследствие чего выступает в предложении в качестве не двух, а одного члена предложения, то такое сочетание обладает также единым ударением слова (нá дом, на столé и т. д.); если же имеет место обратное явление, т. е. если одно слово состоит из таких частей, каждая из которых обладает семантикой самостоятельного слова, то каждая такая часть имеет своё ударение (Бáксовéт, Мóссовéт, Гóсбáнк, А'згóсуниверситéт и т. д.); даже такие слоги, как „бак“, „мос“, „гос“ и пр., которые не могут стоять под ударением в словах **Бакý**, **Москвá**, **госудáрство** или **бакúнский**, **москóвский**, **госудáрственный**, как бы мы ни изменяли эти слова и какие бы новые слова не образовывали от них путём присоединения к ним разных суффиксов, в сочетании с другими корнями, приобретая значение целого слова, тем самым приобретают и своё ударение.

Заканчивая свои суждения о главной функции ударения в азербайджанском и русском языках, о роли ударения обоих языков в деле объединения слогов в ритмические группы, я должен отметить, что академик В. В. Радлов в своём известном труде „Phonetik der Nördlichen Türksprachen“[1] не признаёт описанной организующей роли ударения в языках тюркской системы, приписывая эту роль гармонии гласных:

„Задачу резко подчёркнутого ударения в слове, которая в индоевропейских языках имеет целью группировать слоги и корни в органическое целое, в урало-алтайских и, главным образом, в тюркских языках выполняет гармония гласных. Итак, в то время, как ударение слова в индоевропейских языках является морфологическим моментом, в урало-алтайских языках оно является только средством благозвучия, т. е. оно несёт здесь только задачу придать монотонно звучащим рядам слогов оттенки, благозвучные для уха“[2].

Мне думается, что из изложенного выше описания ритмических групп в азербайджанском языке видно, что факты языка решительно выступают против этого положения, выдвинутого академиком В. Радловым и что выдающийся тюрколог, несмотря на всю его эрудицию и умение проникать в глубины языковых истин, в данном случае выступает против истины. В виду важности этого вопроса, не довольствуясь изложенным описанием ритмических групп в азербайджанском языке, приведу специальные аргументы в доказательство несостоятельности цитированной мысли академика В. Радлова:

---

[1] См. Л. В. Щерба. Фонетика французского языка. Второе издание, 1939, стр. 78 и сл.

[2] И. И. Мещанинов. Члены предложения и части речи, стр. 96

[1] Leipzig, 1882.

[2] В. В. Радлов, цит. кн., стр. 97.

1. Слова типа **ишы́г, ина́н, исла́н, ила́н** и типа **үчбуча́г, дөрдбуча́г, кәкликоту́, исто́т, һачылейләк, алве́р, кағыз—куға́з, ачыди́л, гаракөз, һүндүрбо́й, ағди́ш, гарабәни́з, онилли́к, үчайлы́г, алтымәртәбәли́, икиһачалы́, көнүгалы́н, этиачы́, чаныбәркдир, дилиачы́дыр, көзүачы́гдыр, әлүзюя́н** и многие другие составляют каждое одно органическое целое, один отрезок речевого потока, одну ритмическую группу. Это—факт неоспоримый. Но что́ группирует слоги и корни в этих словах в органическое целое? Ударение или гармония гласных? Ясно, что только ударение. В приведённых примерах мы наглядно видим, что гармония гласных не играет в этом деле абсолютно никакой роли, так как в приведённых фактах нет никакой гармонии гласных, тогда как единство ритмической группы под единым общим ударением налицо. Если бы играла здесь гармония гласных какую-нибудь роль, то каждое из таких слов, как:

ишы́г—свет
ина́н—верь
ила́н—змея
исто́т—перец
әлүзюя́н—умывальник и т. д.

содержало бы не по одному, а по два органических целых, по две ритмические группы.

2. Возьмём примеры других типов:
1) она́, буна́ и т. д.
2) ана́м, ата́м, хала́м и т. д.
3) яза́р, охуя́р, ала́р и т. д.
4) онла́р, бунла́р, һа́мыныз и т. д.
5) гара́, һүнду́р и т. д.
6) ики́, алты́ и т. д.
7) ада́м., әл-үз и т. д. и т. д.

Может возникнуть сомнение, ударение или гармония гласных объединяет слоги в этих словах в органическое целое. Сомнение такое может возникнуть потому, что в них налицо и гармония гласных и единое ударение. Чтобы разрешить это сомнение, достаточно привлечь в состав каждой из этих ритмических групп, каждого из этих единых целых ещё дополнительный слог или слоги:
1) она́ көрә, буна́ көрә и т. д.
2) ана́мкил, ата́мкил, хала́мкил и т. д.
3) яза́ркән, охуя́ркән, ала́ркән и т. д.
4) онла́р үчүн, бунла́р үчүн, һа́мыныз үчүн и т. д.
5) гаракөз, һүндүрбо́й и т. д.
6) икиһачалы́, алтымәртәбәли́ и т. д. и т. д.

Во всех подобных случаях нет никакой гармонии гласных в

пределах каждой отдельной ритмической группы, каждого отрезка речевого потока, тогда как налицо единство ударения, объединяющего все слоги данной ритмической группы вокруг себя. Эти явления достаточно убедительно говорят за то, что и в тех случаях, когда налицо и единство отношения к гармонии гласных, и единство ударения, роль объединения слогов в органическое целое принадлежит не гармонии гласных, а только и только ударению.

3. Я считаю, что приведённые два аргумента полностью опровергают разбираемое положение академика В. В. Радлова. Но можно привести и третий аргумент:

Примеры:

Сизи́н дәфтәрләринизи́н икиси́ дә инди́ мәнә кәрәкдир. Сәһәр сизә кәләчәйәм. Дәфтәрләринизи́ дә кәтирәрәм.

В этих трёх фразах десять фонетических комплексов, состоящих из десяти отрезков речевого потока, иначе говоря—десять ритмических групп, являющихся фонетическим выражением десяти законченных смысловых целых в определённом разрезе смыслового содержания.

В эти десять ритмических групп, в эти десять органических целых объединены тридцать восемь слогов. Нужно ли доказывать, что здесь роль объединения каждых нескольких слогов в одно органическое целое принадлежит только ударению и что гармония гласных не играет здесь абсолютно никакой роли. Все эти тридцать восемь слогов, входящих в состав приведённых трёх фраз, следуют друг за другом, с точки зрения их отношения к гармонии гласных, как слоги такого одного слова, которое покорнейшим образом подчиняется закону гармонии гласных. Аналогичные примеры можно привести из любого языка тюркской системы. По моему мнению, кто желает согласиться с разбираемым тезисом академика В. В. Радлова, тот должен считать приведённые три фразы одной только ритмической группой, одним только органическим целым, а слово **илан**—двумя.

4. Приведу ещё одно доказательство:

1) үч буча́г	—	три угла
үчбуча́г	—	треугольник
2) алты́ мәртәбә	—	шесть этажей
алтымәртәбә	—	шестиэтажный
3) ачы́ ди́л	—	горький язык
ачыди́л	—	язвительный
4) а́ғ ди́ш	—	белый зуб
ағди́ш	—	белозубый

5) гара́ көз	—	чёрный глаз
гаракөз	—	черноглазый
6) гара́ бәни́з	—	чёрное лицо
гарабәни́з	—	смуглый
7) уча́ бо́й	—	высокий рост
учабо́й	—	высокий
8) а́л, ве́р	—	бери, давай
ал-ве́р	—	торговля
9) кәл, ке́т	—	приходи, уходи
кәл — ке́т	—	хождение
10) чаны́ бәркдир	—	организм крепок (у него)
чаныбәркдир	—	крепок (он)
11) көнү галы́ндыр	—	кожа толстая (у него)
көнүгалы́ндыр	—	толстокожий (он)
12) көзү ачы́гдыр	—	глаза открытые (у него)
көзүачы́гдыр	—	бдительный (он)

Во всех приведённых парах сочетание одних и тех же слогов составляет **два** или только **одно** органическое целое, **два** или только **один** отрезок речевого потока, **две** или только **одну** ритмическую группу вовсе не оттого, имеется ли там двоякое или одинаковое отношение к гармонии гласных, а только оттого, имеется ли там **два** или **одно** ударение, т. е. оттого, объединяются определённые слоги вокруг **двух** или **одного** ударения, ибо в каждой из этих пар отношение слогов к гармонии гласных одно и то же, но их отношение к ударению не одно и то же; следовательно, группирует эти слоги то в два, то в одно органическое целое не гармония гласных, а только ударение.

Мало того, эта отрицаемая академиком В. Радловым организующая роль азербайджанского ударения ещё выше, чем роль русского ударения, ибо в русском языке семантическое единство, органическая целостность **„черноглазые“** по отношению к „чёрные глаза“ выражается не только единством ударения, но и морфологическими средствами (различие в составе морфем), и другими, кроме ударения, фонетическими средствами (различия в составе слогов и фонем), в азербайджанском же языке в аналогичных случаях отсутствуют всякие морфологические и фонетические средства, и указанную роль выполняет только ударение:

гаракөзләр	—	черноглазые
гара́ көзләр	—	чёрные глаза

В заключение приведу одно четверостишие азербайджанского поэта Самеда Вургуна, в котором мастерски использованно то качество азербайджанского ударения, в доказательство наличия которого мне пришлось привести здесь такую пространную аргументацию:

Бир бүлбүләм **я́р ашығы.**
Тәрлан көнлүм, **яра́ шығы́**;
Сталинин байрағыдыр
Бу дүнянын **ярашығы́.**

Одни и те же слоги:

я
ра
шы
ғы

с одним и тем же отношением к гармонии гласных имеют троякое отношение к ударению, трояко объединяются вокруг ударения; вот чем объясняется то, что в первой строчке сочетание этих слогов даёт органическое целое, означающее **„влюблённый“**, в четвёртой строке—другое органическое целое, означающее **„украшение“**, наконец, во второй строчке—два органических целых (с двумя ударениями) в значении **„стремись к возлюбленной“**

Редактор *А. Г. Дахнович*

Подписано к печати 15/IX 1947 г. Печ. листа 3. Уч.-авт.листа 3,5.
Тип. зн. в 1 печ. листе 45312. ФГ11642. Заказ № 705. Тираж 3000.

Типография „Красный Восток", Азполиграфтреста, Управления по делам полиграфии и издательств при Совете Министров Азербайджанской ССР
Баку, ул. Ази Асланова, 80.