

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
Pedagoģijas fakultāte  
Latviešu valodas un literatūras katedra

Ar rokraksta tiesībām

MARGARITA GAVRIĻINA

KRIEVU VALODAS VERBU PĀRVALDĪJUMA APGUVES  
OPTIMĀLĀS FORMAS

Krievu valodas mācīšanas metodika

Disertācija  
pedagoģijas doktora grāda  
iegūšanai

Darba zinātniskais vadītājs:  
Dr.habil.paed., prof.

B. INFANTJEVS

Rīga 1994

ЛАТВИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

на правах рукописи

ГАВРИЛИНА Маргарита Анатольевна

ОПТИМАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ГЛАГОЛЬНОГО  
УПРАВЛЕНИЯ В ЛАТЫШСКОЙ АУДИТОРИИ

/на примере студентов латышских групп педагоги-  
ческого факультета/

Методика преподавания русского языка

Диссертация

на соискание ученого звания  
доктора педагогики

Научный руководитель

ИНЗАНТЬЕВ Е.Ф.

хабил. доктор педагогики

Рига - 1994

# СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	с.3-20
ГЛАВА 1. Инвентаризация глагольно-именных словосочетаний русского языка, построенных по типу управления .....	с.21-124
§1. Лингвотеоретические и методические основы исследования .....	с.21-29
§2. Анализ глагольно-именных конструкций русского языка, построенных по типу управления, в сопоставлении с латышскими глагольно-именными конструкциями .....	с.30-124
ГЛАВА 2. Модель обучения русскому глагольно-именному управлению латышских студентов - будущих учителей-филологов .....	с.125-195
§1. Проблема минимизации учебного /лингвистического/ материала .....	с.125-132
§2. Основной метод и приемы коррекции речевых ошибок .....	с.132-144
§3. Ход и результаты формирующего эксперимента .....	с.144-195
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	с.196-203
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	с.204-239
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	с.240-256

## В В Е Д Е Н И Е

Система подготовки учителей-филологов в современных условиях актуализирует вопросы методики обучения неродному языку, в том числе в аспекте подготовки учителей русского языка для школ с латышским языком обучения и латышского языка для школ с русским языком обучения. Одна из основных задач данной методики заключается в том, чтобы создать методически обоснованную систему лингвистической подготовки учителя-филолога, которая позволила бы студенту-будущему учителю овладеть координативным двуязычием. Другая задача, целесообразность которой также продиктована характером будущей профессиональной деятельности, видится в необходимости поднять уровень культуры неродной /русской/ речи студентов.

Выбор темы диссертации обусловлен неразработанностью вузовской методики обучения способам синтаксической организации слов в русском языке студентов латышских групп педагогического факультета /будущих учителей русского языка в латышской школе и латышского языка в русской школе/, высоким процентом содержания ошибок в области глагольно-именного управления в русской речи студентов-латышей и задачей минимизации ошибок.

Известно, что способы синтаксической организации слов в связной речи составляют одну из ярких сторон национальной специфики каждого языка. Управлению, являющемуся одним из типов такой связи слов, принадлежит значительная роль, так как в нем "реализуется способность большинства знаменательных слов выражать различные отношения с другими словами при помощи своей формы"/33, с.89/. Данные психологических и психолингвистических исследований позволяют предположить, что и при порождении речи на неродном языке и при ее восприятии процесс начинается с поиска структурной схемы /46, с.107/. Глагольно-именное словосочетание, построенное по типу управления,



является одним из основных компонентов данной схемы, поэтому выполняет весьма важную функцию в системе языка и имеет большое значение для функционально-речевого аспекта. Исходя из этого, поиск эффективных форм овладения нормами русского глагольного управления латышскими студентами и совершенствование их речевых навыков на данном участке языка представляется одной из актуальных задач методики.

Объектом исследования является русская речь студентов-латышей /в аспекте глагольно-именного управления/ в ее динамике; предметом методика обучения русскому глагольно-именному управлению студентов латышских групп педагогического факультета, строящаяся на основе коррекции их речевых навыков.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью всестороннего анализа и совершенствования системы лингвистической подготовки студентов-филологов, потребностью обобщить опыт, накопленный в теоретической и методической литературе по данной теме, ориентировать преподавателей вузов и учителей школ на научно обоснованную методику обучения русскому глагольно-именному управлению студентов и учащихся латышских групп.

Цель исследования – определение рациональных методических путей совершенствования речевых навыков студентов в области русского глагольно-именного управления в условиях близкородственного русско-латышского двуязычия, разработка системы занятий по изучению глагольно-именного управления в рамках учебного курса "Современный русский язык". Для достижения намеченной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1/ выявить реальное состояние проблемы:
- а/ изучить лингвистическую, методическую и психологическую лите-

ратуру по теме,

б/ проанализировать учебники, учебные пособия с точки зрения реализации в них задач обучения русскому глагольному управлению;

в/ определить основные сочетаемостные характеристики русских и латышских глаголов, образующих аналогичные семантические группы,

г/ установить и охарактеризовать уровень владения русским глагольно-именным управлением студентов-латышей, систематизировать и классифицировать типичные ошибки в их речи;

2/ определить научно-теоретические основы обучения русскому глагольно-именному управлению латышских студентов на основе коррекции их речевых навыков:

а/ содержание и структуру /объем и последовательность/ лингвистического материала,

б/ форму его презентации,

в/ основной метод и приемы коррекции речевых ошибок,

г/ систему заданий, направленную на совершенствование навыков использования в продуцированной речи глагольно-именных словосочетаний;

3/ провести экспериментальную проверку разработанной методики обучения русскому глагольно-именному управлению студентов латышских групп.

Учитывая цель и задачи исследования, считаем необходимым провести его в несколько этапов:

1/ эмпирическое накопление фактического /лингвистического/ материала,

2/ теоретический сопоставительный анализ эквивалентных глагольно-именных конструкций в русском и латышском языках,

3/ теоретическое осмысление собранного материала и выдвижение рабочей гипотезы,

4/ практическая /экспериментальная/ проверка теоретических положений,

5/ научно обоснованное обобщение и выводы.

1 этап /1987-1989 гг./ - определение основных теоретических положений исследования, ознакомление с литературой по проблеме;

2 этап /1988-1989 гг./ - организация и проведение констатирующего эксперимента среди студентов первого курса педагогического факультета Латвийского университета, разработка программы и методики проведения формирующего эксперимента;

3 этап /1989-1991 гг./ - проведение формирующего эксперимента среди студентов первого-второго курсов педагогического факультета, анализ и обобщение результатов.

На основании анализа характера нарушений сочетаемости русских глаголов в речи студентов-латышей и теоретического сопоставления фактов глагольно-именного управления в русском и латышском языках мы выдвинули и положили в основу исследования следующую гипотезу: в связи с тем, что в русской речи студентов-латышей при употреблении ими глагольно-именных конструкций преобладают ошибки, вызванные интерферентным влиянием аналогичных глагольных конструкций родного /латышского/ языка студентов /межъязыковая интерференция/ и особенностями структурного и смыслового устройства русской глагольной сочетаемости /внутриязыковая интерференция/, представляется возможным найти эффективные формы презентации теоретического лингвистического материала и создать систему заданий, способствующих сокращению и устранению этих ошибок.

При разработке проблемы использованы следующие методы исследования:

1. Социолого-педагогический:

- наблюдение,

- беседа,
- анкетирование,
- анализ учебников и учебных пособий.

2. Сопоставительный – для определения лингвистических причин появления ошибок в русской речи студентов и основ их преодоления.

3. Экспериментальный – в процессе проведения констатирующего и формирующего экспериментов, при установлении фактического уровня умений и навыков использования латышскими студентами в русской речи глагольно-именных словосочетаний и для определения оптимальных методов и приемов коррекции ошибок в процессе обучения.

4. Статистический – количественный и качественный анализ данных констатирующего и формирующего экспериментов. Использование математической статистики при проведении педагогических /лингвистических/ экспериментов позволяет глубже понять сущность исследуемых явлений.

Научная новизна исследования заключается, во-первых, в том, что впервые в методической науке Латвии предпринимается попытка комплексного изучения проблемы коррекции речевых навыков студентов в области русского глагольно-именного управления на этапе вузовского обучения. Во-вторых, на основе анализа состояния речевой грамотности студентов-латышей в области русского глагольного управления, сопоставительного теоретического анализа фактов и особенностей сочетаемости русских и латышских глаголов, в результате обобщения опыта, накопленного методистами по данной проблеме в связи с другими видами двуязычия, в ходе исследования устанавливаются и систематизируются типичные ошибки в речи студентов, выявляются лингводидактические основы минимизации ошибок на данном языковом уровне, разрабатывается и экспериментально проверяется система коррекции речевых ошибок студентов, способствующая перехо-

ду к координативному двуязычию.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

1/ предлагаемая экспериментальная методика обучения русскому глагольно-именному управлению, имеющая своей целью коррекцию ошибок в речи студентов, служит интенсификации и углублению процесса подготовки студентов к учебной работе по русскому языку в школе;

2/ представленные в диссертационном исследовании сведения о типичных ошибках в русской речи студентов-латышей на исследуемом участке языка и о причинах их возникновения могут быть использованы в процессе подготовки материалов учебников и учебно-методических пособий по русскому языку для учащихся и студентов-латышей, в практической работе учителей школ и преподавателей высших учебных заведений.

Апробация исследования. Диссертация обсуждалась на кафедре латышского языка и литературы педагогического факультета Латвийского университета. Отдельные материалы диссертации опубликованы в методических разработках и в экспериментальном учебном пособии для студентов латышских групп педагогического факультета.

Структура диссертации соответствует ее основной проблематике. Работа состоит из введения, двух глав, заключения и приложения.

История вопроса.

Поиск оптимальных форм изучения русского глагольного управления в латышской аудитории является в настоящее время одним из актуальных и не решенных полностью вопросов методики. Вместе с тем попытки его решения предпринимались на протяжении всего периода преподавания русского языка учащимся-латышам и нашли свое отражение в учебниках, учебных и методических пособиях по русскому языку для школ с латышским языком обучения.

В настоящей работе делается попытка анализа и обобщения опыта, накопленного по изучаемому вопросу. Однако в процессе работы пришлось столкнуться с рядом трудностей. Главная из них заключается в том, что большая часть учебников и учебных пособий, изданных в 18,19 и начале 20 веков, до настоящего времени в библиотечных фондах не сохранилась. Поэтому составить подробную картину, отражавшую все имевшие место методы и попытки изучения русского глагольного управления в латышской школе, не представляется возможным. Однако даже сохранившиеся учебники, методики, пособия представляют собой интереснейший материал, заслуживающий внимания современных методистов и педагогов. Следует отметить, что большую помощь в разработке данного вопроса в историческом плане оказала книга Б.Ф.Инфантьева "Русский язык в национальной школе Латвии /Исторический очерк/" /61/, особенно те ее главы, которые посвящены анализу учебников и методических пособий по русскому языку, начиная с 1773 и до 1917 года.

Уже в первом учебнике русского языка, изданном в 1773 году Яковом Родде /61,с.8/, так же, как и в учебнике Иоганна Гейма /61, с.10/, вышедшем в 1794 году, вопросам сочетания и управления слов уделяется много внимания. Делается попытка классификации словосочетаний по главному слову /с существительным, прилагательным, числительным/. Представляя собой первый известный опыт изучения сочетания и управления слов в русском языке, эти учебники положили начало решению данного вопроса в целой серии учебников русского языка, изданных в 19 веке.

Определенная система обучения русскому языку сложилась уже к концу 30-х годов 19 века /61,с.19/. К этому времени были изданы учебники и учебные пособия Н.Греча /179/, И.Павловского /181/, В.Т.Благовещенского /178/, таблицы А.Бургера /61,с.19/. Отличитель-

ной их особенностью явилось то, что изложение материала русского языка осуществлялось в тесном единстве морфологии и синтаксиса как учения о согласовании и управлении слов. Сделана попытка тематической группировки глаголов, управляющих определенными падежами /61, с.18-19/. Особое место среди этих пособий занимает учебник И.Павловского, содержащий раздел о согласовании и управлении слов, особенно о приименном управлении, употреблении предлогов и предложной синонимии.

Во второй половине 19 века вопросы изучения типов русского управления находят свое выражение в учебниках и пособиях С.Шафранова /168/ /приименное управление/ и Я.Пилемана /182/. В пособии последнего, третья часть которого посвящена вопросам синтаксиса, по словам ревельского учителя Е.Козина, "тесное сочетание изучения морфологии и синтаксиса доведено до совершенства и гармонии" /61, с.31/. В 1877 году издается учебник Н.Ленстрема, где автор делает попытку выделить семантические группы глаголов, управляющие тем или иным падежом /86/. Например, глаголы, управляющие творительным падежом, делятся на следующие группы со значением: 1/ управление /владеть, править, командовать, обладать, руководить, руководствовать, располагать, распорядиться, предводительствовать/; 2/ пользование /наслаждаться, восхищаться, любоваться, гордиться, гнушаться, довольствоваться, дышать, дорожить, пренебрегать, жертвовать, божиться, клясться/; 3/ занятие /торговать, промышленять, жить, существовать, питаться/; 4/ отличительный признак /быть, служить, славиться, слыть, смотреть, пахнуть, отзываться, пламенеть, изобиловать, страдать/ /86, с.34-35/.

С 90-х годов 19 века начались интенсивные поиски эффектив-

ных методов преподавания русского языка и литературы в Рижском учебном округе /61, с.3/, результаты которых нашли отражение в учебных пособиях этого времени. Так, в "Практической русской грамматике для латышей" М.Лиепиня /90/, изданной в 1890 году, падежные окончания слов изучаются вместе с употреблением падежей. Сравнивая же методику преподавания родного /латышского/ и неродного /русского/ языков, в качестве единственного метода, позволяющего усвоить конструкции русского языка, отличные от латышского / в том числе и глагольно-именные конструкции/, автор видит метод запоминания исходных конструкций и тренировки учеников в их употреблении в речи. Целесообразность изучения морфологии в тесной связи с синтаксисом подтверждается высказыванием М.Лиепиня о том, что перевод каждого предлога отдельно, а не в предложении, или изучение склонения отдельных слов, без употребления их в предложении — работа совершенно бесполезная. В целом же автор стремится сочетать натуральный метод с использованием перевода как средства первичной семантизации новой лексики, что можно считать, по мнению Б.Ф.Инфантьева, первым опытом комбинированного метода /61, с.3/.

В книге К.Э.Шельцеля, вышедшей в 1902 году и являющейся методическим руководством для первоначального обучения русскому языку в латышских школах, содержится изложение теории натурального метода и лингвистического материала для практической работы /169/. Заслуживающими внимания представляются высказывания автора о неразрывной связи словесной формы и конкретного образа /предмета/ при изучении новой лексики, о сознательном, а не механическом заучивании изучаемого материала, об использовании любой реальной ситуации для развития речи /169, с.15-19/. Вместе с тем, строго следуя натуральному методу, Шельцель считает недопустимым



использование родного языка учащихся в процессе преподавания русского языка. Говоря же об изучении синтаксической стороны учебного материала, автор предлагает на первом этапе знакомить учащихся с нераспространенными предложениями, замечая при этом, что "не следует затягивать упражнений этого рода надолго, ... потому что в таком случае придется знакомить учащихся только с глаголами, не требующими после себя дополнений" /169, с.36/, то есть глаголы, образующие словосочетания с зависимыми словами, останутся неизвестными. В практической части учебника Шельцель большое внимание уделяет изучению беспредложных и предложных глагольно-именных конструкций. При этом использование каждого практического материала сопровождается замечаниями автора: что делает /берет/ учитель /или ученики/. Например, изучение глагольных словосочетаний с винительным падежом и антонимичными предлогами "на" и "под" предлагается следующим образом: "Учитель берет бутылку, ставит ее на стол и, немного повременив, говорит: я поставил бутылку на стол. /Ставит бутылку под стол/ Я поставил бутылку под стол. Куда я поставил бутылку?" /169, с.57/. Затем к работе подключаются ученики. Аналогично предлагается изучать и другие глагольно-именные словосочетания русского языка. Таким образом, основными методами изучения управления и сочетаемости слов, с точки зрения К.Шельцеля, являются наглядность и повторение.

Вышедшая в 1913 году "Методика русского литературного языка" М.А.Тростникова /146/ явилась результатом наблюдений за преподаванием русского языка в нерусских школах одного из районов Прибалтийского края. В результате анализа автор приходит к выводу о необходимости "упрощения" преподавания, поиску более простых и доступных методов /146, с.272/. Чтобы обучение языку /как средству выражения мыслей/ давало благотворные плоды, необходимо, с точки зрения автора, установить правильный взгляд на природу языка, найти

ответы на вопросы: 1/ как обучать языку? 2/ кто может и должен учить ему? Отвечая на эти вопросы, М.А.Тростников последовательно анализирует процессы обучения устной и письменной речи, чтению, пунктуации, исправлению ошибок. Так, после ознакомления с правописанием морфологических частей слова предлагается приступить к образованию слова с разными префиксами. Например, глагол "нести" может быть соединен с префиксами: вз-, в-, до-, за-, об-, от-, пере-, под-, по-, при-, про-, раз-, с-, у-. Причем, чтобы значения этого глагола с префиксами было понятнее, рекомендуется "составлять выражения, подобные следующим: вынести что-нибудь из дому, внести что-нибудь в дом" /146, с.97/. Эти упражнения автор предлагает сопровождать видами списывания из книг /например: выписать глаголы с приставками и с зависимыми словами/.

В "Русской речи" М.А.Тростникова /147/, опубликованной в 1914 году, особое внимание при изучении сочетаемости глагола уделяется наглядности обучения. Автор стремится включать в текст учебника только такие слова, которые можно объяснить при посредстве предметной наглядности, или такие, которые учащимся уже известны, что на практике оказалось неосуществимым /61, с.52/. Так, предлагая ученикам познакомиться со словосочетаниями, в качестве стержневых в которых выступают глаголы движения с приставками, автор сопровождает их соответствующими рисунками. Например: мальчик бежит по улице, вбегает в сарай, выбегает из лесу, бежит к дому, подбегает к реке, перебегает через дорогу /147, с.63-64/. При этом черным шрифтом выделены приставки и предлоги для запоминания. Затем для закрепления изученного материала М.А.Тростников предлагает упражнения с пропусками /следует вписать слово, дописать окончание, вставить предлог/ и чтение рассказов, содержащих данные словосочетания, составление рассказов по рисункам.

В 1915 году издается "Учебник русской грамматики" В.Нифонтова/106/, вторая часть которого посвящена вопросам синтаксиса. Дается определение согласования и управления как видов связи слов в предложении. Под управлением автор понимает такое соединение членов предложения, когда один член ставится в том падеже, какого требует другой член /например: Осел увидел соловья.—Винит.падеж ставится по требованию действительного глагола "увидеть"/106,с.18/. Кроме того, автор вводит понятия "управляющие" и "управляемые" слова, выделяет непосредственное управление /без помощи предлога/ и посредственное /при помощи какого-нибудь предлога/, подробно рассматривает значения и употребление косвенных падежей. Автор заключает, что "родит. падеж обозначает предмет, от которого что-либо отделяется, удаляется. Поэтому Родит. падеж ставится при глаголах: избегать, лишать, лишаться, бояться, дичиться, чуждаться, стыдиться"/106,с.33/. Практический материал учебника служит для иллюстрации теоретических положений и выводов и для самостоятельной работы. Он представляет собой набор предложений или тексты с заданиями. Несомненная ценность данного учебника, предназначенного в качестве учебного руководства как для младших классов средних учебных заведений, так и для высших начальных училищ, заключается в том, что здесь делается попытка систематизации теоретического материала по русскому глагольно-именному управлению.

Интересным представляется изучение глагольных конструкций, предложенное Михеевым И.С. в "Руководстве к ведению разговорных уроков по русскому языку в инородческих школах"/101/. Данное учебное пособие представляет собой 80 конспектов разговорных уроков. В отличие от Шельцеля автор руководства не исключает использование родного языка учащихся на уроках русского и указывает те случаи, когда оно даже необходимо. Непосредственно изучению словосочетаний

с зависимыми существительными в форме косвенных падежей без предлогов и с предлогами посвящено 13 конспектов уроков. Каждый урок состоит из 4–6 часов и включает в себя подробный комментарий хода урока, примерное распределение времени и учебного материала, задания /устные упражнения, описание рисунков, чтение предложений, списывание с классной доски, перевод с родного языка, письменные упражнения/. Например, изучению словосочетаний с существительными в творит. падеже с предлогами "над, под, за, перед" предшествует устный разговорный урок, в ходе которого выясняются значения указанных предлогов/101, с.104/. Тогда же ученики знакомятся с окончаниями существительных. Затем по наводящим вопросам учителя они вкратце описывают /устно/ рисунки; читают предложения, обращая внимание на подчеркнутые окончания существительных. Затем из предложений выписываются глагольно-именные словосочетания или только зависимые существительные с предлогами, заучиваются наизусть загадки и стихотворения с этими словосочетаниями. Методическая ценность конспектов Михеева состоит в том, что здесь впервые уделяется серьезное внимание предложному управлению, семантике предлогов и связи предлога с падежной формой существительного.

Попытки найти эффективные формы изучения русских глагольных конструкций и использования их в разговорной речи содержатся и в "Свободной речи" Л.Паэгле /117/, изданной в 1929 году и представляющей собой книгу для чтения и труда. Основная задача учебника – развитие речи, поэтому он включает в себя тексты и послетекстовые задания, заключающиеся, в основном, в ответах на вопросы в устной или письменной формах. Например, вырабатывая у учеников навык использования в речи конструкций с родит. падежом принадлежности, автор предлагает письменно ответить на вопросы после прочтения и пересказа текста "Детская комната": "У кого волосы короткие? У ко-

го хвост? У кого крылья? У кого руки? У кого лапы? У кого ничего?" /117, с.50/. Таким же образом изучаются глагольные словосочетания с зависимыми словами в творит. и других падежах или с несколькими зависимыми компонентами. Например: пахарь пашет /что? чем?/, кузнец кует /что? чем?/, я пишу /что? чем? кому?/.

В 1929 году была издана начальная хрестоматия Н.Осмоловской "Делу время, а потехе час"/112/, предназначенная для учащихся, усвоивших процесс русского чтения и элементарную морфологию. Определяя цели обучения, автор выделяет в предисловии три основные: "1/ дать учащимся и закрепить в их памяти лексический материал; 2/ развить у учащихся мысль и воображение; 3/ подготовить их к работе следующего года – литературному разбору и анализу произведений"/112, с.3/. Автор предлагает систему заданий: ответы на вопросы, составление рассказов и написание сочинения. Несмотря на то, что в хрестоматии отсутствуют специальные упражнения, направленные на выработку навыков употребления в речи глагольно-именных конструкций, система вопросов к текстам ставит своей целью как раз обучение сочетаемости русских глаголов. Например: Из чего состоит поезд? Из чего сделаны дома в нашем городе? Для чего служит паровоз? Таким же образом строится и "Доброе слово" И.Дависа /40/, вышедшее в свет год спустя и включающее в себя тексты, иллюстрации, послетекстовые задания. Знакомя учащихся с глагольными конструкциями, выражающими пространственные отношения, автор предлагает тексты-описания помещений дома /прихожая, кабинет, столовая, гостиная/. Послетекстовые вопросы ориентированы на предложные конструкции: "Что находится вокруг стола? Что висит над столом? Что находится на столе? Что находится у стены? Что хранится в буфете?"/40, с.14/.

Управлению предлогов большое внимание уделяется в учебнике А.И.Рейса/124/, включающем в себя теоретический и практический ма-

териал. Автор приводит перечень наиболее употребительных предлогов русского языка и называет те падежи, которыми эти предлоги управляют. Особое внимание уделяется предлогам, управляющим двумя или тремя падежами. Практические же задания довольно однообразны, предлагая учащимся раскрыть скобки и употребить существительное в нужном падеже после того или иного предлога. Например: "Ученицы вышли из /класс/. Я следил за /додка/. Под /стол/ лежит книга. Я бросил бумагу под /стол/. Яблоко упало с /дереву/"/124, с.130-132/.

Некоторые сведения об особенностях сочетаемости русских слов /в том числе и глаголов/ содержит учебник русского языка, изданный в 1945 году под редакцией проф. Я.В.Лоя /150/. Однако данные сведения носят неглубокий и несистематический характер. Так, учащимся сообщается, что творит. падеж в русском языке употребляется с предлогом "с" или без него, приводятся примеры: я иду с братом; хлеб с маслом; я режу ножом, пишу карандашом /150, с.27/. Затем автор уточняет, что без предлога творит. падеж употребляется тогда, когда выражает орудие, инструмент действия. Таким же образом сообщается и о дател. падеже с предлогом "к" и без него /150, с.28/. В другом учебнике под редакцией проф. Я.В.Лоя /93/, вышедшем три года спустя, управлению предлогов также уделяется большое внимание, признавая тем самым, что предложное управление – одна из сложных для усвоения тем русского языка в латышской школе. Предлагается таблица предлогов, управляющих одним, двумя и тремя падежами. В отличие от предыдущего учебника в этом авторами предусмотрено изучение основных значений глагольных приставок и употребление предлогов после глаголов с приставками /93, с.157/. Однако теоретические сведения носят по-прежнему неглубокий характер, а практические задания не позволяют выяснить все необходимые зна-

чения глагольных приставок и определить закономерности в формах управления глаголов.

В 50–70–е годы определенный вклад в изучение русского глагольного управления учащимися–латышами внесли Францман Е.К., Инфантьев Б.Ф., Стрейпа И., Цытович В.Н., Семенова М.Ф. Глагольное управление выделяется в учебниках как самостоятельная тема для изучения /155/. Отмечается, что глагольное управление в русском и латышском языках не всегда совпадает, выделяются группы глаголов, имеющие близкое значение и управляющие косвенными падежами с предлогом и без него. Несомненно, такая систематизация изучаемого материала и указание эквивалентных конструкций латышского языка, позволяли глубже изучить особенности русской глагольной сочетаемости и предупредить возможные ошибки в русской речи учащихся–латишей/155, с.236–252/. Расширилась и система упражнений: списать словосочетания и поставить существительные в нужных падежах; дополнить предложения подходящими по смыслу существительными; использовать вместо точек подходящие по смыслу глаголы; составить предложения или связный текст по опорным словам; перевести словосочетания, предложения с латышского языка на русский. Кроме того, в учебнике приводятся сведения не только об одиночном, но и двойном, вариативном и невариативном управлении /155, с.248/. Указывая причины и источники появления интерференции при изучении глагольного управления учащимися–латышами, пути ее преодоления на различных этапах обучения, авторы считают, что, с одной стороны, усвоение управления глаголов требует постоянной тренировочной работы, так как оно связано с изменением грамматической формы слова/10, с.118/, с другой же стороны, только практического усвоения этой языковой темы недостаточно /там же, с.134/. Такая точка зрения перекликается с положением Н.М.Шанского и

Н.З.Бакеевой, считающих, что "надо поставить дело так, чтобы к моменту, когда ... ученикам дается теоретическое понятие управления, оно падало бы на готовую в какой-то мере почву, чтобы оно обобщало уже имеющийся у учащихся опыт" /129, с.205/. В связи с этим заслуживают внимания изданные в 1970 году Б.Ф.Инфантьевым "Программированные задания по теме "Предложное управление" /60/, представляющие собой пособие для самостоятельной работы учащихся-латышей 9 класса и материал для экспериментальной проверки. В пособие включены задания по темам предложного управления в курсе склонения существительных и прилагательных; различные виды упражнений; таблицы и схемы, содержащие справочный теоретический материал по теме. Для самопроверки к пособию прилагаются "ключи", содержащие правильные ответы к предлагаемым заданиям. В отборе материала для данного пособия Б.Ф.Инфантьев не прокладывает новых тенденций, исходит из установившейся традиции.

Перечни глаголов и особенности их сочетаемости с зависимыми словами в формах косвенных падежей приводятся в учебниках "Русское слово", изданных за последние десять лет и предназначенных для школ с латышским языком обучения /62/. Кроме того, сделана попытка выделения эквивалентных семантических групп русских и латышских глаголов, характеризующихся различным управлением.

Следует отметить, что все рассмотренные учебники и учебные пособия внесли несомненный вклад в решение рассматриваемой проблемы. Однако, несмотря на то, что в методике преподавания русского языка учащимся-латышам вопрос о формах и методах изучения сочетаемости слов /в том числе глагольно-именного управления/ являлся и является одним из центральных, накоплен определенный опыт, в настоящее время этот вопрос остается не разработанным полностью как с лингвистических позиций, так и с позиций отбора содержания обу-



чения. Подтверждением этому служит большое количество ошибок, допускаемых учащимися-латышами и студентами при использовании в речи глагольных словосочетаний русского языка. Вместе с тем, имеющие место нарушения сочетаемости русского глагола проистекают, на наш взгляд, не столько из неразработанности проблемы, сколько из лингвистической непоследовательности этих разработок и от недостаточного внедрения их в школьную практику. Например, экспериментальные пособия Б.Ф.Инфантьева так и остались на уровне эксперимента.

Специальных исследований, цель которых заключалась бы в поиске оптимальных форм изучения русского глагольного управления и коррекции речевых ошибок студентов-латышей на данном участке языка, в высших учебных заведениях Латвии до настоящего времени не проводилось. Поэтому вопрос о формах изучения русской глагольно-именной сочетаемости студентами-латышами /будущими учителями русского или латышского языков/ также остается открытым и требующим специального исследования.

## Г Л А В А 1

ИНВЕНТАРИЗАЦИЯ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ РУССКОГО  
ЯЗЫКА, ПОСТРОЕННЫХ ПО ТИПУ УПРАВЛЕНИЯ

## §1. Лингвотеоретические и методические основы исследования.

Исследуемые в настоящей работе глагольно-именные словосочетания, объединенные на основе управления, являются составной частью более широкого явления — сочетаемость слов. Под сочетаемостью, являющейся понятием многоаспектным, указывающим на возможность соединения слова с другими словами, в лингвистической литературе принято понимать "свойство языковых единиц сочетаться при образовании единиц более высокого уровня"/91, с.483/. Исследование сочетаемости слов в современной лингвистике тесно связано с теорией валентности, под которой понимается способность слова /в нашем случае — глагола/ создавать вокруг себя открытые позиции, которые должны быть заполнены обязательными или факультативными актантами /139, с.23/. Управление же представляет собой более узкое понятие. В отличие от сочетаемости и валентности, управление — это прежде всего явление, формально выраженное, а потому позволяющее увидеть не только систему языка, но и систему использования языка. Под управлением в данной работе понимается такой способ связи слов, который основан на употреблении при главенствующем слове /глаголе/ падежной словоформы зависимого слова /существительного, местоимения или другого субстантивированного слова/ для передачи определенных смысловых отношений. Исходя из этого, вслед за Лаврентьевой Н.М. /83/, мы различаем понятия "модель сочетаемости" и "модель словосочетания". Первое значительно шире второго, так как сочетаемость — это нереализованная валентность, тогда как модель словосочетания является реализацией одной из вероятных валентных связей двух самостоятельных слов /глагола и существитель-

ного/. Предметом анализа настоящей работы являются модели словосочетаний, отражающие наличие при стержневом глаголе дополнения /зависимого слова/ и его формы.

Мы разделяем наиболее популярную в настоящее время точку зрения, согласно которой центром предложения – и семантическим, и структурным – является глагол, и от валентностных свойств глагола зависит и потенциальная, и реальная структура предложения /5, с.17/. Точное же знание постоянных элементов окружения глагола способствует, по определению Ковылиной Л.Н., "порождению грамматически отмеченных предложений на изучаемом языке"/71, с.33/, а значит, и овладению синтаксическими навыками в области неродного языка.

Глагольно-именное словосочетание – это единица более высокого уровня, нежели отдельно взятые ее составляющие компоненты. Оно признается в лингвистической литературе фактом и лексики, и грамматики /74, с.81/, так как сочетаемость слов определяется грамматическими, лексическими и семантическими факторами. Синтаксическая и лексическая сочетаемость вступают в сложное взаимодействие друг с другом, представляя собой, по точному определению Шмелева Д.Н., "как бы две ступени проявления единой и целостной семантики конкретного слова"/171, с.216/. Такое взаимодействие позволяет некоторым лингвистам говорить в данном случае о "лексическом синтаксисе" /149, с.201/, а методистам – о двуплановости словосочетания и, в связи с этим, о проблемах, возникающих при изучении глагольно-именной сочетаемости нерусскими учащимися. Кроме того, словосочетание имеет собственное значение, которое равно отношению, возникающему между стержневым глаголом и зависимым словом. Овладение нормами глагольно-именной сочетаемости неродного языка требует умения распознавать это значение. Сложность же определения значения словосочетания заключается в том, что значение это выводится

не только из грамматических факторов /из грамматических значений глагола и существительного и из типа их связи/, но и из семантических факторов, что и определяет разнообразие значений.

Данные методических исследований при различных видах двуязычия позволяют сделать вывод, что глагольная сочетаемость вообще, а глагольно-именное управление в частности, представляющие собой одну из ярких сторон национальной специфики каждого языка, вызывают наибольшие затруднения у учащихся, изучающих русский язык, так как именно глагольная сочетаемость является зоной активного проявления интерферирующего влияния родного языка учащихся на русский /92, с.69; 102, с.19/. Подтверждение этому мы наблюдали и в условиях латышско-русского двуязычия в процессе проведения констатирующего эксперимента среди студентов педагогического факультета. Взяв за основу тот факт, что формирование устойчивых синтаксических навыков в процессе изучения неродного языка теснейшим образом зависит от осознания системных свойств глагольно-именных словосочетаний в родном и изучаемом языках, мы предположили, что базой для такого осознания должен стать сопоставительный анализ /инвентаризация/ словосочетаний в рамках рассматриваемых языков. Мы разделяем точку зрения Виноградова В.А., считающего, что сопоставительный /контрастивный/ метод, впервые примененный еще в 1931 году Е.Д.Поливановым в плане прикладной лингвистики, является "средством предсказания интерференционных явлений и одновременно компасом при разработке методики борьбы с ними"/24, с.41/. Таким образом, инвентаризация позволяет на теоретическом уровне выявить "потенциальные источники межъязыковой интерференции"/133, с.72/ и объяснить лингвистические причины уже существующих в речи студентов-латышей ошибок. Вместе с тем мы не ставили своей целью проведение глубокого академического сопоставительного ана-

лиза всего спектра валентностных свойств русских и латышских глаголов /установление всего количественного состава актантов, указания в формальном плане синтаксического окружения носителей валентности, качественного определения актантов путем указания семантического окружения носителей валентности с уточнением семантической сочетаемости единиц/. Такой анализ должен стать предметом специального теоретического исследования. Сопоставительный анализ глагольно-именных конструкций русского и латышского языков, предлагаемый в настоящей работе, носит прикладной характер, тесно связан с результатами проведенного среди студентов констатирующего эксперимента, показавшего реально существующие "зоны риска" на уровне глагольного управления, и ставит своей задачей не выявление всех возможных полей вероятностей интерференции, а объяснение причин, вызвавших появление в русской речи студентов-латышей, участвовавших в эксперименте, нарушений глагольно-именной сочетаемости. Результаты сопоставительного анализа послужили, кроме того, одним из факторов при разработке программы коррекции ошибок /формирующий эксперимент/.

Известно, что интерференция представляет собой одну из сторон более широкого понятия, именуемого в лингвистической литературе – межъязыковой трансфер. Представляя собой отрицательный трансфер /в отличие от положительного/, она возникает при расхождении языковых систем родного и изучаемого языков и особенно интенсивно проявляется при изучении близкородственных языков /12, с.279/. Определяя область интерференции, большинство лингвистов сходятся в том, что ею является сфера вторичных функций языковых элементов, подразумевая функции нейтрализации, переноса и десемантизации грамматических категорий, так как именно здесь проявляются своеобразие и специфика языка /82, с.279/. Мы согласны с

авторами, считающими, что именно эти функции должны стать предметом внимания для определения области отрицательного трансфера. Необходимость этого подтверждается также существующим в методической литературе положением, что интерференция – явление достаточно распространенное в условиях близкородственного двуязычия и обладает определенной устойчивостью при условии сравнительно высокой степени владения неродным языком. Подтверждением этому служили и результаты нашего констатирующего эксперимента. Характеризуя причины такой устойчивости, одной из главных методистами называется та, что факты грамматических расхождений в родном и изучаемом языках затрагивают, как правило, лишь частные случаи функционирования и употребления грамматических форм и выражаемых ими значений и носят характер частичного несходства, которое в некоторых случаях имеет тенденцию накладываться на лексическое тождество и единство грамматических систем родного и изучаемого языков /94, с.126;100, С.53–54/. На практике мы убедились в правомерности как этого утверждения, так и того, что в большинстве случаев ошибки, вызванные данной причиной, не нарушают смысла высказывания, то есть являются коммуникативно-нерелевантными. Вместе с тем мы считаем, что языковая ошибка, порожденная интерференцией, представляет собой факт языка, подлежащий лингвистическому и методическому рассмотрению. Особо актуальный характер такое рассмотрение имеет в нашей ситуации – в процессе подготовки учителя.

Таким образом, цель данной главы заключается в том, чтобы провести сопоставительный анализ русских и латышских глагольно-именных конструкций, позволяющий выявить сходства и различия на уровне глагольно-именной сочетаемости рассматриваемых языков, в тесной связи с результатами обобщения ошибок в русской речи студентов-латышей, зафиксированных нами как эмпирическим путем, так

и в ходе констатирующего эксперимента. Мы считаем, что данный анализ является обязательным этапом, предваряющим дальнейшее изучение глагольно-именных словосочетаний русского языка студентами-латышами в лингводидактическом аспекте. Необходимость комплексного анализа объясняется еще и тем, что, разделяя точку зрения Колшанского Г.В. /73, с.167/, мы считаем, что сопоставление каких-либо явлений в языках предполагает прежде всего взаимодействие в рамках языковых систем, то есть выявление интерференции на уровне языка. Однако речь, по верному выражению Щербы Л.В., складывается "не только из простого повторения уже готовых словосочетаний, а из творческих речевых актов"/172, с.75-76; 173, с.65/, поэтому при обучении глагольному управлению неродного языка мы имеем дело прежде всего с интерференцией в речи. А это в свою очередь означает, что не только теоретический сопоставительный анализ моделей глагольно-именных словосочетаний русского и латышского языков, но и выявление, верная классификация каждой речевой неточности, допускаемой студентами на данном участке языка, определение ее причины создают условия для поиска рациональных путей и способов коррекции ошибок. Предлагаемая же нами во второй главе настоящей работы модель обучения русскому глагольному управлению направлена не на изучение нового для обучаемых по содержанию и характеру явления русского языка, а прежде всего на коррекцию речевых ошибок на изученном в рамках школьной программы уровне глагольного управления и углубленный анализ его сущности.

Данные констатирующего эксперимента, который проводился на протяжении двух лет в студенческих группах первых курсов дневного отделения педагогического факультета, позволили нам, с одной стороны, выявить ошибки, характеризующиеся типичностью и устойчивостью, а с другой - с самого начала иметь дело с реальной ин-

терференцией. В процессе констатирующего эксперимента были использованы следующие методы: анкетирование, наблюдение, беседа, изучение самостоятельных работ студентов. Презентация глагольно-именных конструкций русского языка осуществлялась в процессе анкетирования. Исходным лингвистическим материалом явились русские глаголы, объединенные в 6 лексико-семантических групп /перечень лексико-семантических групп глаголов см. в прил.1/. Под лексико-семантической группой, вслед за Филиным Ф.П., в настоящей работе понимается объединение слов одной части речи, с сопоставимыми и взаимосвязанными лексическими значениями, имеющие в своем содержании общий семантический компонент и связанные между собой отношениями "уточнения, дифференциации и обобщения близких или сопредельных значений"/151, с.353/. Использование лексико-семантических групп глаголов в качестве основы для сопоставительного анализа особенностей сочетаемости входящих в них глагольных лексем с зависимыми компонентами в русском и латышском языках продиктовано, во-первых, тем, что мы разделяем точку зрения Засориной Л.Н. /52, с.100/, Скобликовой Е.С. /135, с.106-107/, Супруна А.Е. /141, с.27-28/, Шмелева Д.Н. /170, с.13-14/, считающих, что в процессе сопоставительного анализа фактов языков целесообразнее оказывается сопоставление семантических групп слов, а во-вторых, попыткой избежать разобщенного описания падежных и предложно-падежных конструкций /лишь по их формальным признакам - падежам и предлогам/ и созданием условий для анализа этих форм в рамках целостной системы функционирования стержневых и зависимых компонентов словосочетания. Анкеты, предъявляемые студентам в ходе констатирующего эксперимента, включали в себя следующие задания: 1/ перевод латышских глагольно-именных конструкций на русский язык; 2/ выбор из всего количества предлагаемых конструкций тех, которые отмечены правильной организационной структурой /с



точки зрения студента/; 3/ составление конструкций /словосочетания и предложения/ по опорным словам; 4/ включение глагола или зависимого слова, подходящих по смыслу и в необходимой форме, в материал текста /образец анкеты см. в прил. №2/. Всего в ходе эксперимента участвовало 47 студентов и нами было обработано 542 анкеты. В тех случаях, когда студенты затруднялись в выборе верной конструкции или допускали ошибки в ее структуре, мы использовали метод беседы, позволяющий выяснить причины затруднений или ошибок /как их видит сам студент/. Параллельно с методом беседы использовался и метод наблюдения, преследующий своей целью определение уровня лингвистической компетенции студента, уровня владения русской речью. Базой для наблюдения и констатации ошибок в области глагольного управления явились и самостоятельные работы студентов /в том числе студентов заочного отделения/ – сочинения, рефераты, устные доклады по какой-либо теме. Следует отметить, что констатирующий эксперимент, о котором идет речь в данной главе, имел существенные отличия от второго констатирующего эксперимента, проведенного нами в процессе реализации формирующего /обучающего/ эксперимента. В первом случае задача наша заключалась в том, чтобы выявить типичные ошибки, имевшие место в области глагольно-именного управления в русской речи латышских студентов, вызванные, во-первых, внешней интерференцией /влиянием фактов сочетаемости эквивалентных латышских глаголов/, чтобы затем в результате двустороннего сопоставительного анализа определить причины констатированных ошибок, то есть установить характер межъязыковых сходств и различий, а во-вторых, внутренней интерференцией. Второй же констатирующий эксперимент, который проводился среди студентов, ставших участниками формирующего эксперимента, учитывал полученные ранее результаты

и ставил своей целью, во-первых, установление "зон риска" для конкретного студента и группы студентов, а во-вторых, основное внимание в нем уделялось выявлению ошибок, спровоцированных сложностью устройства системы самого русского глагольно-именного управления /внутриязыковой интерференции/.

Поскольку в данной работе исследуется конкретный тип словосочетаний – глагольно-именные, считаем целесообразным использовать специальные обозначения, принятые в лингвистической литературе при сопоставлении языков /134, с.26–27/. Обозначим рассматриваемый тип словосочетаний –  $V+p+S$ , где  $V$  – глагол,  $S$  – существительное, местоимение или другое субстантивированное слово в какой-либо падежной форме /например:  $S_2$  – существительное в родит.падеже или генетиве/,  $p$  – предлог. Так как модели будут иллюстрировать словосочетания двух языков, то первая всегда будет соответствовать русским конструкциям, а вторая – латышским /например:  $V+S_2 \rightarrow V+S_3$ /.

Кроме того, использование статистического метода в процессе изучения проблемы позволило нам систематизировать нарушения глагольно-именной сочетаемости в русской речи студентов в рамках шкалы ошибок /прил. №3, 4, 5/. Данная шкала ошибок включила в себя сведения о количестве студентов, допустивших ошибки, о типе нарушения структуры словосочетания и о степени трудности этих конструкций для студентов. Степень трудности определялась следующим образом: 1 степень – если количество студентов, допустивших ошибки, превышает 76% от общего количества студентов, участвовавших в эксперименте; 2 степень – от 50 до 75% студентов; 3 степень – от 25 до 49%; 4 степень – от 10 до 24%; 5 степень – до 10% студентов.

§2. Анализ глагольно-именных конструкций русского языка, построенных по типу управления, в сопоставлении с латышскими глагольно-именными конструкциями.

Наблюдения над русской речью носителей латышского языка и анализ накопленных эмпирическим путем на уровне глагольно-именного управления ошибок в их речи свидетельствуют о том, что нарушение норм сочетаемости слов наиболее часто имеет место в тех словосочетаниях, стержневыми в которых выступают русские глагольные лексемы со значением речевой, эмоциональной и трудовой деятельности, имущественных отношений, движения, физического воздействия на объект. Являясь "зонами риска", сочетаемость глаголов названных семантических групп /далее - СГ/ требует серьезного лингвистического анализа, который позволил бы объяснить сущность и характер лингвистических предпосылок речевых ошибок. Исходя из этого в настоящей работе проводится анализ форм управления русских глаголов, входящих в следующие шесть СГ:

А. Семантическая группа глаголов со значением эмоциональной деятельности;

Б. Семантическая группа глаголов со значением имущественных отношений;

В. Семантическая группа глаголов со значением речевой деятельности;

Г. Семантическая группа глаголов движения;

Д. Семантическая группа глаголов со значением физического воздействия на объект;

Е. Семантическая группа глаголов со значением трудовой деятельности.

При вычленении названных СГ глаголов, установлении семантических подгрупп /далее - СПГ/ в рамках каждой СГ и перечня обра-

зующих их глагольных лексем мы опирались на классификацию СГ русских глаголов, предложенную Кузнецовой Э.В. /79/, в основе которой лежит идея парадигматической соотнесенности глаголов однотипной семантики по категориально-лексическим семам /методика идентификации/. Кроме того, предлагаемая в настоящей работе лексико-семантическая классификация русской глагольной лексики опирается на результаты исследований семантики и сочетаемости глаголов, нашедшие отражение в работах Васильева Л.М. /17;18;19/, Габенко Л.Г./6/, Ничмана З.В. /107/, Михайловой О.А. /99/, Фоменко Ю.В. /153/, Клеопатровой Л.Ф. /67; 68/, Матвеевой Т.В./96/. В связи с тем что инвентаризация семантики и форм управления русских глаголов в нашем исследовании проводится параллельно с сопоставительным анализом моделей управления русских и латышских глаголов, анализ семантических и сочетаемостных характеристик латышских глагольных лексем строится по той же схеме, что и анализ русских глаголов. Кроме того, в настоящей работе рассматриваются русские и латышские словосочетания, стержневыми в которых выступают глаголы в прямом, основном значении, а зависимые компоненты в форме единственного числа. Исключение из процесса исследования словосочетаний со стержневыми глаголами в переносном значении объясняется тем, что глаголы, употребляемые в переносном значении, часто теряют связь со своей первоначальной семантикой /ср.: трамвай идет, дождь идет, спектакль идет, платье ей идет/, а потому требуют особого углубленного анализа, который в нашем случае не способствовал бы достижению поставленной цели, а отвлекал от нее.

Русские глаголы, входящие в состав названных ранее СГ, извлекались из "Словаря современного русского литературного языка в 17-ти томах" /137/ и "Словаря сочетаемости слов русского язык-

ка"/138/, а их латышские эквиваленты из "Latviešu literārās valodas vārdnīca"/183/, "Latviešu valodas vārdnīca"/184/.

В связи с тем, что сопоставительный анализ семантических и сочетаемостных особенностей русских и латышских глаголов в настоящей работе тесно связан с результатами констатирующего эксперимента, считаем целесообразным внутри каждой семантической группы глаголов построить анализ следующим образом:

1. а/ характеристика основных значений русских глаголов рассматриваемой СГ;
- б/ характеристика значений зависимых компонентов, выступающих в каждой позиции, падежных и предложно-падежных форм их выражения.
2. а/ характеристика основных значений эквивалентных латышских глаголов;
- б/ характеристика значений и форм выражения зависимых компонентов в конструкциях латышского языка.
3. а/ выявление структурно-типологических сходств и различий на уровне рассмотренных русских и латышских глагольно-именных словосочетаний и установление потенциальных источников интерференции;
- б/ анализ материалов констатирующего эксперимента, определение потенциальных и реальных зон риска;
- в/ определение словосочетаний, которые должны стать основой лингвистического минимума для проведения формирующего эксперимента.

Следует также добавить, что сопоставление сочетаемостных характеристик русских и латышских глаголов осложнялось тем, что в латышском языкознании отсутствует комплексное лингвистическое исследование, посвященное анализу семантики и структуры глаголь-

но-именных конструкций.

А. Словосочетания, стержневыми в которых являются глаголы со значением эмоциональной деятельности.

Лексико-семантическая группа /ЛСТГ/ русских глаголов со значением эмоциональной деятельности неоднократно подвергалась комплексному лексико-грамматическому обследованию, результаты которого нашли отражение в целом ряде исследований /см., напр.: 6, с. 41-48; 18, с. 57-190; 99, с. 88; 159, с. 137-139; 166, с. 71-73/. Анализ материалов данных исследований позволяет сделать вывод, что существует несколько классификаций СПГ глаголов данного класса. Наиболее детальную классификацию предлагает Васильев Л.М. /18, с. 57/, который выделяет 7 СПГ глаголов эмоциональной деятельности: 1/ глаголы ощущения /ощущать, чувствовать, коченеть/, 2/ глаголы желания /хотеть, желать, жаждать/, 3/ глаголы восприятия /воспринимать, видеть, замечать/, 4/ глаголы внимания /наблюдать, следить/, 5/ глаголы эмоционального состояния /волноваться, сердиться, грустить/, 6/ глаголы эмоционального переживания /чувствовать, испытывать, охладеть/, 7/ глаголы эмоционального отношения /любить, уважать, завидовать/. Бабенко Л.Г. /6, с. 42/ и Цибулина С.Н. /159, с. 137-139/ функционально-семантический класс глаголов эмоциональной деятельности делят на 3 СПГ: 1/ глаголы эмоционального отношения /любить, ненавидеть/, 2/ глаголы эмоционального воздействия /радоваться, печалиться, стыдиться, беспокоить/, 3/ глаголы чувств /бояться, радоваться, стесняться, страдать/. Характеризуя третью СПГ, Бабенко Л.Г. указывает /6, с. 43-47/, что ее составляют предикаты двух типов: а/ собственно глаголы чувств, которые реализуют свою основную номинативную функцию в тексте и воздействуют на контекст /любить, горевать, страдать/, и б/ функционально-текстовые глаго-

лы, тяготеющие по своему значению к разным ЛСГ слов /хлынуть, сиять, сверкать/. Классификация Крючковой М.Л. /77, с.98-112/ пересекается с классификацией, предложенной Васильевым Л.М., но особое внимание автор уделяет семантике глаголов эмоционального состояния и отношения к объекту. В качестве основных Крючкова М.Л. выделяет 3 СПГ: 1/ глаголы, имеющие условное название "глаголы восхищения и возмущения" /интересовать /-ся/, восхищать/-ся/, увлекать/-ся/, возмущать/-ся//, 2/ глаголы с условным названием "глаголы удивления" /удивлять/-ся/, поражать/-ся/, изумлять/-ся//, 3/ глаголы, имеющие условное название "глаголы страха" /бояться, опасаться, волноваться, стесняться/. В основу анализа семантики и сочетаемостных особенностей глаголов со значением эмоциональной деятельности в русском и латышском языках в настоящей работе кладется данная классификация, так как она максимально способствует, на наш взгляд, лингвометодической цели исследования /"не перегружена" семантическим дроблением/ и позволяет подвергнуть системному анализу именно те русские глаголы, овладение сочетаемостью которых представляет собой наибольшую трудность для латышской аудитории. Глаголами-идентификаторами данных СПГ, под которыми в настоящей работе понимаются глаголы, своим обобщенным значением выражающие общие категориально-лексические семы, которые представлены в лексических значениях других глаголов данных СПГ, являются: 1 СПГ - "восхищать/-ся/" и "возмущать/-ся", 2 СПГ - "удивлять/-ся/", 3 СПГ - "бояться".

Русские глаголы "восхищения" и "возмущения" в семантическом плане в составе одной СПГ объединяет общий содержательный признак - внутренняя увлеченность, глаголы "удивления" объединены содержательным признаком - неожиданность, сопровож-

дающаяся положительными или отрицательными эмоциями /77,с.100/, общий содержательный признак глаголов "страха" – внутреннее психическое переживание лишения.

Типовой контекст глаголов всех названных СПГ включает в себя две позиции: 1/ позицию объекта, на который распространяется названное глаголом действие /эмоциональное отношение или воздействие/ /напр.: радовать, пугать, удивить кого-л.; радоваться, удивиться чему-л./; 2/ позицию источника, причины возникновения чувства /эмоционального отношения/ /напр.: ненавидеть кого-л. за что-л.; волноваться за сына из-за чего-л./.

Первая позиция в окружении глаголов эмоциональной деятельности является обязательной, хотя она не всегда бывает замещенной /121,с.21/, вторая – факультативной /18,с.56/. Кроме того, не все глаголы, образующие данные СПГ, допускают возможность употребления в позиции объекта как одушевленных, так и неодушевленных существительных. Так, при глаголах, которые выражают эмоциональное отношение, в этой позиции могут употребляться одушевленные и неодушевленные существительные, так как "любить", "ненавидеть" можно и человека, и собаку, и книги, и прогулки /159,с.137/. В данном случае объект – это объект отношения, а не воздействия. В позиции же объекта при глаголах, выражающих эмоциональное воздействие, возможно употребление только одушевленных существительных /прежде всего лиц/, так как в данной позиции, с точки зрения Цибулиной С.Н. /159,с.137/, реализуется сильный различительный семантический компонент существительных – "ментальные признаки" /печалить, радовать, тревожить, стыдить можно только кого-то/.

Различия в сочетаемости глаголов данных СПГ заключаются не только в их отношении к категории одушевленности/неодуше-



ленности зависимых компонентов, но и в способности различных глаголов заполнять позицию объекта неодинаковым количеством актантов. Так, в СПГ глаголов "удивления" наиболее широкую сочетаемость имеет сам глагол-идентификатор "удивляться", а наиболее узкую периферийный глагол "дивиться". Глаголы же, которые могут быть отнесены к ядерным глаголам данной СПГ, "поражать/-ся/" и "изумлять/-ся/" – ограниченную сочетаемость. Причиной этого являются ограничения, которые накладываются, в первую очередь, со стороны семантики самих глаголов. Так, если "удивить" человека может многое, то "поразить", а тем более "изумить", может только нечто выдающееся /77, с.105/.

Позиция объекта при глаголах эмоциональной деятельности реализуется в нескольких падежных или предложно-падежных формах в русском языке. В словосочетаниях, стержневыми в которых выступают глаголы со значением "восхищения" или "возмущения", позиция объекта может быть заполнена следующими формами: 1/ ДП /радоваться, завидовать, симпатизировать, сочувствовать кому-чему-л./, где ДП выражает значение адресата эмоционального отношения /ср.: завидовать подруге – испытывать зависть к подруге/; 2/ ВП /любить, ненавидеть, оплакивать, осмеивать, сердить кого-что-л./, где ВП реализует свой основной семантический признак прямого объекта – "пассивность" и подчеркивает активное эмоциональное воздействие на лицо, предмет; 3/ на+ВП /обижаться, сердиться, дуться на кого-что-л./, где предложно-падежная форма выражает объект, который испытывает на себе эмоциональное воздействие; 4/ ТП /интересоваться, увлекаться, восхищаться кем-чем-л./, где ТП /творит. содержания/ указывает на объект или область распространения действия, названного глаголом /ср.: интересоваться соседом – интересоваться литературой/; 5/ В+ПП /убедиться, рас-

каиваться в чем-л./, где зависимая форма называет объект, на который распространяется внутреннее эмоциональное состояние.

Объект при глаголах "удивления" находит свое регулярное выражение в формах ВП /при глаголах удивления с оттенком эмоционального воздействия – удивить, поразить кого-л./ и ДП /при глаголах с оттенком эмоционального отношения – удивляться, поражаться, изумляться чему-л./.

В конструкциях с глаголами "страха" позиция объекта заполняется формами: 1/ РП – объект, которого опасаются или лишаются /бояться, опасаться, стесняться кого-чего-л./; 2/ за+ВП – лицо, предмет, которые вызывают переживание, сопровождающееся чувством страха /волноваться, беспокоиться, тревожиться за кого-что-л./; 3/ перед+ТП – лицо, явление, по отношению к которому испытывается какое-либо эмоциональное состояние, сопровождающееся чувством страха /преклоняться, трепетать перед кем-чем-л./; 4/ о+ПП – объект забот, разговоров, размышлений, который уже утрачен /сожалеть, тосковать о чем-л./.

Таким образом, в словосочетаниях, стержневыми в которых выступают глаголы рассмотренных СГ, одинаковые объектные отношения получают различное падежное и предложно-падежное выражение.

Во второй позиции при глаголах эмоциональной деятельности употребляются зависимые компоненты, обозначающие источник, причину возникновения того или иного эмоционального состояния, отношения, воздействия, которые выражаются в русском языке следующими формами: 1/ за+ВП – при указании на источник чувства /126, с.243/ /любить, уважать кого-л. за что-л.; гневаться, сердиться на кого-л. за что-л./; 2/ из-за+РП – при указании на определенную причину, вызывающую конкретное эмоциональное со-

стояние, отношение /37,с.50/ /волноваться, тревожиться за кого-либо из-за чего-л./; 3/ ТП - при указании на источник, вызывающий восхищение или возмущение /напр.: поразить, огорчить, рассердить, обрадовать кого-л. чем-л./.

Таким образом, анализ сочетаемостных особенностей русских глаголов эмоциональной деятельности свидетельствует о том, что типовой контекст данных глаголов включает в себя многообразные возможности обозначения идентичных реальных отношений, при этом грамматическая передача характера этих отношений в формах управляемых слов может быть обязательной или факультативной.

В латышском языке СГ глаголов со значением эмоциональной деятельности также представлена большим количеством лексем. Общей основой семантического поля данных глаголов является чувственная /эмоциональная/ деятельность человека в ее различных аспектах. Внутри СГ латышских глаголов также могут быть выделены три СПГ, эквивалентные рассмотренным русским СПГ: 1/ глаголы восхищения и возмущения /идентификаторы - "izraisiit sajutumu" и "sajust", "sajūsmīnāt/-ies"/: jūsmot, baidīties, tēlmīnīties, mīcīnāt и под./; 2/ глаголы удивления /идентификаторы - "ārstēit" и "āstīties"/; 3/ глаголы страха /идентификатор - "baidīties"/: atraukties, bēdāties, skumt и под. Однако соотношение самих глаголов, образующих данные СПГ в русском и латышском языках, не всегда пропорционально. Так, русским глаголам "удивляться", "изумляться", "поражаться" в латышском языке в большинстве случаев соответствует глагол "brīnīties". В то же время одному русскому глаголу "огорчить" могут соответствовать латышские лексемы "arbēdināt", "sāpināt", "sarūgtināt", каждый из которых содержит в себе дополнительное значение ощущения, сопровождающее основное значение огорчения /печаль, душевная или сердечная боль, досада/.

Типовой контекст латышских глаголов данной СП также включает в себя две позиции: 1/ позицию объекта, которая заполняется существительными, обозначающими объект, на который распространяется действие, названное глаголом /напр.: *mīlēt*, *apskaust ko*; *sirdīties uz ko*; *kaitināt ko*; *lepoties ar ko* /; 2/ позицию источника, причины, которые привели к появлению того или иного чувства, эмоционального отношения, воздействия /напр.: *ar bēdināt kādu ar ko*; *ļautoties uz ko par ko*; *uztraukties par ko kā dēļ*//176, т.2, с.32, 61-62/.

Объект, заполняющий первую позицию в латышских конструкциях, несет в себе те же значения, что и объект в русских словосочетаниях. Однако формы выражения первого имеют существенные отличия от падежных и предложно-падежных форм выражения второго. Так, при глаголах со значением "sašust" и "sajūsmināties" /1 СПГ/ первый зависимый компонент может обозначать: а/ объект любви, ненависти, заботы, выраженный формой accusativa /напр.: *mīlēt*, *nicināt*, *cienīt*, *vērtēt*, *ienīst*, *nomierināt ko* /; б/ объект восхищения, интереса, выраженный несколькими формами: "par + S<sub>4</sub>" /напр.: *jūsmot*, *sajūsmināties*, *interesēties par ko* /; "S<sub>4</sub>" /напр.: *baudīt*, *pielūgt ko* /; "S<sub>3</sub>" /напр.: *simpatizēt*, *uzticēties kam* /; "ar + S<sub>5</sub>" /напр.: *aizrauties*, *tīksmināties ar ko* /; в/ объект отрицательных эмоций, выраженный формами: "par + S<sub>4</sub>" /напр.: *sašust par ko* /; "pret + S<sub>4</sub>" /напр.: *just riebumu*, *just pretīgumu pret ko* /; "uz + S<sub>4</sub>" /напр.: *ļautoties*, *sirdīties*, *bozties*, *arvainoties uz ko* /.

Форма выражения объекта при глаголах второй СПГ /"pārsteigt"/ зависит от того, каков характер действия, названного глаголом удивления, относительного объекта – отношение или воздействие. В первом случае объект находит свое регулярное выражение в форме accusativa /напр.: *pārsteigt kādu* /, а в позиции

объекта возможно употребление как одушевленных, так и неодушевленных существительных /*pārsteigt cilvēku - pārsteigt visu pasauli* /. Во втором случае объект заполняется формой "par+S<sub>4</sub>" /напр.: *brīnīties par ko* /, где S<sub>4</sub> - одушевленное или неодушевленное существительное /ср.: *brīnīties par nekāko klusumu - brīnīties par brāli*/.

Объект в латышских конструкциях с глаголами третьей СПГ /глаголы страха/ может обозначать: а/ объект беспокойства, волнения, заботы, выражающийся формами: "S<sub>4</sub>" /напр.: *nojēlot ko*/; "par+S<sub>4</sub>" /напр.: *bažīties, uztraukties, bēdāties, skumt par ko*/; "pēc+S<sub>2</sub>" /напр.: *ilgoties pēc kā* /, безразличными к категории одушевленности/неодушевленности; б/ объект, вызывающий страх, преклонение, выраженный предложно-падежной формой "no+S<sub>2</sub>" /напр.: *baidīties, kautrēties, kaunēties no kā* / и формой "kā+priekšā", где вместо предлога употребляется наречие "priekšā" /напр.: *noliekt galvu kā priekšā; tricēt, drēbēt kā priekšā* /.

Вторая позиция при латышских глаголах эмоциональной деятельности чаще всего заполняется зависимыми компонентами в следующих формах: а/ при указании на источник чувств, эмоционального отношения, воздействия - "par+S<sub>4</sub>" /напр.: *mīlēt kādu par ko; dusmoties uz ko par ko; ļaunoties uz ko par ko* /; "ar+S<sub>5</sub>" /напр.: *kaitināt kādu ar ko; nodarīt pāri kam ar ko; pārsteigt kādu ar ko* /; б/ при указании на причину эмоционального отношения - "kā dēļ" /напр.: *uztraukties par kādu kā dēļ; bēdāties par ko kā dēļ* /.

Сопоставительный анализ семантики и сочетаемостных особенностей глагольных лексем, входящих в СГ глаголов эмоциональной деятельности в рассматриваемых языках, свидетельствует о том,

что все они в зависимости от передаваемого значения /чувство, эмоциональное отношение, воздействие/ могут быть распределены в рамках трех СПГ. Однако соотношение состава самих русских и латышских глаголов внутри каждой СПГ не всегда пропорционально, так как одному русскому глаголу может соответствовать несколько латышских эквивалентов, несколькими русским – один латышский. Такая непропорциональность лексем может стать лингвистической предпосылкой ошибок в русской речи латыша, вызывающей смешение значений понятийно близких русских глаголов, употребление одного глагола вместо другого в таком контексте, где использование данного глагола неуместно. Вместе с тем следует сказать, что в рамках данной СПГ нами не отмечены случаи соответствия одного латышского глагола нескольким русским, характеризующимся различными формами управления / ср.: *brīnīties par ko* – удивляться, изумляться, поражаться чему-л./ . Поэтому смешение значений русских глаголов не должно непосредственно приводить к выравниванию их по форме управления.

Объект эмоционального отношения или воздействия, заполняющий первую позицию в типовом контексте русских и латышских глаголов, имеет широкий спектр падежного и предложно-падежного выражения в обоих языках. Сопоставительный анализ форм выражения эквивалентных значений объекта в конструкциях обоих языков показывает, что на данном уровне имеют место как межъязыковые эквиваленты, так и структурно-типологические различия. Так, в обоих языках одинаковую форму выражения имеют объекты любви, ненависти, уважения /s<sub>4</sub>/ /ср.: любить, уважать, ценить, ненавидеть кого-что-л. – *mīlēt*, *cienīt*, *vērtēt*, *ienīst ko* /; порицания /на+<sub>4</sub> – *uz+s<sub>4</sub>*/ /ср.: сердиться, гневаться, злиться на кого-что-л. – *dusmoties*, *ļautoties uz ko*/. Данные словосочетания, обладавшие методически ре-

левантным сходством, не могут быть признаны "зоной риска" для латыша, не являются источником интерференции.

Существенные различия имеют место в формах выражения объекта при глаголах восхищения и возмущения /1 СПГ/. Соотношение русских и латышских моделей словосочетаний с данным объектом выглядит следующим образом: 1/  $V+S_5 - V + par+S_4$  /ср.: восхищаться, восторгаться, возмущаться кем-чем-л. - sajūsmīnāties, jūsmot, sašust par ko /; 2/  $V+S_5 - V + ar+S_5$  /ср.: увлекаться, любоваться кем-чем-л. - aizrauties, tīksmīnāties ar ko /; 3/  $V+S_5 - V + S_4$  /ср.: наслаждаться чем-л. - baudīt ko /. Русским конструкциям с беспредложным управлением в большинстве случаев соответствуют конструкции с предлогом в латышском языке. Иначе говоря, одни и те же отношения между глаголом и зависимым словом, обозначающим объект эмоций, находят разное формальное выражение в языках. В большинстве латышских конструкций предлог является специальным показателем отношений, в то время как в русских словосочетаниях указание на отношение содержится в формах стержневого глагола и зависимого слова. Кроме того, глаголам данной СПГ характерна сочетаемость с объектом, который вызывает уверенность или сомнение. В русском языке данный объект находит свое выражение в форме "в+ПП" /напр.: убедиться, увериться, сомневаться в чем-л./, в латышском - в форме "par + S<sub>4</sub>" /напр.: pārliecināties par ko / или в связи с эквивалентами русскому глаголу "сомневаться" в двух формах - "par + S<sub>4</sub>" /šaubīties par ko / и "S<sub>4</sub>" /aršaubīt ko /. Таким образом, большинство русских и латышских словосочетаний данной СПГ на уровне первого зависимого компонента находятся в позиции частичного структурно-типологического сходства /различаются наличием/отсутствием предлога или падежной формой зависимого компонента/ или контрастивны по отношению к структуре друг друга /различаются наличием-отсутствием

предлога и падежной формой зависимого компонента/, являясь тем самым потенциальным источником интерференции.

Как следует из анализа, проведенного ранее, базой для активного проявления интерференции являются и словосочетания, стержневыми в которых выступают русские и латышские глаголы со значением "удивления" и "страха". Соотношение моделей с данными глаголами в русском и латышском языках также укладывается в рамки частичного сходства или полного различия /ср.: бояться, опасаться кого-чего-л. - *baidīties no kā*; удивляться, поражаться чему-л. - *brīnīties par ko*/. Методически релевантное сходство имеет место в том случае, когда стержневые глаголы выражают не отношение к объекту, а эмоциональное воздействие на объект, который выражается формой ВП или аккузатива /напр.: удивить, волновать, беспокоить кого-л. - *pārsteigt, uztraukti kādu*/.

Сопоставление моделей на уровне второго зависимого компонента также свидетельствует о том, что в данном случае в конструкциях обоих языков имеются потенциальные источники интерференции. Так, предложно-падежные формы "из-за+ $S_2$ " - " $S_2 + dēļ$ " и "за+ $S_4$ " - "*par + S\_4*", обозначающие источник, причину эмоционального отношения, воздействия, являются межъязыковыми эквивалентами, которые априорно можно признать зонами транспозиции. Вместе с тем необходимо учитывать тот факт, что латышский предлог "*par*" соотносится с русскими предлогами "о/об/", "про", "за", что, в свою очередь, может привести к замене или смешению данных русских предлогов в речи, результатом чего может стать замена падежной формы зависимого существительного. Кроме того, на уровне второго зависимого компонента можно прогнозировать вставку предлога в те русские конструкции, в которых источник эмоционального воздействия выражается формой ТП /напр.: поразить,



обидеть кого-л. чем-л./, а в эквивалентных латышских конструкциях в этой позиции используется предложно-падежная форма "ar + s<sub>5</sub>" /напр.: raksteigt k<sup>o</sup>du ar ko; nodarīt kam ar ko/.

На основе проведенного сопоставительного анализа русских и латышских словосочетаний со стержневыми глаголами эмоциональной деятельности можно сделать вывод, что лингвистические предпосылки интерференции имеют место на всех трех уровнях данных конструкций – на уровне стержневых глаголов, первого и второго зависимых компонентов. Характер структурно-типологических различий русских и латышских словосочетаний позволяет предположить следующие виды ошибок в русской речи студентов: 1/ смешение значений близких по семантике глаголов; 2/ вставка, смешение, замена предлогов, результатом чего может стать выравнивание по форме управления глаголов; 3/ пропуск предлога; 4/ замена падежной формы зависимого компонента. Кроме того, можно также предположить, что прогнозируемые нами ошибки в речи студентов могут быть отнесены к коммуникативно-нерелевантным нарушениям /затрудняющим, но не нарушающим смысл высказывания/.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствовали, во-первых, о наличии значительного количества ошибок в речи студентов в рамках управления глаголов данной СТ, а во-вторых, характер зафиксированных нарушений подтвердил реальность прогнозируемой нами интерференции и совпадал по основным позициям с типами предполагаемых ошибок.

Вставка предлогов с последующим сохранением или заменой падежной формы зависимого существительного носила активный характер в словосочетаниях с глаголами первой и третьей СТГ. В анкетах 69% студентов имела место вставка предлогов "о", "за", "с" и замена падежной формы зависимого слова в конструкциях с глаголами первой СТГ: интересоваться о фильме /вм. фильмом/,

восхищаться о друге/за друга /вм. другом/, наслаждаться с жизнью /вм. жизнью/, увлекаться с искусством /вм. искусством/. Такая трансформация наблюдалась в конструкциях как с ядерными глаголами данной СПГ, так и с малоупотребительными, находящимися на периферии /ср.: интересоваться, восхищаться, увлекаться – умиляться, упиваться/. Вставка предлогов провоцировалась в данном случае устойчивой позицией предлогов "paг" и "ar" в эквивалентных латышских словосочетаниях. Подтверждением этому служил и тот факт, что 74% студентов /от общего количества допустивших вставку предлогов/, которым мы предложили объяснить в процессе беседы выбор в пользу предложной конструкции, указали, что вставка предлога была продиктована наличием предлогов в конструкциях родного языка. Остальные студенты затруднились объяснить свой выбор в пользу предложного управления. Влиянием конструкций родного языка студентов можно объяснить и вставку предлога "от" в русские словосочетания со стержневыми глаголами страха /в анкетах 39% студентов/. Например: страшиться от судьбы /вм. судьбы/, смущаться от гостя /вм. гостя/, стыдиться от своего благополучия /вм. своего благополучия/, остерегаться от сырости /вм. сырости/. Однако в данном случае случаи нарушения сочетаемости имели место лишь тогда, когда в качестве стержневых выступали периферийные глаголы данной СПГ. Ошибок же в конструкциях с глаголами "бояться", "стесняться" зафиксировано не было, что можно объяснить активным использованием их в русской речи студентов /"привыканием" к формам их сочетаемости/.

Кроме того, в анкетах 36% студентов мы констатировали вставку предлога "перед" в конструкции с глаголами "восхищаться", "восторгаться": восхищаться, восторгаться перед смелостью друга /вм. смелостью друга/. Выясняя причины такого выбора, оказалось, что студенты отождествляли по значению и форме управления

глаголы "восхищаться" и "восторгаться" с глаголом "преклоняться" /ср.: восхищаться, восторгаться кем-чем-л. – преклоняться перед кем-чем-л./ . Результатом этого стала "корректировка" формы /121, с.6/ по отношению к содержанию глаголов – семантический фактор становился решающим и влиял на форму управления. Тенденцией к унификации управления близких по семантике слов за счет семантического выравнивания можно объяснить, на наш взгляд, и вставку предлога "о" в конструкцию с глаголом "пренебрегать" в анкетах 42% студентов: пренебрегать об опасностью /вм. опасностью/, о своем здоровье /вм. своим здоровьем/, хотя в данном случае процесс "выравнивания" носит более сложный характер и присутствует совершенно иная по характеру провоцирующая база родного языка /ср.: neievērot briesmas , букв. "не учитывать опасность" или "nevērīgi izturēties pret ko"/ . Следует добавить, что тенденция к унификации управления за счет семантического выравнивания прослеживалась в нашей экспериментальной работе в связи со всеми СТ глаголов. Вместе с тем данная тенденция отмечена и в речи русских учащихся /в том числе в рассматриваемых нами словосочетаниях/, а представляя собой устойчивое явление, сохраняется даже в речи взрослых /40, с.37; 84, с.21/.

Помимо вставки предлогов мы констатировали и их смешение, когда студенты, будучи уверены в наличии предлога в конструкции, сомневались лишь в его выборе. Так, 73% студентов при переводе на русский язык словосочетания "sašust par skolēna uzvedību" указали в качестве возможных две конструкции: "возмущаться о поведении ученика" и "возмущаться за поведение ученика" /вм. поведением ученика/. 63% из них, указывая в качестве возможной вторую конструкцию, объяснили, что сомневались в выборе русского эквивалента для предлога "par", остальные 10% указали, что предлоги "о" и "за" в данном случае синонимичны, а значение сло-

восочетания, на их взгляд, не меняется. В конструкциях же с глаголами "беспокоиться", "тревожиться", "волноваться" подобного рода ошибка встречалась тогда, когда студентам предлагалось вставить в предложения подходящий по смыслу предлог "за" или "из-за" /46%/. Например: беспокоиться, волноваться, тревожиться за сына, из-за сына. Характер ошибок свидетельствовал о неразличении студентами значений данных предлогов, а на вопрос о том, в чем состоит смысловое различие данных конструкций, смогли правильно ответить лишь 9% студентов. Различия же в значениях эквивалентных латышских предлогов "par" и "dēļ" сомнений у них не вызывали. Объяснение такому неразличению значений мы видим, во-первых, во внешней схожести русских предлогов, а во-вторых, в том, что при наличии различных падежей /ВП и РП/ некоторые одушевленные существительные имеют одинаковые окончания в этих падежах /ср.: тревожиться за отца, сына, друга - из-за отца, сына, друга/. Анализ материалов анкет показал, что смешение предлогов носило устойчивый характер тогда, когда в качестве зависимого слова выступало существительное мужского рода, обозначающее лицо. В тех же случаях, когда в позиции зависимого компонента выступали существительные неодушевленные или обозначающие лиц женского пола, ошибок было значительно меньше. Вместе с тем, если ошибка в падежной флексии зависимого компонента при наличии верно выбранного предлога не искажает мысли говорящего, то ошибка в предлоге часто ведет к непониманию того, о чем говорит собеседник. Поэтому неразличение предлогов "за" и "из-за", провоцирующее их смешение в конструкциях, приводило не только к нарушению сочетаемости, но и к нарушению смысла высказывания, что позволило нам классифицировать данные ошибки как коммуникативно-релевантные.

Пропуск предлога был зафиксирован нами в двух случаях. Во-

первых, в словосочетаниях с глаголом "сожалеть": сожалеть ушедшие годы /вм. об ушедших годах/ /24%/ , а во-вторых, в конструкциях с глаголами "благоговеть, трепетать, робеть, преклоняться": благоговеть брату /вм. перед братом/, преклоняться герою, смелости /вм. перед героем, перед смелостью/ /53%/ . Объясняя свой выбор, студенты, в первом случае, семантически выравнивали русские глаголы "сожалеть, жалеть, пожалеть", а также опирались на семантику и форму управления лексемы "noēlot", включающую в себя значения русских глаголов "сожалеть, жалеть, пожалеть, раскаиваться". Что же касается второго случая, то причиной пропуска предлога и замены падежной формы зависимого слова стала межъязыковая интерференция. Эквивалентные глаголы латышского языка сопровождаются зависимыми формами: "par+S<sub>4</sub>" /напр.: just bijību pret ko /; "no+S<sub>2</sub>" /напр.: drebēt no kā/; "S<sub>2</sub>+ priekšā" /напр.: noliekt galvu kā priekšā/. Несмотря на неоднородную интерференционную базу, ошибки укладывались в рамки совершенно иной конструкции - V+S<sub>3</sub>. В ходе беседы мы констатировали неразличение студентами значений русских глаголов "благоговеть"- "благоволить", "преклоняться"- "поклоняться", то есть имело место переосмысление глаголов на почве недопонимания и выбор формы управления в пользу последних. Глаголы же "робеть" и "трепетать" 78% студентов были либо вообще незнакомы, либо толкование их вызвало сомнения, поэтому при работе с ними студенты ставили прочерки или записывали "не знаю".

Смещение стержневых глаголов словосочетаний, то есть использование одного в значении другого, вызванное неразличением семантических оттенков понятийно близких глаголов, имело место в анкетах 72% студентов. Так, все студенты затруднялись в толковании значений глаголов "наслаждаться, умиляться, упиваться, пленяться" и особенностей их сочетаемости с именами, характеризующими сос-

тояние, ощущение, внутренние или внешние качества, принадлежавшие самому субъекту или другому лицу. Кроме того, результаты анализа анкет свидетельствовали о неразличении студентами особенностей сочетаемости некоторых русских глаголов с именами определенной семантики. Так, глагол "умиляться" входит одновременно в два объединения русских глаголов с различным типом управления /умиляться чему-л. - чем-л./ . Являясь представителем глаголов "удивления", он не сочетается с именами, называющими состояние или ощущение. Способность сочетаться с этими именами появляется тогда, когда он является членом группы глаголов "восхищения и возмущения" /напр.: умиляться своим счастьем, но нельзя - умиляться своему счастью/. 83% студентов в качестве допустимых указали оба типа сочетаемости. Такая же ситуация имела место с глаголами "восхищаться, восторгаться, любоваться", которые сочетаются в русском языке чаще с наименованиями внутренних и внешних качеств не субъекта, а другого лица /напр.: восторгаться, восхищаться ее честностью, но не своей/. 68% студентов указали в качестве возможных обе конструкции. В данном случае следует говорить скорее не о внешней интерференции, а о недостаточном знании студентами семантики русских глаголов, результатом чего является тенденция в сознании студентов к синтаксической контаминации. Подтверждением этому является тот факт, что в анкетах 33% студентов мы констатировали влияние сочетаемости глаголов "восхищения и возмущения" на формы сочетаемости глаголов "удивления". Например: Она изумилась его уверенностью /вм. его уверенности/; он поразился ее поступком /вм. ее поступку/. В первом случае глагол "изумиться" попал под влияние глагола "восхищаться", о чем свидетельствует тот факт, что при переводе предложения на латышский язык студенты использовали глагол "sajūsmināties", а не "brīnīties". Глагол же "поражался" попал под влияние глагола "возмущался" /zājust/.

Таким образом, материалы констатирующего эксперимента, во-первых, подтвердили реальный характер прогнозируемой нами интерференции, а во-вторых, свидетельствовали о наличии в рамках сочетаемости русских глаголов эмоциональной деятельности тех "зон риска", лингвистические предпосылки которых кроются в сложном характере внутрисистемного устройства сочетаемости самих русских глаголов данной СГ, когда семантически близкие глагольные лексемы выстраивают одни и те же отношения с зависимым компонентом, выраженным различными падежными или предложно-падежными формами. Анализ характера зафиксированных ошибок показал, что чаще всего они отличаются высокой частотностью и носят устойчивый характер в тех русских словосочетаниях, которые находятся в позиции частичного структурно-типологического сходства относительно конструкций латышского языка, и в большинстве своем могут быть отнесены к коммуникативно-нерелевантным нарушениям.

В результате проведенного двустороннего анализа можно заключить, что русские конструкции со стержневыми глаголами эмоциональной деятельности представляют методический интерес для формирующего эксперимента на всех трех уровнях: стержневой глагол – первый зависимый компонент – второй зависимый компонент, должны быть включены в состав учебного минимума. Исключение могут составить словосочетания, обладающие методически релевантным сходством в рассматриваемых языках, при использовании которых в речи студентов не зафиксировано ошибок /например: любить, уважать, ценить кого-что-л.; сердиться, злиться на кого-что-л./.

Б. Словосочетания, стержневыми в которых являются глаголы со значением имущественных отношений.

Данная СГ глаголов получила в лингвистической литературе свое условное название благодаря широкому толкованию понятия

"имущественные отношения", под которыми понимается не только нахождение чего-либо в собственности субъекта, но и различный характер взаимодействия, взаиморасположения субъекта относительно объекта и его свойств. С другой стороны, такое толкование привело к тому, что лингвистами предлагаются различные классификации СПГ внутри названной СГ. Так, Попова З.Д. /119, с.12, 51/ выделяет две СПГ: 1/ группу глаголов, тяготеющих к стержневым лексемам "дать-взять" /дать, вручить, подарить, взять, отнять/, 2/ группу глаголов "обладания", тяготеющих к лексемам "иметь" и "обладать, владеть" /иметь, беречь, хранить; владеть, располагать, управлять/. Золотова Г.А. /55, с.40/ отдельно выделяет группу глаголов "давания" с идентификатором "дать" /вручить, подарить, завешать, прислать/, а Прокопович Н.Н. /120, с.175/ - группу глаголов со значением "руководства" /идентификатор - "руководить"; управлять, заведовать, начальствовать и под./. Матвеева Т.В. /85, с.97/ глаголы "руководства" называет глаголами "управления" с идентификатором "управлять" /руководить, властвовать, дирижировать, заведовать и под./. Вместе с тем различные подходы к данной СГ затрагивают лишь принципы дробления ее на СПГ, состав же образующих ее глагольных лексем остается неизменным. Опираясь на рассмотренные классификации, в настоящей работе мы предлагаем следующее деление СГ глаголов со значением имущественных отношений на СПГ: 1/ глаголы "обладания" /идентификатор - "иметь"; беречь, стеречь, использовать, хранить и под./; 2/ глаголы "давания" /идентификатор - "дать"; вручить, подарить, выдать, отдать, дарить, завешать и под./; 3/ глаголы, тяготеющие к лексеме "взять" /идентификатор - "взять"; брать, выпросить, вырвать, отобрать, забрать, занять, купить и под./; 4/ глаголы "управления" /идентификатор - "управлять"; руководить, владеть, заведовать, начальствовать, господствовать и под./.



Глаголы "обладания" /1 СПГ/ в плане семантики объединены общим содержательным признаком "иметь что-либо в своем распоряжении", а в самом общем виде названное значение заключено в глаголе "иметь". Кроме того, глаголы данной СПГ имеют общий синтаксический признак – способность сочетаться с зависимым компонентом в объектном значении, выраженным формой ВП. Таким образом, типовой контекст глаголов обладания включает в себя обязательно замещаемую позицию объекта, которая безразлична к категории одушевленности/неодушевленности /119, с.13/ и называет объект обладания / ср.: иметь сына-дом; беречь мать-машину/.

Для СПГ глаголов "давания" /2 СПГ/ характерным содержательным признаком является "передача чего-либо от одного лица к другому" /напр.: дать тетрадь учителю, вручить письмо адресату, подарить книгу ученику/. Типовой контекст глаголов включает в себя две обязательные позиции: а/ позицию конкретного предметного объекта передачи, б/ позицию личного адресата /55, с.40/. Отношения предмета передачи и ее адресата связаны с лексическим значением глаголов "давания"/135, с.51/. Объект передачи в русском языке может быть выражен формами ВП или РП, употребление которых обусловлено различиями содержательного порядка. ВП употребляется при указании на определенную меру или количество передаваемого /напр.: прислать деньги /сотню рублей/ или полноту охвата предмета действием /напр.: дать книгу/. РП употребляется при указании на неопределенную меру или количество передаваемого /напр.: дать, прислать денег, книг/ или на частичный охват предмета действием /напр.: дать хлеба, муки/ /126, с.41,83/. Однако сочетаемость с двумя формами характерна не для всех глаголов данной группы /ср.: дать, прислать деньги-денег – дарить, вручить деньги/. Вторая позиция при данных глаголах регулярно заполняется формой ДП /напр.: прислать посылку отцу, вручить приз победителю/.

Сема глаголов третьей СПГ, тяготеющих к лексеме "взять", содержит основное значение – "получение, приобретение чего-либо различными способами" /ср.: взять-получить-отнять-купить/. Лексическое значение данных глаголов обуславливает возможность их связи, во-первых, с конкретным объектом приобретения, во-вторых, с лицом, у которого что-либо берется. Первая обязательная позиция при глаголах регулярно заполняется зависимым существительным в ВП, а при некоторых глаголах наряду с ВП возможен и РП /ср.: забрать, купить, принять, получить кого-что-л. – выпросить, занять чего-что-л./.. Вторая позиция, являющаяся обязательной и заполняемая лицом, у которого что-либо отчуждается, может выражаться двумя предложно-падежными формами – "у+РП" и "от+РП", выбор которых зависит от того, как относится к факту отчуждения само лицо, которое что-либо отдает или у которого что-либо отнимают. Форма "у+РП" обозначает отдающее лицо как пассивное, незаинтересованное, часто подвергающееся воздействию со стороны берущего /119, с.54/: взять, выпросить, забрать, отнять книгу у брата. Форма "от+РП" обозначает отдающее лицо как активное, заинтересованное, добровольно действующее /119, там же/: получить, принять подарок от сына; унаследовать дом от отца. Возможности сочетаемости глаголов с обеими формами, заполняющими вторую позицию, различны. Так, при глаголах "занять, купить" возможна лишь форма "у+РП", а глаголы "взять, брать, отнять, потребовать" строят словосочетания на модели с двойным сильным управлением с вариативностью второй управляемой формы /36, с.501–502/, а предлоги "у" и "от", указывая на источник получения, приобретения чего-либо, являются синонимичными /126, с.134//потребовать справку у секретаря/от секретаря/.

Русские глаголы "управления" в семантическом плане объеди-

нены содержательным признаком "руководить, направлять деятельность кого-чего-либо". Типовой контекст данных глаголов включает в себя одну обязательную позицию, которая заполняется одушевленным или неодушевленным существительным и обозначает объект, на который распространяется действие, названное глаголом управления. Объект управления может быть выражен двумя формами: а/ ТП /командовать, руководить, заведовать кем-чем-л./, б/ над+ТП /господствовать, властвовать, доминировать, начальствовать над кем-чем-л./. В первом случае ТП объекта указывает на предмет, лицо, действия которых направляются, во втором случае форма "над+ТП" употребляется для обозначения предметов, лиц, по отношению к которым кто-что-либо занимает господствующее положение, а лексическое значение данных глаголов дополняется значением предлога "над". Кроме того, ряд глаголов управления в русском языке имеет ограниченную сочетаемость с именами определенной семантики. К ним относятся понятийно близкие глаголы "заведовать-руководить-управлять" /ср.: заведовать магазином, отделом, складом; руководить заводом, коллективом; управлять заводом, процессом/.

В латышском языке глаголы, эквивалентные рассмотренным русским лексемам, тоже могут быть объединены в СГ со значением имущественных отношений. Внутри СГ условно можно выделить аналогичные русским СПГ: 1/ глаголы "обладания" с идентификатором "būt" / *taupīt, saudzēt, sargāt, izmantot, glabāt* /; 2/ глаголы "давания" с идентификатором "iedot" / *uzticēt, izsniegt, nodot, izdot, dāvināt, novēlēt* /; 3/ глаголы, тяготеющие к лексеме "paņemt" / *ņemt, aizņemties, nopirkt, atņemt, saņemt* /; 4/ глаголы "управления" с идентификатором "vadīt" / *iegūt, pārziņāt, valdīt, pārvaldīt, pasēlties, izrīkot* /.

Латышские глаголы 1 СПГ строят свои отношения с зависимым компонентом, обозначающим объект обладания, как и русские, на

модели "V+S<sub>4</sub>" /176, т.2, с.32/ /напр.: saudzēt veselību ; izmantot gadījumū /, где форма аккузатива представляет тип связанной, сильно управляемой синтаксемы, выражающей объект, который подвергается действию, названному глаголом обладания. Однако количественный состав глагольных лексем данной СПГ в русском и латышском языках непропорционален. Так, значение русского глагола "беречь" может передаваться четырьмя латышскими лексемами—"taupīt, saudzēt, glabāt, sargāt" /ср.: беречь каждую копейку - taupīt katru kapeiku ; беречь здоровье - taupīt, saudzēt veselību ; беречь тайну - glabāt noslēpumu ; беречь как зеницу ока - glabāt, sargāt kā acuraugu /.

Латышские глаголы "давания" /2 СПГ/ включают в свой типовой контекст две обязательные позиции /176, т.2, с.30/: а/ позицию адресата действия, обозначающую лицо или предмет, которому что-либо дается, регулярно заполняемую формой датива /напр.: dot brālim, novēlēt dēlam /; б/ позицию объекта передачи, которая заполняется аккузативом /напр.: dot brālim grāmatu, novēlēt dēlam mantu, izmaksāt naudu/.

Латышские глаголы, тяготеющие к лексеме "paņemt", строят словосочетания с зависимыми компонентами, обозначающими объект приобретения /первая позиция/ и лицо, у которого данный объект отторгается /вторая позиция/, на модели V + S<sub>4</sub> + no + S<sub>2</sub> /напр.: paņemt grāmatu no drauga, aizņemties naudu no māsas /. В основе употребления предлога "no" в форме "no + S<sub>2</sub>" лежит выражение отношения отдаления, отторжения чего-либо от лица, у которого что-либо берется /105, с.9/. При глаголе "atņemt" позиция лица заполняется формой датива /напр.: atņemt sunim kaulu /, так как в корне этого глагола уже содержится значение действия, которое идет во зло лицу, обозначенному дативом /176, т.2, с.30/.

Латышские глаголы со значением "управления", у которых так-

же может быть выявлен общий содержательный признак "руководить, управлять кем-чем-либо", в синтаксическом плане могут быть разделены на три группы, каждая из которых характеризуется общим признаком - способностью управлять зависимой формой, обозначающей объект руководства, владения. При глаголах первой группы данный объект выражается в форме "S<sub>4</sub>" / vadīt, pārzināt, pārvaldīt, izrīkot, izmantot, izlietot ko /, при глаголах второй группы - "pār + S<sub>4</sub>" / valdīt, paselties, dominēt pār ko /, третьей - "ar + S<sub>5</sub>" / rīkoties ar ko /. В первом случае вспомогательная семантико-грамматическая информация, возмещающая значение предлога, содержится либо в корне глагольной лексемы /vadīt /, либо в приставке /izmantot, izrīkot; pārzināt, pārvaldīt; ср.: pārvaldīd ko - valdīt pār ko / /105, с.16/. Во втором случае предлог "pār" служит показателем отношения действия к объекту и является эквивалентом русскому предлогу "над" /ср.: paselties, valdīt pār ko - господствовать над кем-чем-л./ . Основой же употребления предлога "ar" в словосочетаниях "rīkoties, būt arveltītam ar ko" является указание на отношения связи между действием и предметом /напр.: taupīgi rīkoties ar naudu, būt arveltītam ar talantu/.

Сопоставление глагольно-именных словосочетаний со стержневыми глаголами со значением имущественных отношений в русском и латышском языках свидетельствует о том, что внутри данной СГ в обоих языках могут быть выделены четыре СПГ глаголов, однако количественное соотношение эквивалентных лексем нарушено во всех СПГ. Различен и характер соотношения. Так, латышский глагол "vadīt", управляющий аккузативом, может соответствовать русским "руководить, управлять", строящим словосочетания на модели V + S<sub>5</sub>, и "начальствовать", сопровождающемуся предложно-падежной формой "над+ТП". Все это представляет собой зону риска на теоре-

тическом уровне.

Все русские и латышские глаголы данной СГ обладают способностью строить свои отношения с объектом /обладания, давания, отторжения, управления/, а некоторые из них включают в свой типовой контекст вторую позицию, которая заполняется лицом, которому что-либо дается или от которого что-либо отторгается. Формы зависимых компонентом, находящихся в данных позициях, не всегда одинаковы. Методически релевантными являются формы объекта при глаголах обладания /ср.: беречь, использовать, хранить что-либо - *taupīt, saudzēt, izmantot, glabāt ko* /, а также при глаголах второй и третьей СГ /кроме тех случаев, когда русские глаголы допускают вариативную форму объекта/ /ср.: вручить, дать, получить, принять что-либо - *izsniegt, iesniegt, dāvināt, saņemt, pieņemt ko* /. Методически релевантной является и форма выражения адресата при русских и латышских глаголах "давания" /ср.: дать, завещать, присудить что-л. кому-л. - *iedot, novēlēt, piešķirt ko kam* /. Обладая структурно-типологическим сходством, данные конструкции не являются зоной риска. Лингвистические предпосылки интерференции содержатся в русских и латышских словосочетаниях, находящихся в позиции частичного структурно-типологического сходства. К ним следует отнести: 1/ словосочетания со стержневыми глаголами 2 и 3 СГ, объект передачи или отторжения в которых в русских конструкциях находит выражение часто в двух падежных формах /ВП и РП/, а в латышских конструкциях в большинстве случаев имеет место одновариантное управление /ср.: предложить деньги/денег кому-л. -  *piedāvāt naudu kam*; взять деньги/денег у кого-л. -  *saņemt naudu no kā* /;

2/ словосочетания с глаголами 3 СГ, вторая позиция в которых в русском языке может заполняться формами "у+РП" и "от+РП", для которых в латышском языке эквивалентной является форма "no +



S<sub>2</sub>" /ср.: взять книгу у отца/от отца – paņemt grāmatu no tēva /; 3/ словосочетания 4 СПП, в которых русский объект управления выражается формой ТП, а в эквивалентных латышских конструкциях беспредложной формой аккузатива /ср.: командовать, управлять кем-чем-л. – izrīkot, komandēt, vadīt ko / или предложно-падежной формой "ar+S<sub>5</sub>" /ср.: распоряжаться кем-чем-л. – izrīkot ko, rīkoties ar ko /. Характер данных различий позволяет прогнозировать на теоретическом уровне следующие типы ошибок в русской речи студентов: 1/ смешение значений понятийно близких русских глаголов и нарушение норм их сочетаемости с именами определенной семантики; 2/ вставка, пропуск, смешение предлогов; 3/ замена падежной формы зависимого слова; 4/ выбор в пользу модели с невариативным управлением.

Данные констатирующего эксперимента свидетельствовали об отсутствии ошибок в русской речи студентов на уровне межъязыковых эквивалентов. Незначительное количество ошибок /в анкетах 6% студентов/ было связано с неверным написанием падежной флексии зависимых существительных /напр.: верить ребенка няни /вм. няне/, что свидетельствовало о недостаточном знании особенностей склонения русских существительных. Не наблюдалось ошибок и в словосочетаниях с глаголами "господствовать, начальствовать, доминировать", хотя потенциальные источники интерференции имели место /ср.: возвышаться над человеком – pacelties pār cilvēku/. Исключение составлял глагол "властвовать", в конструкции с которым 14% студентов не использовали предлог /властвовать людьми /вм. над людьми/, отождествляя его с глаголом "командовать" по семантике и форме управления.

Вместе с тем в анкетах был зафиксирован высокий процент ошибок в словосочетаниях с другими глаголами "управления", что подтвердило реальный характер прогнозируемой интерференции. Так,

29% студентов допустили ошибки типа: командовать полк /вм. полком/, руководить завод /вм. заводом/, ведать учреждение /вм. учреждением/. Такая замена падежной формы зависимого слова была вызвана влиянием латышских конструкций, на что в процессе беседы указали все студенты, допустившие нарушения. 46% студентов в рассмотренных выше конструкциях употребили предлог "над" /напр: управлять над коллективом, над фабрикой /вм. коллективом, фабрикой/, ведать над учреждением /вм. учреждением/, заведовать над складом /вм. складом/. 32% из них, сомневаясь в правильности выбора, указали в качестве возможных две формы: владеть заводом и владеть над заводом. Вставка предлога в данном случае была вызвана не прямым влиянием латышских конструкций, а "опосредованным" /что подтверждается и выбором двух возможных форм/. Глаголы "vadīt" и "pārziņāt" при переводе их студентами на русский язык попали под влияние значения и формы управления глагола "valdīt", строящего словосочетания на модели "V+ pār+ S<sub>4</sub>" /33% студентов опирались на эту модель/. Другая же причина, вызвавшая вставку предлога, выяснилась в процессе беседы со студентами, которые в толкование русских глаголов "руководить, владеть, командовать, распоряжаться, управлять" вкладывали прежде всего значение глагола "возвышаться" /pacelties/, который в обоих языках управляет зависимым компонентом с предлогом /ср.: возвышаться над кем-чем-л. - pacelties pār ko /. Те же студенты, которые указали две возможные формы, оправдывали свой выбор семантической дифференциацией глаголов: "владеть заводом", то есть "быть хозяином завода, иметь его в своей собственности", а "владеть над заводом" - руководить им, быть директором. Такое же отождествление стало причиной появления предлога "над" в конструкции "распоряжаться над своим имуществом" /вм. своим имуществом/ /49%/. Несмотря на то, что одна из эквивалентных



латышских моделей "подсказывала" вставку предлога "с" / rīko-ties ar ko/, таковая имела место лишь в 18% случаев.

В анкетах 75% студентов активно проявлялась тенденция к выбору одновариантного управления на уровне первой позиции в словосочетаниях со стержневыми глаголами 2 и 3 СПГ /объект передачи и отторжения/, строящихся на вариативной модели:  $V + S_2/S_4$  /напр.: дать, взять, занять денег/деньги/. Из материалов констатирующего эксперимента следует, что предпочтение отдается конструкции с зависимым компонентом в ВП /"системной форме" ВП/. В данном случае, возможно, следует говорить не столько о нарушении сочетаемости, сколько о предпочтении одной из форм. Устойчивость такого предпочтения обусловлена, на наш взгляд, не только имеющимися структурными различиями на уровне данных словосочетаний в обоих языках, но и развивающейся в современном русском языке нейтрализацией различий между РП и ВП в данных конструкциях, вытеснением РП в количественно-выделительном значении ВП /37, с.34/, использованием в разговорной речи /которую слышат студенты/ формы ВП. Это подтверждают материалы беседы и дополнительной экспериментальной проверки. Так, 86% студентов, допустивших ошибки, не различали словосочетания: просить денег-деньги, потребовать еды-еду и подобные. Оттенок неопределенной меры или количества, появляющийся при обозначении объекта, выраженного РП, оставался нераспознанным.

Кроме того, в анкетах 72% студентов наблюдалась тенденция к выбору в пользу одновариантного управления на уровне второй позиции /лицо, у которого что-либо отторгают/ при глаголах 3 СПГ. Предпочтение отдавалось конструкции с зависимой формой "от+РП" и проявлялось даже в тех случаях, когда ее употребление в словосочетании было неуместно /напр.: потребовать книгу от брата; занять деньги от брата /вм. у брата/; выпросить по-

дарок от отца /вм. у отца/. Такое ненормативное употребление словосочетаний в большинстве случаев не препятствовало пониманию высказывания, то есть ошибки являлись коммуникативно-нерелевантными. Исключение составляло словосочетание "выпросить подарок от отца"/ср.: выпросить подарок у отца/, где имело место нарушение смысла высказывания. Преобладание же предлога "от" в предложенных студентами конструкциях можно объяснить сложившимся в сознании студентов характером корреляции латышского предлога "no" несколькими русским предлогами. Так, 81% студентов /от общего количества допустивших вставку предлога "от"/ ответили, что при выборе формы зависимого слова в русских словосочетаниях опирались на латышские конструкции с предлогом "no", который соответствует русскому предлогу "от". Вместе с тем мы предложили студентам объяснить смысловую разницу словосочетаний: "получить справку у секретаря" и "получить справку от секретаря". Сумели правильно ответить лишь 7% студентов, 62% указали, что словосочетания синонимичны, но более правильным, на их взгляд, является последнее, так как предлог "от" "больше подходит, точнее выражает значение". Таким образом, в данном случае можно констатировать и влияние дополнительного стимула унификации – стремления со стороны студентов заменить отвлеченные формы выражения синтаксических отношений более конкретными и семантически определенными. Русские формы "у+РП" и "от+РП" являются синонимичными, выражая объект от которого что-либо получают, отторгают, но вторая выражает это значение более конкретно, определенно, благодаря предлогу "от" /158, с.64/.

Что же касается смешения значений семантически близких глаголов, то оно имело место только в тех словосочетаниях, стержневыми в которых выступали глаголы "управления". Так, в

анкетах 33% студентов наблюдалась подмена контекстуально не сочетающихся глаголов "заведовать-руководить-управлять" /заведовать заводом, фабрикой; управлять магазином, кружком; руководить складом/.

Таким образом, анализ форм управления русских и латышских глаголов данной СГ показал, что в рамках лексической и синтаксической сочетаемости их имеются как методически релевантные сходства, так и существенные различия, представляющие собой потенциальные источники интерференции. Реальность прогнозируемого влияния конструкций родного языка студентов на структуру русских словосочетаний подтвердили результаты констатирующего эксперимента. Анализ характера и частотности ошибок позволяет заключить, что в состав учебного минимума должны быть включены те словосочетания, стержневыми в которых выступают глаголы второй, третьей и четвертой СГ.

В. Словосочетания, стержневыми в которых являются глаголы со значением речевой деятельности.

В лингвистической литературе СГ глаголов речи принято рассматривать либо как составную часть обширного класса глаголов деятельности, включающего в себя также СГ глаголов эмоциональной, мыслительной, трудовой деятельности /85, с.52-56/, либо как составную часть глаголов общения /107, с.26/. Кроме того, имеют место расхождения при выделении глагола-идентификатора данной СГ. Так, Ничман З.В. /107, с.26/ в качестве идентификатора выделяет глагол "разговаривать", семантическая структура которого представлена двумя компонентами /семантическими признаками/:

- а/ обмениваться с кем-либо мыслями, мнениями, сведениями;
- б/ вести разговор, беседу. Остальные же глаголы группы конкретизируют по цели или по характеру действие глагола "разговари-

вать". Васильев Л.М. /18,с.4/ идентификатором называет глагол "говорить", который является наиболее общим обозначением речевого акта. Матвеева Т.В. /85,с.52-56/ вообще не выделяет общего для всей СГ идентификатора, а предлагает пять глаголов-идентификаторов, соответствующих шести СПГ глаголов речи.

Существенные различия наблюдаются и в классификации СПГ глаголов речи. Матвеева Т.В. /85,с.52-56; 96,с.29/, принимая в качестве опорных три признака понятия речи: а/ звуковая форма, б/ речь-средство информации, в/ речь-средство общения, выделяет 6 СПГ: 1/ глаголы произнесения /идентификатор - произнести/, 2/ глаголы речевого сообщения /сообщить/, 3/ глаголы речевого общения /разговаривать/, 4/ глаголы обращения /обратиться/, 5/ глаголы речевого воздействия /идентификатора нет/, 6/ глаголы речевого выражения эмоций /выразить/. Васильев Л.М. /18,с.6/ предлагает разделить СГ глаголов речи на следующие СПГ: 1/ глаголы, характеризующие внешнюю сторону речи, 2/ глаголы, характеризующие содержание мысли, 3/ глаголы, характеризующие коммуникативную сторону речи, 4/ глаголы со значением речевого взаимодействия и контакта, 5/ глаголы со значением побуждения, 6/ глаголы со значением эмоционального отношения. Классификация Ничман З.В. /107,с.26-27/ и Скобликовой Е.С. /135,с.159-160/ строится на учете компонентов лексических значений глаголов речи: 1/ глаголы, содержащие выражение только самого факта речи /говорить, писать/, 2/ глаголы, содержащие выражение акта речи и оценку весомости его содержания и места в логике изложения /констатировать, подчеркнуть/, 3/ акт речи + указание его места и последовательности в диалоге /спросить, ответить, прервать/, 4/ акт речи + подчеркнутое указание на интенсивность речевого воздействия /уверять, убеждать, клясться/, 5/ акт речи + качественная оценка речи /крикнуть, прошептать/, 6/ акт речи +

выражение ее целенаправленности /сообщить, приказать, доказать/. Такое разнообразие семантических классификаций глаголов речи, на наш взгляд, можно объяснить, во-первых, тем, что процесс речи представляет собой, по выражению Васильева Л.М. /18,с.4/, сложный денотат, который предполагает обязательное или факультативное участие нескольких компонентов речевой ситуации: говорящего, слушающего, собеседника, процесс произношения или написания, процесс выражения мысли, процесс сообщения мысли /обращения к слушающему/, объект /содержание/ речи. А во-вторых, выделение в этой обширной и многосторонне дифференцированной группе отдельных СПГ затруднено тем фактом, что значение речи часто является второстепенным компонентом лексического значения глагола, предполагаемым лишь постольку, поскольку данное действие осуществляется при помощи речи /135,с.158/.

Типовой контекст глаголов речи включает в себя две позиции: 1/ второго участника речевого общения /собеседник, адресат/, 2/ содержание речи. Классификация словосочетаний с глаголами речи в лингвистической литературе осуществляется с учетом специфики каждой из этих позиций. Специфика первой позиции, занятой вторым участником речевого общения, заключается в том, что он может быть активным /социативный объект/ или пассивным, что и позволяет представить общение как двусторонний или односторонний акт /напр.: говорить с кем-л. - говорить кому-л./.

Следует также сказать, что лексическое обозначение взаимного речевого общения может подкрепляться морфологической структурой глагола. Например, на это значение указывают: частица "-ся" /шептаться с кем-л./; приставка "пере-" /переговорить с кем-л./; оба аффикса сразу /переговариваться с кем-л./. Позиция социативного объекта является обязательной, а ее опущение делает фразу незаконченной, адресат же речи может опускаться, то есть

позиция адресата может быть незаполненной, если в контексте безусловно подразумевается его наличие /136, с.198/. Некоторые русские глаголы речи вообще не сочетаются с зависимыми формами, обозначающими адресат речи: полюбопытствовать, отрицать, иронизировать. Особенностью их коммуникативного употребления является то, что они всегда используются в таких предложениях, где внимание сосредоточивается на содержании чьих-либо высказываний обобщающего характера /135, с.170/.

Если сема взаимного речевого общения реализуется в конструкциях с зависимым компонентом в форме "с+ТП" /беседовать, разговаривать с кем-то/, где предлог "с" реализует "издревле присущий ему оттенок социативности, совместности"/120, с.184/, то сема адресованности выражается в русском языке несколькими падежными и предложно-падежными формами: 1/ ВП /спросить, допросить, уговорить, успокоить кого-л./; 2/ у+РП /спросить, поинтересоваться у кого-л./; 3/ ДП /ответить, напомнить, сказать кому-л./; 4/ к+ДП /придираться, приставать к кому-л./; 5/ на+ВП /ругаться, клеветать, кричать на кого-л./; 6/ над+ТП /подшучивать, насмеяться над кем-л./; 7/ перед+ТП /хвастаться, хвалиться перед кем-л./.

Все эти формы объединены общим элементом грамматического значения: обозначают лицо как объект, к которому направлено действие. Однако каждая из них отражает разные стороны в отношениях между говорящим, процессом речи и адресатом, а в некоторых случаях и конкурируют друг с другом. Например, форма "перед+ТП", употребляясь при глаголах "хвастаться, хвалиться", конкурирует с формой ДП: хвастаться перед кем-л.-кому-л. ДП при глаголах речи выражает ничем не осложненное значение адресата, ВП одновременно подчеркивает активное воздействие на лицо, форма "на+ВП" обозначает объект порицания, а формы "у+РП" и "от+РП" – отчуждение у собеседника каких-либо сведений. Многообразие способов обозна-

чения адресата речи не свидетельствует, с одной стороны, о произвольном использовании в словосочетаниях названных форм, так как каждая из них обусловлена как грамматическим ее значением, так и определенным компонентом лексического значения глагола речи. С другой же стороны, такое многообразие может стать фактором, затрудняющим процесс овладения нормами сочетаемости русских глаголов данной СТ, так как употребление той или иной формы адресата речи связано с умением распознавать лексические свойства глаголов речи, их соответствие определенным условиям коммуникативного использования.

Вторая позиция в окружении глаголов данной СТ /содержание речи/ представляет собой делиберативный объект /сема объектности/, называющий тему, предмет разговора. Данная позиция чаще замещается, чем остается незамещенной /18, с.35; 99, с.89; 107, с.29/. В отличие от первой позиции, которая регулярно замещается одушевленными именами существительными, вторая позиция безразлична к категории одушевленности/неодушевленности и обозначает информацию, передаваемую или получаемую субъектом /154, с.24/. Наиболее распространенными способами выражения содержания речи в русском языке являются: 1/ ВП /произнести речь, высказать сомнение, сказать правду/; 2/ на+ВП /жаловаться кому-л. на кого-что-л.; уговорить кого-л. на что-л./; 3/ к+ДП /подстрекать кого-л. к чему-л., призывать кого-л. к чему-л./; 4/ о+ПП /рассказать кому-л. о ком-чем-л.; спросить у кого-л. о ком-чем-л.; поговорить с кем-л. о ком-чем-л./; 5/ относительно/касательно/насчет/по поводу +РП /побеседовать с кем-л. относительно/касательно/насчет/по поводу кого-чего-л./. Более высокой частотностью обладает форма "о+ПП" /107, с.29/, наряду с которой может употребляться также разговорная форма "про+ВП" /ср.: спросить у кого-л. о поездке - про поездку/.



Первая /сема взаимности и адресованности/ и вторая /сема объектности/ позиции в окружении глаголов речи являются обязательными. Однако при некоторых русских глаголах речи вторая позиция заполняется не обязательной, а факультативной объектной семой /18, с.35/, указывающей на причину, основание того или иного эмоционального речевого отношения, которая выражается формами: "из-за+РП" /ссориться с кем-л. из-за кого-чего-л./; "за+ВП" /ругать кого-л. за что-л./; ПП /хвастаться, хвалиться перед кем-л. чем-л./; "в+ПП" /обличать кого-л. в чем-л./. Кроме того, некоторые русские глаголы вообще не допускают второй позиции /делиберат отсутствует/: перешучиваться с кем-л.

Таким образом, русские глаголы речевой деятельности сопровождаются именными синтаксемами со значением адресата и делиберата, а классификация конструкций со стержневыми глаголами данной СГ осуществляется с учетом специфики обеих позиций в окружении глаголов.

СГ глаголов речевой деятельности выделяется и в латышском языке /176, т.2, с.30/. Идентификатором латышских глаголов речи может выступать лексема "runāt", которая соотносится с русскими "говорить" и "разговаривать" /ср.: говорить, разговаривать с другом - runāt ar draugu; говорить другу - runāt draucam/. Латышским глаголам речи также свойственна богатая лексическая дифференциация, а внутри данной СГ можно выделить эквивалентные русским СПГ: 1/ глаголы, содержащие выражение только самого акта речи /runīt, rakstīt, sarunāties /; 2/ акт речи + оценка весомости его содержания и места в логике изложения /konstatēt, izvērtēt, atzīmēt /; 3/ акт речи + указание его места и последовательности в диалоге /pavaicāt, atsaukties, iespraust /; 4/ акт речи + указание на интенсивность речевого воздействия с целью заставить собеседника поверить в достовер-



ность содержания речи / pārliedzināt, galvot, zvērēt /; 5/ акт речи+качественная оценка речи / kliegt, klaigāt, šukstēt, izsaukties /; 6/ акт речи+выражение ее целенаправленности: а/ передача информации / paziņot, pavēstīt, pastāstīt /; б/ побуждение к действию / pavēlēt, ieteikt, prasīt /; в/ объяснение, обоснование чего-л. / paskaidrot /; г/ порицание или одобрение / lamāt, bārt, pārnest /; д/ приведение кого-л. в определенное состояние / mierināt /.

Большинство латышских глаголов речи строят словосочетания на трехкомпонентной модели / V+S+S /, а их типовой контекст включает две обязательные позиции /второй участник речевого общения + содержание речи/, хотя они не всегда бывают замещенными /ср.: izteikt / izsacīt / kādam ko; piebilst ko; melot kādam /. Как и в русском языке, латышские конструкции со стержневыми глаголами речи при опоре на специфику первой позиции могут быть разделены на две группы: 1/ словосочетания, стержневые глаголы вместе с зависимыми компонентами <sup>в которых</sup> обозначают двусторонний /много-сторонний/ акт речи; 2/ словосочетания, стержневые глаголы и зависимые компоненты в первой позиции которых обозначают односторонний акт речи. В первой группе конструкций социативный объект, обозначающий второго активного участника речевого общения, выражается предложно-падежной формой " ar+S<sub>5</sub>" /напр.: sarunāties, sarakstīties, strīdēties ar ko /, в основе употребления которой лежит выражение совместного участия в действии двух субъектов /105, с.9/. Кроме того, лексическое обозначение взаимного речевого общения в латышском языке также может быть выражено не только данной предложно-падежной формой, но и находит подкрепление в морфологической структуре глагола. На это значение может указывать частица "- ties" / sašukstēties ar ko /, приставка " pa-" / parunāt ar ko /, оба аффикса вместе / parunāties ar kaimiņu/.

Во второй группе словосочетаний пассивный участник речевого общения реализуется в нескольких падежных или предложно-падежных формах:  $S_3$  / *pazīņot*, *sūdzēties*, *apsolīt kādam* /;  $S_4$  / *sarāt*, *atrunāt*, *atsaukt*, *pieaicināt kādu* /;  $uz+S_4$  / *rūkt*, *murdēt*, *lamāties uz kādu* /;  $par+S_4$  / *smieties par ko* /. Для латышских конструкций, как и для русских, характерным является выражение неосложненного адресата речи формой датива /напр.: *izteikt*, *izsacīt*, *likt*, *atgādināt kādam* /. Форма аккузатива обозначает лицо как прямой объект, на который непосредственно распространяется действие, названное глаголом речи. Форма "  $uz+S_4$  " обозначает лицо, против которого направлено действие, а объект, выраженный данной формой, является одновременно и объектом порицания /176, т.2, с.61-62/. В основе употребления предлога " *uz* ", который является в данном случае семантически релевантным элементом, лежит выражение отношений направленности действия на объект /105, с.11/.

Вторая позиция при латышских глаголах речи также имеет несколько форм выражения: 1/  $S_4$  / *murdēt*, *izrunāt*, *izteikt*, *piebilst ko*; 2/  $par+S_4$  / *sarunāties*, *stāstīt*, *jautāt par ko* /; 3/  $uz+S_4$  / *uzstāt*, *pastāvēt*, *atsaukties uz ko* /. Для большинства латышских глаголов данная позиция, заполняющаяся содержанием речи, является синтаксически обязательной, так как формы содержания речи восполняют семантическую недостаточность глаголов. Однако в окружении некоторых глаголов данная позиция остается незаполненной, так как сема глагола реализуется без участия делиберата /напр.: *jokoties*, *sasveicināties ar ko* ; *apzveikt kādu* /. Кроме того, в некоторых случаях вторая обязательная позиция может замещаться факультативной, в которой зависимый компонент в форме генетива с каузальным предлогом " *dēļ* " обозначает причину /основание/ того или иного речевого дейст-

вия /176, т.2, с.45/: *bārties* , *strīdētis ar ko kā dēļ*.

Сопоставительный анализ русских и латышских конструкций с глаголами речевой деятельности позволяет заключить, что для СГ глаголов в обоих языках характерна богатая лексическая дифференциация и широкий спектр сочетаемостных возможностей с именными синтаксемами. С одной стороны, в обоих языках могут быть выделены эквивалентные СПГ, но с другой – имеет место непропорциональность состава русских и латышских глагольных лексем, образующих одну и ту же СПГ. Например, русским глаголам "поинтересоваться, полюбопытствовать" соответствует один латышский глагол "*paинтере-  
resētis*", а значение русского "добавить"/в значении речи/ со-  
держится в трех латышских эквивалентах "*piebilst* , *piemetināt* ,  
*piezīmēt*", но степень его участия в семантическом поле каждого  
глагола различна. Кроме того, глаголы данной СГ характеризуются  
в обоих языках широкими возможностями префиксальных образований,  
а полученное новое значение сложенного с приставкой глагола реа-  
лизует свои отношения с зависимыми компонентами в различных фор-  
мах /ср.: говорить – заговорить, переговорить с кем-л.; угово-  
рить кого-л.; выговорить кому-л.; *runāt -aprunāties ar ko* ;  
*pierunāt kādu* ; *norunāt kādam* /. Смещение значений глагольных  
префиксов и сложенных с ними русских глаголов может приводить к  
нарушениям на уровне сочетаемости префиксальных глаголов. Линг-  
вистической предпосылкой ошибок может стать и тот факт, что СГ  
русских глаголов речи имеет широкую периферию, заполненную мало-  
употребительными глаголами /бормотать, бурчать, потолковать, на-  
путствовать, осведомиться, выговаривать/, которые часто сопро-  
вождаются зависимыми компонентами, отличающимися по форме от тех,  
которые употребляются при семантически близких ядерных глаголах  
/ср.: выговаривать кому-л. – ругать кого-л./.

Типовой контекст русских и латышских глаголов речи включает

в себя одинаковые позиции, формы заполнения которых могут характеризоваться как полным структурно-типологическим сходством, так и имеют существенные отличия. Последнее составляет основу интерференции. Так, сема социативности, интересубъектности речевого действия, в конструкциях обоих языков реализуется в эквивалентных формах "с + S<sub>5</sub>" - "ar + S<sub>5</sub>" /переписываться, спорить с кем-л. - sarakstīties, stridēties ar ko / и не представляет собой на теоретическом уровне зону риска. Иначе обстоит дело с именными синтаксемами со значением второго пассивного участника речи. Методически релевантными в обоих языках являются формы объекта порицания /"на + S<sub>4</sub>" и "uz + S<sub>4</sub>"/, наличие в которых предлогов "на" и "uz" свидетельствует о том, что активное речевое действие является направленным к объекту /104, с.130/ /ср.: ворчать, ругаться на кого-л. - rūkt, rūrdēt; lamāties uz kādu/. Вместе с тем в обоих языках большую активность в данной позиции имеют зависимые компоненты в формах ДП и ВП /ср.: внушать, клясться кому-л. - ieskaidrot, iestāstīt, zvērēt kādam; отговорить, перебить кого-л. - atrunāt, pārtraukt kādu/. Однако данные формы не всегда являются пропорционально эквивалентными в конструкциях языков /ср.: выговаривать кому-л. - varāt kādu; уверять кого-л. - apgalvot kādam; укорять, упрекать кого-л. - pārmest kādam /. В русских конструкциях форма ВП сосредоточивает внимание не только на обращении с речью, но и на активном воздействии на лицо, то есть в данном случае имеет место совмещение у управляемой формы двух значений, тогда как в латышском языке позиция лица, которое испытывает на себе это воздействие, может заполняться не только аккузативом, но и дативом. Русской форме "у+РП" /спросить, узнать у кого-л./ в латышских конструкциях соответствует в большинстве случаев беспредложная форма датива /ср.: спросить, осведомиться, переспросить у кого-л. - pajautāt, pervaicāties, pārlautāt kādam /. То есть семантическая связь рече-

вого действия и лица-источника информации в русских конструкциях закрепляется не только падежной формой зависимого компонента, но и при помощи предлога "у", основой употребления которого является указание на данный источник получения информации.

В контрастивной позиции относительно друг друга /различаются предлогами и падежными формами зависимых слов/ находятся русские и латышские конструкции, зависимые компоненты которых выражают лицо – объект иронии, насмешек /ср.: смеяться, иронизировать над кем-л. – smieties, ironizēt par kādu / или объект, перед которым чем-либо хвастаются /ср.: хвастаться, хвалиться перед кем-л. – lielities, dižoties kā priekšā /, что позволяет прогнозировать не только замену падежной формы зависимого слова, но и смешение предлогов. В первом случае латышский предлог "par" "провоцирует" вставку в русские словосочетания предлогов "о", "за", а во втором случае в латышских конструкциях имеет место полупредложный локатив "priekšā" /105, с.18/, соответствующий русским "впереди", "перед".

На уровне второго зависимого компонента /содержание речи/ методически релевантными в конструкциях обоих языком могут быть названы формы ВП и аккузатива как при глаголах, характеризующихся несочетаемостью с формами, обозначающими адресат речи /ср.: отметить, констатировать, добавить что-л. – atzīmēt, konstatēt, pievilst ko/, так и при тех глаголах, типовой контекст которых включает в себя адресат речи /ср.: объяснять, пересказать кому-л. что-л. – paskaidrot, pārstāstīt kādam ko /. Формы "о+ПП" и "par+S<sub>4</sub>" при эквивалентности предлогов различаются падежной формой зависимого существительного /большую схожесть с латышской имеет русская разговорная форма "про+S<sub>4</sub>"/. Кроме того, лингвистической предпосылкой ошибок может стать и вариативность русской модели при выражении содержания речи: V+уS<sub>2</sub>+оS<sub>6</sub>/проS<sub>4</sub>/относительно, касательно, насчет, по поводу S<sub>2</sub> /спросить у кого-л. о чем-л.–про что-л.–отно-



сительно, касательно, насчет, по поводу чего-л./ . Для латышских словосочетаний такая вариативность нехарактерна, а латышским эквивалентом в данном случае является конструкция " V+S<sub>3</sub>+ par+S<sub>4</sub>" /rajautāt kādam par ko /.

На уровне факультативных объектных сем, заполняющих вторую позицию, методически релевантными являются формы, обозначающие причину, основание речевого отношения: 1/ из-за+ПП - S<sub>2</sub>+dēļ /браниться с кем-л. из-за чего-л. - bārties ar ko kā dēļ /; 2/ за+ВП - par+S<sub>4</sub> /ворчать на кого-л. за что-л. - rūkt , pūrdēt uz kādu par ko/.

Зоной риска является также способность семантически близких русских глаголов речи заполнять окружающий их контекст разными падежными и предложно-падежными формами, что проистекает из реальных особенностей самого речевого воздействия, его "нематериальности"/135, с.143/, в результате чего, например, пассивный участник речевого общения, осмысливается либо как непосредственный прямой объект, либо как более отдаленный-адресат действия /ср.: сообщить кому-л. - известить кого-л.; убеждать кого-л. - внушать кому-л.; возразить кому-л. - спорить с кем-л./.

В результате проведенного анализа можно предположить наличие в русской речи студентов следующих нарушений сочетаемости глаголов речи: 1/ выравнивание по форме управления семантически близких глаголов, сопровождающихся разными управляемыми формами; 2/ замена форм выражения второго /пассивного/ участника речевого общения /пропуск предлога, замена падежной формы/; 3/ замена форм выражения делиберата /смещение падежных форм, выбор в пользу одновариантного управления/; 4/ вставка, пропуск предлогов в конструкциях, вторая позиция которых заполнена факультативными объектными семами.

Данные констатирующего эксперимента свидетельствовали о не-

значительном количестве ошибок в анкетах студентов при выражении активного участника речевого общения /форма "с+III"/; адресата речевого действия /ДП/; содержания речи /ВП/ при глаголах, характеризующихся несочетаемостью с формами, обозначающими адресат речи. Нарушения, констатированные нами в данных словосочетаниях, были связаны с сочетаемостью лишь некоторых глаголов речи. Так, 17% студентов допустили ошибки в построении словосочетаний с глаголами "расставаться" и "прощаться": расставаться от друзей /вм. с друзьями/; прощаться от Родины /вм. с Родиной/. Русскому глаголу "расставаться" могут соответствовать два латышских—"izšķirties" и "šķirties". Первый сопровождается зависимой формой "ar+S<sub>5</sub>", а второй—"no+S<sub>2</sub>" /ср.: расстаться, развестись с мужем, с женой — izšķirties ar vīru, ar sievieti; расстаться, разлучиться с Родиной — šķirties no dzimtenes/. Два латышских эквивалента соответствуют и русскому глаголу "прощаться" — "atvadīties" и "atsveicināties", сопровождающиеся зависимой формой "no+S<sub>2</sub>" /ср.: прощаться с другом — atvadīties no drauga/. Таким образом, одна из причин ошибок кроется в конструкциях родного языка студентов. Кроме того, материалы бесед со студентами позволяют заключить, что главным в данных словосочетаниях является для студентов выражение отношения отдаления от объекта, то есть отношение, показателями которого в латышском языке служит предлог "no", а в русском — "от", что послужило дополнительным стимулом нарушения сочетаемости.

В анкетах 20% студентов нами были зафиксированы попытки со стороны студентов включить в контекст глаголов, характеризующихся несочетаемостью с формами, обозначающими адресат речи, существительные, выражающие данный адресат /напр.: отметить, подчеркнуть, отрицать, подтвердить что-л. брату, другу/. А 19% студентов в словосочетании с глаголом "изъясняться" социативный

объект заменили на адресат речи: изъясняться кому-то /вм. с кем-то/, опираясь при этом на значение и форму управления другого русского глагола — "объяснять" /переосмысление значения и формы управления глагола на почве недопонимания/. Кроме того, параллельно с глаголами речи в эксперименте участвовали и некоторые словосочетания, стержневыми в которых выступали глаголы не только речевого общения, но как и первые, требующие наличия обязательного социативного объекта /сблизиться, созвониться, связаться, свыкнуться с кем-л./.

Количество ошибок в данных конструкциях было значительно большим, а заключались они: 1/ в пропуске предлога и замене падежной формы зависимого слова/напр.: созвониться брату /вм. с братом/, сблизиться коллеге /вм. с коллегой/; 2/ в замене предлога и падежной формы /напр.: свыкнуться к товарищу /вм. с товарищем/, созвониться к брату /вм. с братом/, связаться к человеку /вм. с человеком/ /27%/. Причины появления данных нарушений /как следовало из материалов бесед/ заключались, во-первых, в смысловом отождествлении близких по смыслу глаголов: "созвониться—дозвониться" /ср.: созвониться с кем-л. — дозвониться кому-л./; "связаться — привязаться" /ср.: связаться с кем-л. — привязаться к кому-л./; "сблизиться—приблизиться" /ср.: сблизиться с кем-л. — приблизиться к кому-л./; "свыкнуться—привыкнуть" /ср.: свыкнуться с кем-л.—привыкнуть к кому-л./, вызвавшим и отождествление форм управления. А во-вторых, пропуск предлога можно объяснить закрепившимся в сознании студентов сведении об отсутствии предлога "с" в русских конструкциях типа "рубить топором", в результате чего значение орудийности, которое является "центральной синтаксической функцией ТП"/33, с.89/, механически переносилось и на структуру словосочетаний, зависимый компонент которых выражает второго участника общения /на смешение значений "орудийности" и "совместности" в русском языке указало в ходе



беседы 47% студентов/.

Наблюдались ошибки в конструкции "благодарить кого-л. за что-л." / 32% - "благодарить отцу за подарок"/вм. отца за подарок/, 17% - "благодарить отцу/отца за подарок"/. Объясняя причины такого выбора, 43% студентов указали, что опирались на эквивалентную конструкцию родного языка /ср.: pateikties tēvam par dāvanu /, остальные же выравнивали данный глагол по форме управления со словосочетанием "говорить спасибо"/"благодарить", то есть "говорить спасибо кому-л."/. При этом в словосочетаниях с другими стержневыми глаголами, строящими конструкции на этой же модели /ругать, хвалить/, ошибок зафиксировано не было. То же наблюдалось и с глаголом "выговаривать", который в значении "высказывать" управляет словоформой в ВП без предлога /выговаривать свою мысль/, а в значении "сделать выговор, высказать порицание за что-либо" - двумя зависимыми компонентами: в ДП без предлога и в ВП с предлогом "за" /напр.: выговаривать ему за плохое поведение/ 19% студентов указали в качестве правильных две конструкции: "выговаривать брата за плохое поведение" и "выговаривать брату плохое поведение". 35% возможными назвали "выговаривать брата/брату за плохое поведение" /ср.: nobārt brāli par sliktu uzvedību /. Методический интерес представляет конструкция "выговаривать брату его плохое поведение", появление которой объясняется смысловым выравниванием в сознании студентов русских глаголов "выговаривать" и "выговорить", последний из которых в значении "произносить, говорить вслух, высказывать" строит контекст на модели " V+S<sub>4</sub>+S<sub>3</sub>" /выговорить все кому-л./.

69% студентов допустили ошибки в словосочетаниях с глаголами "спросить, выпросить, расспросить, переспросить", при которых позиция собеседника может заполняться формами "у+РП" и "ВП" /напр.: спросить у кого-л. о чем-л. - спросить кого-л. о чем-л./.

В анкетах 15% студентов наблюдался пропуск предлога "у" и замена падежной формы зависимого слова /напр.: спросить отцу о поездке /вм. отца-у отца/. 38% указали две возможные конструкции: "спросить отца/отцу о поездке", а 16% посчитали правильными три конструкции: "спросить брата/ у брата/ брату о поездке". В процессе беседы выяснилось, что для 61% студентов /от общего количества допустивших ошибки/ различия в значениях форм "у+РП" и "ВП" остаются нераспознанными, а при выборе русской конструкции они опирались на модель родного языка. Остальные объяснить свой выбор затруднились. Пропуск предлога "у" имел место в анкетах 23% студентов в словосочетаниях с глаголами "поинтересоваться, полюбопытствовать": поинтересоваться отцу о его здоровье /вм. у отца/, полюбопытствовать сестре о ее здоровье /вм. у сестры/. Учитывая, что ошибки были допущены в данном случае теми же студентами, которые в качестве правильной указали конструкцию "спросить отцу о поездке", мы предположили, что модель управления русских глаголов "поинтересоваться, полюбопытствовать" попала под влияние латышской конструкции с глаголом "praļautāt". Действительно, все студенты, допустившие нарушение сочетаемости, глагол "поинтересоваться" тесно связывали с глаголом "спросить" /"поинтересоваться"-значит "спросить"/, в результате чего семантический фактор оказался решающим и внес корректировку в форму управления данных глаголов.

На уровне второго зависимого компонента ошибки зафиксированы в словосочетаниях с глаголами "уверить, убедить кого-л. в чем-л.". 32% студентов предложили конструкцию "уверить, убедить друга о своей правоте" /ср.: pārliecināt draugu par savu taisnību/. 6% выбрали модель "уверить, убедить друга за свою правоту", а 13% студентов, сомневаясь в выборе, указали три возможные конструкции: "уверить, убедить друга в своей правоте/ о своей

правоте/ за свою правоту". Появление и устойчивость предлогов "о" и "за" в предложенных студентами конструкциях объясняется влиянием модели латышского языка, обязательным компонентом которой является предлог "par", соответствующий русским "о" и "за".

Ярко выраженный характер имела зафиксированная в анкетах студентов тенденция к нейтрализации вариативности второй зависимой формы /выбор в пользу одновариантного управления/ в словосочетаниях типа "поговорить с кем-л. о чем-л./ про что-л. /относительно, касательно, насчет, по поводу чего-л.". В анкетах 60% студентов выбор был сделан в пользу формы "о+ПП". Кроме того, констатирующий эксперимент свидетельствовал об актуализации употребления в русской речи студентов-латышей формы "про+ВП" /27% указали в качестве правильной только данную форму, а 13% — две возможных "о+ПП" и "про+ВП"/, что можно объяснить, во-первых, распространенностью данной формы в речи русских, а во-вторых, фонетической близостью ее к латышской форме "par + S<sub>4</sub>". Тенденция же к выбору в пользу невариативного управления продиктована, с одной стороны, невариативностью эквивалентных конструкций родного языка студентов, а с другой — стремлением с их стороны подвести менее системное явление неродного языка под более системное /вторая причина часто является стимулом унификации управления и в речи русских учащихся /158, с.64/.

Наконец, вставка предлога "с" имела место в анкетах 42% студентов в конструкциях с глаголами "хвастаться, хвалиться чем-л." /напр.: хвастаться со своими успехами/, но в большинстве случаев она была констатирована тогда, когда зависимый компонент выражал абстрактное понятие.

Следует добавить, что в анкетах почти всех студентов были зафиксированы прочерки напротив словосочетаний, стержневыми в которых выступали русские периферийные глаголы речи, не знакомые

студентам или вызывающие сомнение /напр.: бурчать, толковать, напутствовать, осведомиться, перечить, подстрекать, попрекать, промолвить и под./.

Таким образом, анализ сочетаемостных характеристик глаголов речи в русском и латышском языках и результаты констатирующего эксперимента показали, что данные конструкции представляют собой реальную зону риска, хотя и характеризуются наличием значительного количества межъязыковых эквивалентов. Все они должны быть включены в объем лингвистического минимума, однако большего внимания в процессе коррекции требуют формы выражения пассивного участника речевого общения и содержания речи.

Г. Словосочетания, стержневыми в которых являются глаголы со значением движения.

В семантическом поле глаголов движения признак "перемещение в пространстве" является интегральным семантическим признаком, объединяющим все единицы данного поля. Кроме интегрального имеются частные /дифференциальные/ признаки, которые позволяют глагольным лексемам-единицам поля отличаться друг от друга/"скорость", "способ", "среда" передвижения /91, с.380/. Дифференциатором значения словосочетания с глаголом движения часто становится глагольная приставка, распознавание значения которой играет важную роль при овладении нормами сочетаемости глаголов движения неродного языка. Вместе с тем в настоящее время продолжает оставаться дискутируемым в лингвистической литературе вопрос о том, является ли управляемая форма predeterminedной словообразовательной структурой управляющего слова /стержневого глагола/. Анализ лингвистических исследований позволяет сделать вывод, что данный вопрос получает различное толкование в работах лингвистов /11, с.27; 36, с.493; 118, с.64; 145, с.141-155/. Однако большинство из них соглашались с тем, что в данном случае следует

говорить о влиянии скорее не словообразовательного фактора на сочетаемость, а лексического, так как требование определенного предлога и падежа вызывается не просто наличием той или иной приставки, а связано с тем новым лексическим значением, которое получает глагол после ее присоединения /88, с.108; 135, с.91; 164, с.50/. Следует согласиться с Нитинь Д.П. /105, с.16/ и Михайловой О.А. /99, с.94/, указывающими, что соответствие между предлогами и глагольными приставками не лишено значения, так как они образуют тесное семантическое единство, но это не значит, что предлоги и соответствующие приставки являются функционально равноценными. Сочетания глаголов движения с именными формами, как и глаголов других СГ, основано на синсемичности /55, с.76/, то есть на реализации семантического тяготения, соответствия между компонентами семантической структуры глагола движения и именной формы. Направление движения получает в данных словосочетаниях двустороннее выражение /135, с.91/: словообразовательное /в глагольной приставке/ и синтаксическое /в предложно-падежной форме зависимого компонента/. Необходимость же обоих способов продиктована тем, что словообразовательные возможности передачи направления движения ограничены /ср.: забежать в дом – забежать за дом – заплыть под мост/. Плотников Г.Н., Скорнякова М.Ф. /118, с.64/ справедливо указывают на то, что приставки в глаголах движения, во-первых, <sup>позволяют</sup> представить направление движения, а во-вторых, дают возможность охарактеризовать действие по отношению: а/ ко времени /забежать, залететь/, б/ к расстоянию /заплыть/, в/ к действию, совершаемому другим субъектом /обойти-"опередить"/. А Сайкиева С.М. /131, с.358/ на основе анализа приставочных глаголов движения выделяет два способа их предложного управления: а/ предлог повторяет приставку глагола, усиливая ее значение /дойти до дома, забежать за дом/; б/ предлог после глагола соот-

ветствует смыслу приставки, но не повторяет ее /подойти к реке, выбежать из дома/.

Основным компонентом глаголов движения является признак направленности, в соответствии с которым в лингвистической литературе глаголы движения принято делить на две группы: 1/ глаголы однонаправленного субъектного перемещения, 2/ глаголы разнонаправленного субъектного перемещения. Типовой контекст глаголов обеих групп заполняется в большинстве случаев одной позицией, зависимый компонент в которой обозначает пункт движения: исходный /выехать из города/, конечный /доехать до города/или препятствие, которое преодолевается в процессе движения/ проехать через мост/. Степень же свободы сочетаемости глаголов с формами, выражающими направление движения, может быть различной. Выделим, вслед за Скобликовой Э.С. /135, с.64/, две основные группы глаголов движения по степени свободы сочетаемости: 1/ глаголы, обозначающие движение объекта безотносительно к конкретному направлению /напр.: идти, бежать, ехать, плыть, лететь, ползти, брести, прыгать/ и обладающие неограниченной сочетаемостью с "направительными" формами ; 2/ глаголы, в лексическом значении которых благодаря приставке выражается конкретное соотношение с предметом: а/ внутрь предмета /вбежать, забежать/, б/ из внутренней части предмета /выбежать/, в/ в сторону от предмета, удаляясь от него /отбежать, убежать/, г/ в сторону предмета, сближаясь с ним /добежать, подбежать, прибежать/, д/ под предмет /залезть, подплыть/, е/ за предмет /забежать/, ж/ на предмет /вбежать/, з/ с предмета вниз /сбежать/. Предметом анализа настоящей работы является вторая группа глаголов, которая характеризуется, с одной стороны, ограниченной сочетаемостью с формами, а с другой — представляет наибольшую сложность для ее изучения нерусскими учащимися.



Направленность движения внутрь, в пределы чего-либо обозначают русские глаголы движения, сложенные с приставками "в-/во-/" /войти, вбежать в дом/ и "за-"/зайти, забежать в дом/. Предмет, внутрь которого направлено движение, обозначается формой "в+ВП". Предлог "в" /во/ соответствует по значению и звучанию приставке "в-" и соотносится по смыслу с приставкой "за-". Наличие предлога продиктовано необходимостью дополнить и уточнить значение приставок, особенно во втором случае, когда глаголы, сложенные с приставкой "за-", сочетаются не с одной зависимой формой /ср. зайти в дом - за дом/.

Направленность движения изнутри наружу передается в русском языке с помощью приставки "вы-" /выехать, выбежать, выдететь/, а синтаксически - формой "из+РП" /выбежать, выползти из дома/, которая называет предмет, из внутренней части, пределов которого совершается действие.

Общее значение "удаления" от предмета передают в русском языке глаголы движения с приставками "от-/ото-/" и "у-" /ср.: отбежать от дома - убежать из дома/. Глаголы, сложенные с приставкой "от-", имеют значение "удаление на небольшое расстояние, в сторону от объекта" /напр.: отъехать от дома, отбежать от дороги/, а для уточнения степени отдаления в конструкциях с данными глаголами часто используются обороты "на небольшое расстояние", "на пять километров" и подобные. Глаголы же с приставкой "у-" имеют значение полного удаления /напр.: уехать из города, убежать из дома/. Зависимый компонент, выражающий предмет, место, от которого отдаляются, в первом случае обозначается формой "от+РП", а во втором - "из+РП".

Направленность движения в сторону предмета, сближаясь с ним, передается русскими глаголами с приставками "до-", "под-", "при-" /добежать, подбежать, прибежать/. Передавая общее значе-

ние "приближения", глаголы, сложенные с данными приставками, имеют свою семантическую специфику. Глаголы с приставкой "до-" обозначают действие, доведенное до предела, до его завершения /9, с. 83/ и сопровождаются синтаксемой в форме "до+РП" /предел распространения действия/: добежать до реки, дойти до города. Идея достижения конечной точки движения выражается также с помощью приставки "при-" и через указание на приближение к объекту, заключенное в форме "к+ДП"/145, с.143/: приплыть к берегу, прибежать к отцу. При этом глаголы с приставкой "при-" предполагают наличие лица или предмета в определенном месте. Глаголы с приставкой "под-" обозначают приближение к месту или лицу, но не предполагают наличия лица или предмета в определенном месте, хотя позиция объекта, к которому приближаются, также выражена формой "к+ДП" /значение дативности/: подойти к дому, подъехать к городу, подбежать к матери.

Направленность движения под предмет реализуется глаголами движения с приставками "за-" и "под-", которые включают в свой типовой контекст зависимые компоненты в форме "под+ВП" /предмет, место, ниже которого направлено движение/: залезть под кровать, подплыть под мост. Русские глаголы, сложенные с приставкой "за-", передают также значение "направление действия за предмет", которое уточняется синтаксемой "за+ВП", обозначающей предмет, место, за пределы которого направлено движение: забежать за дом, зайти за дерево.

Значение "подняться вверх", направленность движения на поверхность предмета образуется в результате сложения русских глаголов движения с приставкой "вз-" /взлететь на дерево, всплыть на поверхность/, которые вместе с предложно-падежной формой "на+ВП" образуют тесное семантическое единство /99, с.94/.

Направленность движения "сверху вниз, с предмета" передается



русскими глаголами с приставкой "с-/со-/" и зависимыми компонентами в форме "с+РП" /сбежать с горы, слететь с дерева, сойти с трибуны/. Зависимый компонент уточняет значение глагола и обозначает предмет, место, с поверхности которого кто-либо или что-либо отделяется.

Наконец, русские глаголы движения, сложенные с приставкой "о-/об-, обо-/", могут иметь значение движения вокруг предмета, мимо предмета /в обход/ или обозначают распространение действия на весь предмет /много предметов/ /9, с.29/. В первом и втором значениях данные глаголы характеризуются сильным вариативным управлением /36, с.262/ и сопровождаются варьирующимися зависимыми компонентами в формах "ВП" и "вокруг+ВП" /ср.: обойти, обежать дом-вокруг дома/. Имея значение "распространение действия на весь объект или на много объектов", глаголы с данной приставкой строят словосочетания с одиночным невариативным зависимым компонентом в форме ВП /напр.: объехать город /в зн."побывать везде"/, объехать много городов/. Для уточнения данного значения, как правило, используются слова "весь, много, большинство" и под.

СГ глаголов движения в латышском языке, объединенная тем же, что и в русском языке общим интегральным признаком, может быть условно разделена на две группы: 1/ глаголы, обозначающие движение безотносительно к конкретному направлению /iet, skriet, braukt, peldēt, lidot, list, vilkties /; 2/ глаголы, в лексическом значении которых благодаря приставке выражается конкретное соотношение с предметом /объектом/: а/ движение внутрь предмета /ieskriet, iebraukt/; б/ из внутренней части предмета /izskriet /; в/ удаляясь от предмета в сторону /paskriet, atskriet, aizskriet /; г/ в сторону предмета, сближаясь с ним /aizskriet, pieskriet /; д/ под предмет /palist, parāpties /; е/ за предмет /aizskriet /; ж/ на предмет /uzskriet /; з/ с предмета вниз /noskriet /; и/ вокруг

предмета / *apskriet* /. Значение направления движения в большинстве случаев получает двустороннее выражение: словообразовательное и синтаксическое / *izskriet no mājas, aiziet līdz laukumam, nolidot no koka* /. Как и русские словосочетания, латышские конструкции на основе характера соотношения глагольной приставки и предлога могут быть разделены на две группы: а/ предлог повторяет приставку, усиливая ее значение / *aizskriet aiz koka, apskriet ap koku, nobraukt no tilta* /; б/ предлог соответствует смыслу приставки, но не повторяет ее по звуковому облику / *izskriet no mājas, palīst zem gultas, aiziet no pilsētas* /.

Типовой контекст большинства латышских приставочных глаголов движения включает в себя зависимый компонент в предложно-падежной форме, который уточняет характер отношения действия / движения / к объекту, а в случае, когда он сопровождает глагол с полисемичной приставкой, несет на себе основную смысловую нагрузку данного отношения / ср.: *aiziet aiz koka - aiziet no pilsētas* /.

В латышском языке направленность движения внутрь, в пространство предмета достигается в результате сложения глаголов движения с приставкой "ie", которые строят словосочетания на модели с зависимым компонентом в форме локатива: *ieskriet istabā, ielēkt laivā, iebraukt sētā*. Отсутствие предлога в данных словосочетаниях, которые соответствуют двум русским моделям / войти в дом, зайти в дом /, объясняется тем, что значение действия, движения, направленного внутрь предмета, исчерпывается приставкой "ie", которая не имеет соответствующего ей предлога /176, т.1, с.352/.

Направленность движения изнутри, из внутренней части предмета наружу выражается моделью "izV + no+S<sub>2</sub>" / *izskriet no mājas, izķeruroties no bedres* /, основную смысловую нагрузку в которой несет на себе приставка глагола, так как зависимый компонент в

форме "no+S<sub>2</sub>" может заполнять позицию объекта в контексте других приставочных глаголов. Так, он сопровождает латышские глаголы, сложенные с приставками "at-" и "aiz-", имеющие значение "удаление от предмета": atiet no loga, aizbraukt no krasta. В основе всех этих случаев употребления данного зависимого компонента лежит то, что предлог "no" участвует в выражении отношения отдаления от предмета, от начального пункта /105,с.9/, обозначенного генетивом. Кроме того, во втором случае предлог уточняет значение приставок "aiz-" и "at-", так как глаголы, сложенные с данными приставками, могут обозначать действие/движение/, обратное удалению /176,т.2, с.345,350/: ja kas vār, ja ar ko neveicas, atbrauc; aizbraukt līdz urei.

Направленность движения в сторону предмета, сближаясь с ним, в латышском языке, как уже сказано выше, передается глаголами с приставками "aiz-" /aiziet, aizbraukt, aizskriet/, "at-" /atnākt, atskriet/, а также<sup>с</sup> приставкой "pie-" /pieiet, pieskriet/. Объект, к которому направлено движение, выражается в первом случае формой "līdz+S<sub>3</sub>" /aiziet līdz laukumam, aizskriet līdz urei/, в которой предлог "līdz", являясь многозначным, употребляется при указании на предел распространения действия /105,с.9; 176,т.1,с.744/. Во втором и третьем случаях данный объект обозначается формой "pie+S<sub>2</sub>" /pieiet,atnākt pie mājas/, в которой предлог "pie" является показателем приближения к объекту /104,с.139/. Различия в семантике глаголов с приставками "at-" и "pie-" связаны с различным характером приближения к объекту. Глаголы с приставкой "pie-" обозначают приближение к определенному месту или лицу /pieiet pie mājas, pie mātes/, а глаголы с приставкой "at-" предполагают наличие лица или предмета в определенном месте /atnākt pie mātes, pie mājas/. Глаголы же с приставкой "aiz-" обозначают действие, доведенное до его завершения, до предела:

aizbraukt līdz pilsētai .

Латышские глаголы, сложенные с многозначной приставкой "aiz-", могут обозначать направление движения за объект. Объект, за пределы которого направлено движение, выражается формой "aiz+S<sub>2</sub>" / aiziet aiz mājas /, где предлог "aiz" выступает в роли главного семантически релевантного элемента /105, с.8/.

Направленность движения под предмет реализуется в латышской конструкции, строящейся на модели "paV + zem+S<sub>2</sub>" / paskriet zem koka; palīst zem gultas, zem segas, zem galda; pabeldēt zem tiltas/. Приставка "pa-" придает глаголу значение места и выражает то же, что и наречие "apakšā" /внизу/ /176, т.1, с.357/. Предлог "zem", имея сравнительно узкую сферу употребления, используется при указании на то, что что-то расположено, направляется ниже чего-либо, со стороны нижней части предмета /104, с.142/, а вместе с существительным в генетиве обозначает предмет /объект/, ниже которого направлено движение.

Антонимичная конструкция, обозначающая направление движения на предмет /не его поверхность/, представляет собой сочетание глаголов с приставкой "uz" и предложно-падежной формы "uz+S<sub>2</sub>" /uziet uz skatuves; uzlidot uz jumta/ или беспредложной формы "S<sub>6</sub>" /uziet kalnā, tribīnē; uzlidot kokā/. Две формы выражения объекта в данном случае соответствуют одной русской /на+ВП/. В первом случае в основе употребления предлога "uz", имеющего сложное семантическое ядро, лежит не только выражение отношения направленности действия к объекту, но и обозначение поверхности, верхнего положения /105, с.11/. В том же случае, когда предлог как специальный показатель отношения между направлением действия и объектом отсутствует, указание на данное отношение содержится в формах полнозначных компонентов словосочетания /104, с.130/.

Направленность движения "сверху вниз, с предмета вниз" переда-

передается конструкцией "noV +no+S<sub>2</sub>", где предлог "no" по звуковому облику и значению соответствует приставке: noskriet no kalna, nolidot no koka, nobraukt no tilta.

Латышские глаголы, сложенные с приставкой "ap-", имеют значение движения вокруг предмета /со всех сторон/, мимо предмета /в обход/, распространение движения на весь объект/176, т.1, с.348-349/: apiet, apbraukt, apskriet. Зависимый компонент, обозначающий объект, вокруг которого направлено движение, находит выражение в формах "ap+S<sub>4</sub>" и "S<sub>3</sub>+ apkārt" / apiet ap dārzu/dārzam apkārt/. Однако приставка "ap-" может вносить в лексическое единство с глаголом такую вспомогательную семантико-грамматическую информацию, которая возмещает употребление предлога "ap", допускает его отсутствие /105, с.16; 176, т.2, с.33/, а зависимый компонент в accusative обозначает объект, который обходят вокруг /apiet dārzu / или проходят мимо которого / apiet purvu/, а также объект, который охватывается действием.

Сопоставительный анализ русских и латышских словосочетаний со стержневыми приставочными глаголами движения показывает, что данные глаголы в обоих языках, с одной стороны, обладают активной синтаксической валентностью, а с другой, степень свободы и характер сочетаемости их с зависимыми компонентами, выражающими объект, относительно которого направлено движение, различны. Направление движения в словосочетаниях обоих языков получает в большинстве случаев двустороннее выражение.

В обоих языках имеет место полисемия глагольных приставок, значения которых уточняются формами зависимых компонентов. Однако пропорциональность соотношения русских и латышских полисемичных приставок нарушена, что может стать лингвистической предпосылкой ошибок, приводящей к смешению глаголов и форм их управления. Например, русские глаголы движения, сложенные с приставкой "за-",



могут обозначать направление движения внутрь /зайти в дом/, за предмет /зайти за дом/, под предмет /зайти под крышу/. В латышском языке им соответствуют глаголы с приставками "ie-" /ieiet mājā /, "aiz-" /aiziet aiz mājas /, "pa-" /palet zem jumta /.

Формы выражения объекта, относительно которого направлено движение, в большинстве случаев имеют в языках различное падежное или предложно-падежное выражение. Методически релевантными можно признать лишь некоторые формы. Например, формы выражения объекта, из внутренней части которого направлено движение /ср.: выбежать из дома- izskriet no mājas/, или с поверхности которого вниз /ср.: слететь с дерева- nolidot no koka/, или от которого удаляются /ср.: уйти из города - aiziet no pilsētas/. Хотя релевантность в данном случае носит условный характер, так как микросистема значений латышского предлога "no" соответствует микросистемам значений трех русских предлогов "с", "из", "от", что может привести к неверному выбору русского эквивалента. Соотношение же остальных форм объекта в языках может быть выражено следующим образом: 1/  $p+S_1$  -  $S_2$ : войти, зайти в дом - ieiet mājā ; 2/  $p+S_1$  -  $p+S_2$  : подойти до дома - aiziet līdz mājām; подойти, прийти к дому - pieiet, atnākt pie mājas; 3/  $p+S_1$  -  $pS_2/S_3$ : взлететь на дерево, на крышу - uzlidot kokā , uz jumta. Характер структурно-типологических сходств и различий конструкций обоих языков позволяет заключить, что большинство из них находятся в позиции частичного сходства друг с другом, а потому могут стать базой для устойчивого проявления интерференции. Кроме того, анализ характера данного соотношения позволяет предположить в русской речи студентов следующие ошибки:

а/ смешение семантически близких приставочных глаголов и выравнивание их по форме управления /напр.: подойти-прийти-подойти, имеющих общее значение приближения/; б/ смешение форм зависимых компонентов при глаголах с полисемичными приставками /напр.: зайти в дом-за дом; подойти к дому-под крышу/; в/ пропуск предлога с сохране-

нием или заменой падежной формы компонента /напр., в конструкциях со значением "внутри предмета"/; г/ замена падежной формы зависимого слова при сохранении предлога /напр., в конструкциях, которые различаются в языках только падежной формой компонента/; д/ смешение предлогов /напр., предлогов "с", "из", "от"/. Прогнозируемые нами ошибки лежат в плоскости как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции.

Анализ материалов анкет студентов показал, что сочетаемость русских глаголов движения представляет собой реальную зону риска и является базой активного проявления интерференции. Количественный анализ нарушений сочетаемости в рамках каждой модели позволил нам разделить словосочетания с глаголами движения на три группы: 1/ словосочетания, ошибки в которых допустили более 76% студентов /1 степень трудности/; 2/ словосочетания, ошибки в которых допустили 25-75% студентов /2 и 3 степени трудности/; 3/ словосочетания, ошибки в которых зафиксированы не более чем у 24% студентов /4 и 0 степени трудности/. К первым следует отнести конструкции, строящиеся на моделях: а/  $vzv + na + S_4$  /88%/, б/  $vyv + iz + S_2$  /76%/ . Ко вторым: а/  $podv + pod + S_4$  /68%/, б/  $cv + c + S_2$  /65%/, в/  $ov + S_4$  /вокруг  $S_2$  /62%/, г/  $zav + v + S_4$  /52%/, д/  $vv + v + S_4$  /51%/, е/  $yv + iz + S_2$  /25%/ . К третьим: а/  $podv + k + S_3$  /9%/, б/  $priv + k + S_3$  /7%/, в/  $do v + do + S_2$  /13%/, г/  $zav + za + S_4$  /3%/ .

Незначительное количество ошибок и анализ их характера в конструкциях третьей группы, а сводились они в большинстве случаев к замене падежной формы зависимого слова, вызванной недостаточным усвоением особенностей склонения русских существительных /напр.: подойти к сарая /вм. к сараю/; залететь за забору /вм. за забор/, позволяет не относить их к типичным нарушениям, имеющим место в русской речи студентов. В данном случае следует согласиться с Меркене Н, считающей, что "единичные случаи ошибок при частичном не-

совпадении фактов языков следует расценивать как результат недостаточного усвоения указанной темы, а не как результат интерферирующего влияния" /97, с.199/. Что же касается словосочетаний первой и второй групп, то характер ошибок и их количество представляют методический интерес и требуют специального анализа.

Анализ ошибок в словосочетаниях со значением "движение на предмет, на его поверхность" /типа "взлететь на дерево"/ позволил выделить следующие их типы: 1/ замена предлога /45%/: взойти в трибуну /вм. на трибуну/; взбежать в третий этаж /вм. на третий этаж/; 2/ смешение предлогов, указание двух возможных конструкций /39%/: взлететь в гору/на гору; взойти в сцену/на сцену; 3/ пропуск предлога /4%/: взбежать третий этаж /вм. на третий этаж/. Устойчивый характер ошибок первого и второго типов обусловлен не только структурными различиями между взаимодействующими в сознании студентов конструкциями русского и латышского языков, но и тем, что в самом русском языке употребление предлогов "в" и "на" не закреплено за конкретным значением, а поддерживается в основном установившейся традицией /35, с.656; 125, с.294-295; 135, с.78/, что существенно затрудняет их изучение. Поэтому такого рода ошибки отмечены как устойчивые в русской речи учащихся и при других видах двуязычия /66, с.194; 97, с.197; 103, с.230/. В процессе беседы 82% студентов-латышей признались, что употребление русских предлогов "в" и "на" представляет для них большую трудность. Пропуск же предлога в рассматриваемых словосочетаниях провоцировался, во-первых, влиянием конструкций латышского языка, а во-вторых, смешением со стороны студентов данных глаголов с глаголами с приставкой "в-" /на это указали все студенты, допустившие пропуск предлога/.

Конструкции со стержневыми глаголами со значением "движение изнутри наружу" /типа "выйти из дома"/ в ходе сопоставительного анализа были отнесены нами к словосочетаниям, не представляющим собой "зоны риска". Однако материал констатирующего эксперимента



свидетельствовал об обратном, так как правильную форму зависимого компонента указало лишь 24% студентов. В анкетах остальных была зафиксирована замена предлога "из" предлогом "с" /22%/ или предлогом "от" /8%/, а также использование в качестве возможных конструкций с двумя предлогами "из/с" или "с/от"/46%/: выйти с комнаты /вм. из комнаты/, вылезти с ямы /вм. из ямы/; выбежать с/из дома, вылететь с/от гнезда /вм. из гнезда/ и под. Смещение или замену предлогов следует объяснить, во-первых, наличием в эквивалентных латышских словосочетаниях предлога "no", который соответствует трем русским предлогам "из", "с", "от" /в ходе теоретического сопоставительного анализа предполагалось появление ошибок, провоцируемых характером данного соотношения, а 53% студентов от общего количества допустивших ошибки указали, что они в большинстве случаев не уверены в том, какой из трех русских предлогов соответствует латышскому в конкретном словосочетании/, а во-вторых, наличием при русских глаголах движения конкурирующих форм, имеющих значение пункта, от которого удаляются /"из+РП", "с+РП", "от+РП"/. При этом более продуктивной моделью, передающей значение аблятивности, признается модель "вы<sup>V</sup>+из+S<sub>2</sub>" /145, с.154; 158, с.66/. Преобладание же в анкетах студентов предлога "с" /вместо "из"/ над предлогом "от" следует объяснить, на наш взгляд, во-первых, близостью предлогов "с" и "из" по звучанию, во-вторых, более высокой частотностью употребления предлога "с" в русском языке по сравнению с предлогом "от", в-третьих, имеющей место тенденцией к замене в просторечии предлога "из" предлогом "с" среди носителей русского языка /"прийти со школы", "приехать с отпуска" /158, с.66/.

Этот же тип ошибок зафиксирован в словосочетаниях со значением полного удаления от предмета /типа "уйти из дома"/48%/ и со значением "движение с предмета вниз" /типа "сойти с горы"/54%/. В количественном отношении картина нарушений в первом случае выг-

лядела следующим образом: а/ 24% –смешение предлогов "из" и "с" /уйти из/с дома, убежать из/с деревни/; б/ 17% –смешение предлогов "с", "из", "от" /убежать из/с/от дома/; в/ 7% –использование только предлога "от" /уйти от дома, от города/. Кроме названных ранее причин смешения или замены предлогов, в данном случае следует назвать еще одну. Русские глаголы с приставкой "у-" в значении удаления заполняют свой контекст двумя зависимыми формами: "из+РП" и "от+РП" /ср.: уйти из города – уйти от жены/. Форма "из+РП" обозначает предмет, место, пространство, откуда направлено движение, а "от+РП" –исходную точку /предмет, объект/ движения. Неразличение значений, выражаемых данными компонентами, привело к их выравниванию /29% студентов, использовавшие предлог "от", объяснили свой выбор аналогией конструкций "уйти от дома" – "уйти от отца, от семьи"/. Что же касается конструкций со значением "движение вниз с предмета", то в данном случае имело место смешение только двух предлогов "с" и "от" /сойти с пьедестала/от пьедестала, спрыгнуть с крыши/от крыши, слететь с дерева/от дерева/. При этом в анкетах 11% студентов в качестве правильной указывалась только форма "от+РП". Отсутствие предлога "из" объясняется тем, что употребление его в сознании студентов связано с обозначением предмета, пространства, изнутри которого, а не с поверхности направлено движение /на это указало 49% студентов/. Семантические же объемы русских предлогов "с" и "от" переплетаются более тесно, особенно в том случае, когда они употребляются при обозначении исходной точки движения. Таким образом, рассмотренные конструкции, априорно признанные нами релевантными, представляют собой реальную зону риска.

В словосочетаниях со значением "движение внутрь предмета" наиболее типичными являлись следующие ошибки: а/ замена падежной формы зависимого компонента /ВП → ПП/: вбежать в комнате /вм. в комнату/, влететь в сарае /вм. в сарай/, залететь в доме /вм. в

дом/, залететь в окне /вм. в окно/58%/; б/ указание двух возможных форм зависимого слова /ВП и ПП/: въехать во двор/во дворе, влететь в окно/в окне /26%/; забраться в подвал/в подвале /10%/; в/ пропуск предлога с сохранением падежной формы зависимого слова: влететь комнату /7%/, забраться шкаф /9%/ или заменой падежной формы: вбежать домой /6%/, залезть сарай /4%/. Как следует из приведенного материала, беспредложность латышских конструкций нашла свое отражение в русской речи студентов, однако большинство ошибок в анкетах было связано не с пропуском предлога, а с неверным выбором падежной формы зависимого слова. Беседуя со студентами, мы выяснили, что 72% из них при построении данных русских моделей опирались на конструкцию латышского языка, при этом 52% из них указали, что русский ПП всегда употребляется с предлогом /то есть наличие ПП было для них очевидным фактом/. Таким образом, интерферирующее влияние конструкций латышского языка носит в данном случае частичный /"половинчатый"/ характер — выравнивание имеет место лишь на уровне падежной формы зависимого слова /при сохранении предлога/. Сопутствующими же причинами ошибок являются, во-первых, ослабленная связь между управляющим и управляемым компонентами в самих русских конструкциях, а во-вторых, неразличение /смещение/ студентами значений и особенностей употребления русского предлога "в" с ВП и ПП /ср.: зайти в комнату — находиться в комнате/. Правильный выбор падежной формы зависимого слова зависит от правильно заданного вопроса /то есть смысл падежного окончания выявляется по вопросу/. Правильная же постановка вопроса тесно связана с тем, учитывается ли семантическая координация значений компонентов, валентность стержневого глагола. В беседе же со студентами выяснилось, что они задают один и тот же вопрос от глаголов к зависимым компонентам: "зайти /где?/ в комнате", "войти /где?/ в комнате", "находится /где?/ в комнате".

Высокий процент ошибок был зафиксирован в конструкциях со зна-

чением "движение под предмет". Так, 68% студентов указали в качестве возможных две формы зависимых компонентов: "под+ВП" и "под+ТП" /напр.: подплыть под лодку-под лодкой; подлезть под стол-под столом/. Появление второй формы зависимого слова объясняется двумя причинами. Во-первых, тем, что в словосочетаниях с глаголами движения русский предлог "под" употребляется не только с ВП /при указании предмета, места, ниже которого направлено движение/, но и с ТП /при указании лица, предмета, ниже которого что-либо находится/. Однако во втором случае стержневыми в конструкциях выступают либо бесприставочные глаголы движения, либо с приставкой "про-" /плыть под мостом - проплыть под мостом/. Дифференцировать же значения русских глаголов "подплыть-проплыть", "подлезть-пролезть" и подобных в предложенных нами словосочетаниях смогли лишь 9% студентов. Во-вторых, зависимый компонент в латышских конструкциях с предлогом "zem" соотносится с русскими "под что-л." и "под чем-л." /ср.: zem tilta- под мост, под мостом/. Нарушений же сочетаемости, "подсказываемых" имеющей место в латышских конструкциях формой генетива, в анкетах зафиксировано не было, то есть влияние формального признака оказалось более слабым по сравнению с семантическим и устойчивым соотношением в сознании студентов предлогов "zem" и "под".

Ошибки, допущенные студентами в словосочетаниях типа "oV+S<sub>4</sub>/вокругS<sub>2</sub>", в большинстве случаев характеризовались смещением падежных форм зависимых компонентов /РП и ВП/. В анкетах 29% студентов отмечены словосочетания: "обойти вокруг березу" /вм. вокруг березы/, "объехать вокруг дом" /вм. вокруг дома/, "облететь вокруг город" /вм. вокруг города/. 33% в качестве правильных назвали две конструкции: "обойти вокруг березы" и "обойти вокруг березу" и под. Объясняя выбор второй модели, 28% студентов указали, что слово "вокруг" является наречием и отвечает на вопрос "как?" /объехать дом /как?/ вокруг/. Предложив студентам перевести латышские словосочетания с

глаголами данной группы на русский язык, мы наблюдали тенденцию к выбору русского предложного варианта, в соответствии же беспредложной конструкции данному значению сомневались практически все студенты. Объяснение этому кроется, на наш взгляд, в том, что отсутствие предлога в русских конструкциях создает морфологическую омонимию, следствием которой является смысловая неясность /ср.: обойти сад – вокруг? или мимо? или изнутри весь?/. Кроме того, в анкетах 77% студентов наблюдалась попытка использовать предлог "вокруг" в качестве наречия, ставя его в постпозицию относительно зависимого компонента /напр.: обойти сад, дом вокруг/.

Анализ нарушений сочетаемости русских глаголов движения показал, что прогнозирование наличия или отсутствия ошибок на теоретическом уровне на практике может носить реальный или ирреальный характер. Так, конструкции, ошибки в которых допустили не более 24% студентов /3 группа/, в большинстве своем находятся с латышскими словосочетаниями в позиции частичного сходства, то есть потенциально содержат лингвистические предпосылки ошибок. Те же словосочетания, которые находятся в позиции полного сходства, оказались зоной риска /1–3 степени/. Характер же прогнозируемых нами нарушений сочетаемости нашел подтверждение в ходе констатирующего эксперимента. В целом следует сказать, что русские словосочетания со стержневыми глаголами движения являются для студентов-латышей /в том числе по их собственному признанию/ одной из менее усвоенных в процессе школьного обучения групп конструкций. Причина этого, на наш взгляд, кроется в том, что уяснение семантической координации значений глаголов движения и зависимых слов тесно связано с умением распознавать семантику обширной префиксации глаголов и разнообразных форм выражения предметных ориентиров. Недостаточное усвоение того или иного, что и было констатировано нами в ходе эксперимента, приводит к неверному выбору семантико-грамматической структуры конкретного



словосочетания. Несмотря на то, что все рассмотренные нарушения сочетаемости можно отнести к коммуникативно-нерелевантным ошибкам, а также на то, что в ряде конструкций ошибки допустило незначительное количество студентов, считаем необходимым включить в объем учебного минимума все рассмотренные выше модели словосочетаний, так как углубленное изучение только некоторых из них может разрушить общую картину сочетаемости глаголов движения и повлечь за собой увеличение количества ошибок в конструкциях, которые останутся за пределами анализа.

Д. Словосочетания, стержневыми в которых выступают глаголы со значением физического воздействия на объект.

Категориально-лексической семой в глаголах физического воздействия на объект является сема, определяющая цель действия /69, с.43/. В зависимости от данной цели и характера воздействия СПГ рассматриваемых глаголов в лингвистической литературе принято делить на несколько СПГ /7, с.21; 69, с.41-46; 99, с.87; 118, с.69; 132, с.126-127/: 1/ глаголы со значением "покрытия"; 2/ глаголы со значением "извлечения"; 3/ глаголы со значением "созидания"; 4/ глаголы со значением "углубление в действие, в пространство"; 5/ глаголы со значением "отделения". Типовыми позициями в контексте глаголов всех СПГ являются: а/ позиция объекта, который покрывают, извлекают, создают, отделяют; б/ позиция объекта, орудия или средства действия. Первая позиция обязательна, а ней чаще всего употребляются неодушевленные существительные со значением "предмет" и актуализируются различные семантические компоненты зависимых слов: "твердое" или "жидкое", "крупное" или мелкое" и под. /159, с.137/. Так, вылить, выплеснуть можно что-либо жидкое, а вырезать что-либо твердое; высыпать что-либо мелкое, а выгрузить - крупное. Вторая позиция в большинстве случаев является факультативной, причем в ряде случаев она может не замешаться вообще, что объясняется наличием семы инструмента

или средства в семеме самих глаголов /50, с.283; 55, с.163; 72, с.42/.  
Рассмотрим последовательно каждую СПГ.

### 1. Словосочетания со стержневыми глаголами "покрытия".

Глаголом-идентификатором данной СПГ является лексема "покрывать", которая обладает наиболее общим значением "закрывать, накрывать кого-что-л. чем-л., положенным сверху"/132, с.126/. Лексическое значение данных глаголов включает в себя указание на способ или средство покрытия. Например: "обмотать"-покрывать что-л., наворачивая вокруг; асфальтировать-покрывать асфальтом /средство покрытия в этом случае эксплицируется основой глагола/; орнаментировать - покрывать орнаментом. Значение "покрытия" реализуется у глаголов двояко: а/ в сочетании с зависимым компонентом в ВП со значением покрываемой поверхности /покрыть голову, накрыть ребенка, замазать шель/; б/ в сочетании с зависимым словом в ТП /средство покрытия: забрызгать стол чернилами; накрыть ребенка одеялом/ или в ВП с предлогом "на" /объект, который подвергается покрытию: наклеить марку на конверт; набросить платок на плечи/. Круг существительных, выступающих в качестве прямого объекта /первая позиция/ при данных глаголах, тематически не ограничен /практически любой предмет может быть подвергнут действию, названному глаголом "покрытия"/, а средство покрытия /вторая позиция/ обычно обозначается вещественными существительными /названия металлов, жидкостей, красок и под./ /110, с.27/.

На основе анализа лексического значения глаголы покрытия делят на две группы /110, с.27-28/: 1/ глаголы, лексическое значение которых включает указание на цель и способ достижения этой цели; 2/ глаголы, содержащие указание на цель и средство покрытия. Более обширной является первая группа глаголов, в семантике которых не уточняется средство покрытия, а его лексическое значение выражается в отдельном слове /второй зависимый компонент в ТП/.

В качестве стержневых в этих конструкциях выступают русские глаголы, сложенные с приставками "за-", "на-", "о-", "у-" /напр.: забить окно фанерой; накрыть стол скатертью; обмотать шею шарфом; увешать стены картинами/. Глаголы второй группы, у которых средство покрытия выражено основой, строят словосочетания на модели с одиночным сильным управлением /асфальтировать дорогу/.

## 2. Словосочетания со стержневыми глаголами "извлечения".

Глаголом-идентификатором данной СПГ является глагол "извлечь", включающий в себя значения "вынуть, достать, добыть, вывести". Семантика переходных глаголов со значением извлечения выражается с помощью специальных морфем: а/ "из-" /извлечь пулю из тела, сок из растения/, б/ "вы-" /выдернуть гвоздь из стены; вырезать статью из газеты/, из которых более высокой частотностью обладает приставка "вы-" /36, с.259; 153, с.60-61/. Первая позиция при глаголах извлечения замещается объектом, который извлекается, добывается из чего-либо, выраженным ВП /напр.: выкачать воду, выгрести золу, выжать сок, выписать цитату/. Вторая - формой "из+РП", которая может обозначать /126, с.244-245; 153, с.63-64/: а/ предмет, из которого извлекается объект /извлечь занозу из пальца; выгрести золу из печки/; б/ предмет, на который воздействуют, извлекая из него что-либо /напр.: вытопить сало из гуся; выплавить медь из сплава/; в/ состояние, ситуация, из которых выводится одушевленный объект /напр.: выручить друга из беды/; г/ источник, откуда получена информация /напр.: выписать фразу из статьи/. Кроме того, в окружении глаголов покрытия может иметь место факультативная позиция, которая заполняется существительным, обозначающим орудие, инструмент, с помощью которого осуществляется извлечение /напр.: извлечь занозу из пальца пинцетом/.

## 3. Словосочетания со стержневыми глаголами "созидания".

Глаголы данной СПГ понимаются в лингвистической литературе



двойко: а/ узко – определенная ЛСГ /109, с.25/; б/ широко – сфера деятельности /7, с.21; 153, с.65/. В настоящей работе глаголы созидания рассматриваются в рамках первого подхода, как СПГ глаголов более обширной СГ "физического воздействия на объект". Идентификатором СПГ является глагол "создавать", а составляющие ее глаголы условно можно разделить на: а/ лексем, значение созидания в которых заключено либо в самой лексической основе глагола /ваять, валять, варить/, либо образуется с помощью приставки "вы-" /вылепить, выложить, выпилить/: б/ глаголы, сложенные с приставкой "на-", со значением "количественного обилия в проявлении действия" /126, с.83/: нахарить, наварить, наколоть, наквасить, навязать.

Типовой контекст глаголов созидания, как и глаголов ранее рассмотренных СПГ, включает, во-первых, обязательную позицию прямого объекта /предмет, возникающий в результате созидательной деятельности/, выражаемую неодушевленным существительным в ВП или РП /значительное количество из возможного множества предметов/. Во-вторых, позицию объекта-материала, из которого создается новый объект, выражаемую формой "из+РП" /вылепить игрушку из глины; вырезать статую из дерева и под./.. Вторая позиция регулярно замещается только при глаголах с приставкой "вы-" или без таковой, при глаголах же с приставкой "на-" она обычно не замещается /ср.: надавить сока из лимонов; накопать картошки; накоптить мяса/. Факультативная позиция со значением орудия действия при большинстве глаголов созидания является лишней, так как указание на возможное орудие /инструмент/ содержится в лексической основе большинства лексем /напр.: выпилить, вырубить, вывязать, накосить, покрасить и под./..

#### 4. Словосочетания со стержневыми глаголами со значением "углубление в пространство, в действие".

Значение "углубление в пространство, в действие" образуется в результате сложения русских глаголов конкретного физического дейст-

вия с приставками "в-" /вбить, вклеить, ввинтить/, "за-" /завернуть, заковать/, "о-" /окунуть, опустить/, "у-" /упаковать, укутать/. Идентификатором в данном случае может выступать глагол "вместить", обладающий наиболее общим значением "поместить различными способами что-либо во что-либо". Контекст глаголов данной СПГ включает в себя позиции двух объектов. Первый /ВП/ называет объект, который подвергается физическому воздействию, названному глаголом, и может быть выражен как одушевленными, так и неодушевленными существительными. Второй – объект, относительно которого совершается действие, выраженный предложно-падежной формой "в+ВП", где предлог "в" уточняет значение глагольных приставок.

анализа

На основе семантики второго зависимого компонента выделяют три подтипа данной модели, имеющие следующие значения /67, с.152; 138, с.405–409/: а/ перемещение одного объекта внутрь пространства другого объекта: вверстать статью в номер; упаковать книги в ящик; б/ проникновение, внедрение одного объекта в среду другого: вбить гвоздь в стену; опустить руку в воду; в/ соединение, скрепление двух объектов: вклеить лист в книгу. Как и в рассмотренных ранее случаях, факультативная позиция инструмента действия чаще всего остается незамешенной.

##### 5. Словосочетания со стержневыми глаголами "отделения".

Глаголы "отделения" в русском языке в семантическом плане объединены в составе одной группы слов инвариантной семой "отделить" /идентификатор –"отделить"/, обозначающей цель действия – разъединение объекта, то есть нарушение его целостности. По характеру мотивационных отношений глаголы данной СПГ обычно делят на два типа /69, с.42/: а/ глаголы, общее значение которых может быть сформулировано так: "действием, названным глагольной основой, отделить от чего-либо часть". Сюда относятся две разновидности глаголов: 1/ глаголы, образованные от бесприставочных глаголов деления:

пилить—отпилить; резать—отрезать; 2/ глаголы, образованные от бесприставочных глаголов других ЛСГ: отмежевать, отграничить; 6/ глаголы, общее значение которых "аннулировать результат предшествующего действия: отделить что-либо присоединенное" /способ образования—"заменительная префиксация" /148, с.90/: привязать—отвязать; прилепить—отлепить; пристегнуть—отстегнуть. По способу же действия—отделения глаголы данной СШ Клеопатрова Л.Ф. /68, с.44—46/ делит на три группы: 1/ глаголы инструментального отделения или отделения с помощью средства—границы: отпилить, отрезать, откусить; отграничить, отгородить, отмежевать; 2/ глаголы отделения части объекта в результате перемещения той части, изменения ее пространственного положения: отлить воду/воды из ведра; отсыпать зерно/зерна из мешка; 3/ глаголы отделения со значением разобщения кого—чего—либо: отрезать полк от дивизии; оторвать ребенка от матери и под.

Общий словообразовательный признак русских глаголов отделения—их соединение с приставками "от—" /значение "разъединить, отнять часть от целого или что—либо, находящееся в соединении с чем—то"/ и "с—" /значение "отделяя, удалить что—либо с поверхности предмета"/: отрезать—срезать, оттереть—стереть, отпилить—спилить. В синтагматическом плане глаголы отделения характеризуются сочетаемостью с двумя обязательными компонентами. Позиция объекта, который отделяется, заполняется в русском языке словом в ВП /если речь идет о полном охвате отделяемого объекта/ или РП /частичный охват/: отлить молоко—молока. Второй объект, от которого отделяют, выражается формами: а/ от+РП — при обозначении исходной точки отделения: оторвать пуговицу от пальто; б/ из+РП — при названии целого предмета, откуда извлекается часть: отпить молока из бутылки; в/ с+РП — при обозначении объекта, с поверхности которого что—либо отделяется: смыть грязь с руки; г/ дП — при обозначении объекта, в той или иной мере затронутого действием отделения: отрубить голову кому—л.

Факультативными в контексте глаголов отделения являются позиции инструмента /ТП/: отчистить что-либо от чего-либо щеткой, и предмета, пространства, куда перемещается объект в результате отделения /"в+ВЛ"/: отсыпать ягоды из корзины в ведро; отлить молока из бидона в кружку. Однако значение инструмента в большинстве случаев содержится в основе глаголов, поэтому его позиция чаще всего не замещается.

В латышском языке глаголы со значением "физического воздействия на объект" также условно могут быть разделены на пять СПГ /в зависимости от цели и характера воздействия/: 1/ глаголы "покрытия", идентификаторы- *apklāt, noklāt, pārkļāt*; 2/ глаголы "извлечения", идентификатор- *izņemt*; 3/ глаголы "созидания", идентификатор- *ra-āt*; 4/ глаголы со значением "углубление в пространство, в действие", идентификаторы- *ietilpināt, ievietot*; 5/ глаголы "отделения, идентификаторы- *atdalīt, nodalīt*. Типовыми позициями в окружении данных латышских глаголов также могут признаны две: 1/ обязательная позиция прямого объекта, который непосредственно подвергается действию, названному глаголом, выражающаяся формой "S<sub>4</sub>": *aptīt kaklu, izstiept maisu, izgriezt lelli, iesist naglu, nogriezt rogu*; 2/ позиция предмета /реже-лица/, относительно которого совершается физическое воздействие, а также орудия или средства действия: *izstiept maisu no klēts; aptīt kaklu ar šalli; izgriezt lelli no koka* и под. Каждая СПГ в семантическом плане объединена инвариантной семой, обозначающей цель действия /покрывать, отделять и под./, и несмотря на наличие сходной организации типовых контекстов, характеризуется своим структурным устройством.

### 1. Словосочетания со стержневыми глаголами "покрытия".

Латышские глаголы со значением "покрытия", в зависимости от того, включают или не включают они в себя указание на средство покрытия, можно разделить на две группы: а/ глаголы, средство покрытия

в которых эксплицируется их основой: *asfaltēt - pārklāt ar asfaltbetona segumu* ; *ornamentēt - rotāt ar ornamentu*; ó/ глаголы, средство покрытия при которых выражено зависимым компонентом: *aptīt , aizsist , aizlipināt*. Общим словообразовательным признаком глаголов данной СПГ является их сложение с приставками "ар-" / *apsaitēt , apkārt , apklāt*/; " aiz-" / *aizkrāsot , aiztaisīt , aiznaglot*/; " no-" / *nosegt , nosmērēt*/; " uz-" / *uztīt , uzmet , uzlīmēt*/. Значение "покрытия", которое образуется в результате сложения, уточняется формами зависимых компонентов конструкций. Контекст глаголов "покрытия" включает две позиции /176, т.2, с.33,36,52/: 1/ объект /S<sub>4</sub>/ со значением покрываемого предмета / *asfaltēt ceļu , aptīt kaklu , apkārt /nokārt/ sienu , noklāt grīdu*/ или средства покрытия / *uztīt diegu uz spoles , uzmet cimdu uz krēsla*/; 2/ средство покрытия /ar+S<sub>5</sub>/ / *aiztriept uzrakstu ar krāsu , aptīt kaklu ar šalli*/ или предмет, который подвергается покрытию / *uz + S<sub>2</sub>/ /uzmet lakatu uz galvas*/. Глаголы, сложенные с приставками "ар-", " aiz-", " no-" и обозначающие различные способы покрытия /сверху, со всех сторон, обмотав/, строят словосочетания на модели "V+S<sub>4</sub>+ar+S<sub>5</sub>" / *apsiet , aizsiet , nosiet ar ko* /, а в некоторых случаях на беспредложной модели "V+S<sub>4</sub>+S<sub>3</sub> priekšā" / *aizkārt segu logam priekšā* /. Глаголы с приставкой "uz-" - на модели "V+S<sub>4</sub>+ uz+S<sub>2</sub>" / *uzklāt , uzliet , uzkart ko uz kā*/, где приставка " uz" выражает то же, что и наречие " virsū" /176, т.1, с.386/, а зависимый компонент обозначает поверхность предмета, который подвергается покрытию. В ряде случаев глаголы с данной приставкой строят конструкции на модели "V+S<sub>3</sub>+S<sub>4</sub>" / *uztīt kamolam ko ; uzklāt kultai segu*/.

## 2. Словосочетания со стержневыми глаголами "извлечения".

Сема переходных глаголов со значением "извлечения" выражена в латышском языке морфемой "iz-" /176, т.1, с.353-354/ / *izkraut , izkaustēt , izņīt , izspiest*/, а в некоторых случаях и морфемой "at-"



/ atvilkt, atrēķināt no algas/. Приставка "iz", как и русская "вы-", является многозначной, значение "извлечение одного предмета /или его части/ из другого" у них общее /3, с.111-112; 175, с.367-369/. Значение "извлечение" уточняется формами зависимых компонентов. Первая позиция при глаголах заполняется объектом /S<sub>4</sub>/, который извлекается, добывается различными способами из чего-либо: izstiept maisu, izrakstīt citātu, izspiest sulu. Вторая позиция замещается формой "no+S<sub>2</sub>", которая может обозначать: а/ предмет, из пространства которого направлено действие по извлечению: izstiept maisu no klēts ; б/ источник, откуда получена информация: izrakstīt citātu no grāmatas; в/ состояние, которое нарушается, прерывается /перен./: izvest kādu no rācietības.

### 3. Словосочетания со стержневыми глаголами "созидания".

СПГ глаголов "созидания" включает в себя в латышском языке: 1/ бесприставочные глаголы /значение созидания заключено в лексической основе глагола/: veidot, veidot, vāriet; 2/ глаголы, сложенные с приставкой "iz" /в результате созидательной деятельности создавать один предмет из другого предмета-материала/: izgriezt, izgatēt, izcirst; 3/ глаголы, сложенные с приставкой "sa" /создание предметов в большом количестве//176, т.1, с.364/: sažāvēt, samalt, zakrāsot. Типовой контекст глаголов данной СПГ включает в себя следующие позиции: а/ позицию объекта /S<sub>4</sub>/, который создается в результате деятельности: veidot figūriņas, izgriezt lelli, savāriet ievārijumu; б/ позицию материала, из которого создается новый объект /no+S<sub>2</sub>/: veidot figūriņas no māla; izgriezt lelli no кока. Вторая позиция регулярно замещается лишь при глаголах первой и второй групп, глаголы же третьей группы /с приставкой "sa-"/ строят словосочетания на модели с одиночным управлением /sažāvēt ko/. Синонимами латышским глаголам с приставкой "sa-", выражающим полностью, количественное обилие в проявлении действия, являются глаголы

с приставкой "pie-" /ср.: sažāvēt - piežāvēt, sagludināt - piegludināt /.

#### 4. Словосочетания со стержневыми глаголами со значением "углубление в пространство, в действие".

Значение "углубление в пространство другого предмета, в действие" образуется в латышском языке в результате сложения глаголов конкретного физического действия с приставкой "ie-" /176, т.1, с.352/: iesist, ietīt, iepakot, iemēikt, iekalt, ieliet, которым в русском языке соответствуют глаголы с приставками "в-", "за-", "о-", "у-". Глаголы данной СПГ строят словосочетания на двухкомпонентной беспредложной модели "ieV+S<sub>4</sub>+S<sub>6</sub>", где S<sub>4</sub> - объект, который подвергается физическому воздействию /углублению в пространство другого предмета/: iesist naglu, ietīt bērnu, iepakot grāmatu, а второй компонент в локативе обозначает предмет или пространство, куда внедряют объект: iesist naglu sienā, ietīt bērnu segā, iepakot grāmatu kastē, iemēikt roku ūdenī. На основе анализа семантики второго зависимого компонента можно выделить три подтипа данной модели /эквивалентные русским/: 1/ перемещение объекта внутрь пространства другого предмета: ieliet pienu krūzē, ietīt grāmatu papīrā; 2/ внедрение объекта в среду другого предмета: iesist naglu sienā, iedurt lāpstu zemē; 3/ соединение, скрепление двух объектов в результате вложения одного в пространство другого: ielīmēt lāpu grāmatā.

#### 5. Словосочетания со стержневыми глаголами "отделения".

Сема "отделения" выражается в латышском языке глаголами с приставками "at-" и "no-" /176, т.1, с.349, 356/: atņemt-noņemt, atliet-noliet, atzāgēt-nozāgēt, которые выражают отделение в прямом и переносном значениях /176, т.2, с.30/. По способу действия-отделения латышские глаголы могут быть условно разделены на три группы: а/ глаголы отделения части от целого, производимого с помощью инструмента /в лексической основе глагола часто содержится указание



на конкретный инструмент/:nozāģēt ,atzāģēt ; atraut, noraut, atkniebt, nokniebt, atkost, nokost; ó/ глаголы отделения части объекта в результате перемещения ее, изменения ее пространственного положения:atliet ūdeni no spraiņa, atbērt graudus no maisa; в/ глаголы отделения со значением разобшения кого-чего-либо: atgriezt pulku no divīzijas, atraut bērnu no mātes.

Глаголы данной СПГ в латышском языке строят словосочетания на двухкомпонентной модели /176, т.2, с.30/. В первой позиции находится прямой объект /S<sub>4</sub>/, называющий предмет, который отделяют: atgriezt gabalu gaļas, nocirst zarus, noslaucīt putekļus. Вторая позиция заполняется зависимым компонентом, обозначающим лицо, предмет, от которого отделяют, в формах: а/ no+S<sub>2</sub> /176, т.2, с.46/: atlauzt gabalu no maizes kukuļa ; noslaucīt putekļus no palodzes; atbērt zirņus no maisa; ó/ S<sub>3</sub> /реже/: nocirst galotni kokam; nokniebt galviņu naglai .

Факультативными позициями в окружении глаголов всех рассмотренных СПГ являются : 1/ позиция инструмента действия, выраженная формой " ar+S<sub>5</sub>" /nogriezt gabalu maizes ar nazi /, которая чаще остается незамешенной, так как указание на возможный инструмент действия содержится в основе самих глаголов /nogriezt , nocirst, atzāģēt и под./; 2/ позиция предмета, в пространство которого перемещают отделяемый объект /при глаголах отделения/, заполняемая формой S<sub>6</sub>: atliet bērzu sulas no pilnā spraiņa krūzē.

Сопоставительный анализ русских и латышских глаголов со значением "физического воздействия на объект" показывает, что в рамках данной СПГ в обоих языках выделяются СПГ глаголов. Лексемы, образующие СПГ, объединены в языках общими синтагматическими и словообразовательными признаками. Причем, глаголы, сложенные с одной и той же приставкой, могут обозначать различное воздействие на объект. Так, русские глаголы с приставкой "вы-" и латышские с "iz-" явля-

ются "представителями" СПГ "созидания" /выдуть вазу из стекла- iz-rūst vāzi no stikla / и "извлечения" /выдуть пепел из трубки - iz-rūst pelnus no pīpes /, формы же управления одинаковы. Обширная префиксация русских и латышских глаголов /например, значение "углубления" передается в русском языке с помощью четырех приставок/, а также их омонимия могут быть причиной смешения глаголов как одной СПГ, так и разных СПГ.

Анализ типовых контекстов глаголов обоих языков позволяет выявить в их организации сходные и различные черты. Методически релевантными являются: 1/ выражение объекта, заполняющего первую позицию в окружении глаголов всех СПГ и подвергающегося воздействию /S<sub>4</sub>/: покрыть, извлечь, создать, вместить, отделить что-л. - arklāt, izņemt, radīt, ietilpināt, atdalīt ko. Исключение составляют русские глаголы созидания с приставкой "на-", объект при которых выражается формами ВП и РП; 2/ на уровне второго зависимого компонента формы "из+S<sub>2</sub>" - "по+S<sub>2</sub>", обозначающие: а/ предмет, из которого извлекают объект /выгрузить что-л. из чего-л. - izkraut ko no kā; б/ предмет-материал, из которого создают новый объект /вырезать игрушку из дерева - izgriezt rotaļu no koka/; в/ предмет, от которого отделяют часть /отколоть что-л. от чего-л. - atskaldīt ko no kā. Учитывая же, что латышский предлог "no" соотносится с тремя русскими предлогами, выделение второй релевантной группы носит условный характер.

Лингвистическими предпосылками ошибок следует признать формы выражения: а/ средства покрытия, находящиеся в позиции частичного сходства /S<sub>5</sub>→ ar+S<sub>5</sub>/: забинтовать, обтянуть что-л. чем-л. - arzaitēt, arvilkt ko ar ko; б/ покрываемой поверхности, находящиеся в позициях: 1/ на+S<sub>4</sub>→ uz+S<sub>2</sub>: налить что-л. на что-л.- uzliet ko uz kā; 2/ на+S<sub>4</sub>→ S<sub>3</sub>: наклеить что-л. на что-л.- uzlipināt kam ko; в/ предмета, в пространство которого внедряют объект /контрастив-

ная позиция:  $v+S_4 \rightarrow S_6$ /: вбить, завернуть, окунуть, укутать что-л. во что-л. - *iesist, ievīstīt, iegremdēt, ietīt ko kur*; г/ орудия действия  $/S_5 \rightarrow ar+S_5$ /: отрезать что-л. от чего-л. чем-л. - *atgriezt ko no kā ar ko*; д/ предмета, в пространство которого помещают отделяемый объект /контрастивная позиция:  $v+S_4 \rightarrow S_6$ /: отлить что-л. из чего-л. во что-л. - *atliet ko no kā kur*.

Сопоставительный анализ русских и латышских словосочетаний со стержневыми глаголами рассматриваемой СГ позволяет предположить наличие в русской речи студентов следующих типов ошибок: 1/ смешение значений префиксальных глаголов, образующих одну СПГ /напр.: свернуть-завернуть-обернуть/ или входящих в разные СПГ /напр.: вырезать, выдуть, выпилить/; 2/ смешение предлогов "с", "из", "от" в словосочетаниях с глаголами извлечения, созидания, отделения; 3/ вставку предлога "с" при выражении средства покрытия; 4/ пропуск предлога "в" и замену падежной формы зависимого слова в конструкциях со значением углубления в пространство другого предмета; 5/ выбор в пользу одновариантного управления /ВП/ при глаголах созидания с приставкой "на-" /наколоть дрова/дров/.

Данные констатирующего эксперимента свидетельствовали о том, что русские словосочетания со стержневыми глаголами данной СГ представляют собой зону активного проявления межъязыковой и внутриязыковой интерференции, укладываются в рамки прогнозируемых типов нарушений.

В анкетах 74% студентов констатировано неразличение значений русских глаголов покрытия с приставками "за-", "на-", "об-", семантические границы которых пересекаются: залепить-налепить-облепить; замотать-намотать-обмотать. В латышском языке им, как правило, соответствует один прямой эквивалент. Например, русским "замотать", "намотать" и "обмотать" соответствуют латышские "uztīt" и "apīt"; но в значении "вокруг чего-л.", которое содержится во всех трех

русских глаголах, только латышский "apīt". Смещение самих глаголов привело к выравниванию их по форме управления, которая была выбрана либо в пользу конструкции латышского языка с глаголом "uztīt" /32%/ , частично совпадающей с формой управления русского глагола "намотать" /замотать, обмотать шарф на шею /вм. шею шарфом/, либо в пользу конструкции родного языка с глаголом "apīt" /42%/ частично совпадающей с управлением русских лексем с приставками "о-" и "за-" /замотать, обмотать шею с шарфом /вм. шею шарфом/, намотать шею с шарфом /вм. шею шарфом/. Аналогичная ситуация имела место в конструкциях с глаголами "залепить-налепить-облепить", "замазать-намазать-обмазать" и подобными. Кроме того, мы предложили студентам объяснить смысловые различия, заключенные в данных приставочных глаголах. С заданием справились лишь 11% студентов.

В анкетах 46% студентов наблюдалась тенденция к замене глаголов покрытия с приставкой "на-" /наклеить, налепить, навесить, навинтить и под./ глаголами с приставками "при-" /32%/ или "по-" /14%/ . Три атом сохранялись нарушения структуры словосочетаний: приклеить, прилепить марку на конверт/конверту марку/марку к конверту; приклеить обои на стену/стене обои/обои к стене. Причиной нарушений сочетаемости в данном случае является не только семантическое отождествление префиксальных глаголов, выравнивание их по форме управления, но и параллельное влияние конструкций латышского языка /40% студентов указали, что они опирались на структуру латышских конструкций/. Латышские глаголы, сложенные с приставкой "uz-" /эквивалент приставке "на-"/, строят словосочетания на двух моделях:  $V+S_4+uz+S_2$  и  $V+S_4+S_3$  /напр.: uzlīmēt tapetes uz sienas ; uzlīmēt etiķeti pudelei ; uzskrūvēt vāku uz burkas - uzskrūvēt burkai vāku/. Влияние второй модели и привело к появлению формы ДП в конструкциях, предложенных студентами.

В анкетах 63% студентов имело место смещение русских глаго-

лов отделения с приставками "от-" и "с-" /отрезать-срезать, отрубить-срубить, отпилить-спилить, отколоть-сколоть/ и выравнивание их по форме управления в пользу первых: срезать кусок от мяса /вм. отрезать/; спилить ветку от дерева /вм. отпилить/. Следует отметить, что такого рода ошибки были связаны с глаголами инструментального отделения, а 51% студентов /от общего количества допустивших ошибки/ указали, что глаголы типа "отрезать-срезать" являются полными синонимами.

В анкетах 58% студентов зафиксировано смешение и выравнивание по форме управления глаголов "покрытия" и "углубления в пространство": обернуть-завернуть /завернуть книгу бумагой/с бумагой /вм. в бумагу/, ср.: обернуть книгу бумагой/; обернуть-укутать /укутать больного одеялом/с одеялом /вм. в одеяло/; упаковать книгу бумагой/с бумагой /вм. в бумагу/. На вопрос о том, какое значение имеют глаголы "завернуть, закутать, запаковать; укутать, упаковать, уложить", все студенты, допустившие ошибки, ответили: "со всех сторон обернуть чем-л.". Русский глагол "укутать" действительно имеет значение "сплошь, полностью покрыть чем-либо" /36, с.273/, сопровождаясь зависимыми компонентами в формах ВП и ТП /укутать дерево соломой/, остальные же содержат значение "покрыть, помещая внутрь, упаковывая". Выбор же формы управления в пользу глагола "обернуть" поддерживался влиянием конструкций латышского языка, подтверждением чему является наличие предлога "с" в предложенных студентами конструкциях.

Нашло подтверждение и прогнозируемое нами смешение предлогов "из", "с", "от" в следующих словосочетаниях: а/ с глаголами извлечения: 1/ из→с /29%/: высыпать ягоды с корзины /вм. из корзины/; выселить кого-либо с квартиры /вм. из квартиры/ и под.; 2/ из→от /11%/: выплести ленту от волос /вм. из волос/; вырвать лист от книги /вм. из книги/ и под.; 3/ с/из/от /14%/: выкачать воду с/из/от



подвала; выгрести золу с/из/от печки. Следует отметить, что все три формы зависимых компонентов были указаны студентами только в тех словосочетаниях, стержневыми в которых выступали периферийные глаголы /выгрести, выкачать, вытравить и под./; б/ с глаголами со-зидания: 1/ из→с /47%/: вылепить подсвечник с глины /вм. из глины/, вырезать фигурку с дерева /вм. из дерева/; 2/ из→от /6%/: высечь скульптуру от гранита /вм. из гранита/; в/ с глаголами отделения: 1/ из→с /43%/ - в том случае, когда зависимый компонент обозначал емкость, из которой что-либо вынимают: отсыпать зерно с мешка /вм. из мешка/, отлить молоко с банки /вм. из банки/; 2/ от→с /29%/ - в том случае, когда зависимый компонент обозначал предмет, с поверхности которого что-либо удаляют: отклеить марку с конверта /вм. от конверта/, отлепить бумагу с окна /вм. от окна/. Причины подобного рода нарушений лежат в пространстве как межъязыковой интерференции /"на"- "из", "с", "от"/, так и внутриязыковой /смещение значений глаголов "извлечения-отделения", "созидания-извлечения"/. Так, 72% студентов /от общего количества допустивших ошибки/ признали в ходе беседы, что при выборе формы зависимого слова в словосочетаниях с глаголами извлечения опирались на то, что глаголы данной группы обозначают "удаление чего-л. от чего-л.", а второй зависимый компонент обозначает предмет, от которого что-либо удаляют /напр.: вырвать лист из книги - значит "оторвать его от книги"/. Действительно, русские глаголы, сложенные с приставками "вы-" и "от-" обладают общим значением "удалить что-л. от чего-л.", но первые обозначают "удалить, извлекая изнутри чего-либо", а вторые - отделение части от целого, независимо от того, внутри или нет эта часть находится. Таким образом, в данном случае мы имеем дело с унификацией управления близких по семантике глаголов, сопутствующим фактором чего является форма зависимого компонента в латышских конструкциях, которая сопровождает глаголы обеих СПГ. Наличие же в анкетах пред-

лога "с" вместо "из" можно объяснить двумя причинами: во-первых, неразличением смысловых оттенков данных предлогов, употребляющихся для выражения пространственных отношений /предлог "из" имеет значение "изнутри", а "с"—"с поверхности"/, а во-вторых, влиянием разговорного языка /напр.: прийти со школы /вм. из школы/. 26% студентов указали, что они слышали в повседневном общении конструкции: "выехать с города", "выкачать воду с подвала" и подобные. Замена и смешение предлогов были вызваны еще и тем, что в сознании студентов сталкивались значения полисемичных русских глаголов, входящих в две СПГ /извлечение—созидание/ с одинаковым типом управления: "удалять, извлекать что-либо с помощью режущего инструмента" /вырезать статью из газеты/ и "делать, изготавливать что-либо режущим инструментом"/вырезать игрушку из дерева/. Желание разграничить эти значения с помощью формы управления приводило к нарушениям сочетаемости глаголов /в 34% случаях/. Это нашло подтверждение и в результатах дополнительного эксперимента, когда мы предложили студентам перевести на русский язык словосочетания типа "izpūst pelnus no pīres" и "izpūst vāzi no stikla". 46% студентов предложили варианты: "выдуть пепел от трубки" и "выдуть вазу со стекла", а 13% во втором словосочетании заменили глагол "выдуть" на глагол "сделать": "выдуть пепел из/с трубки" и "сделать вазу из стекла". То есть устойчивая позиция предлога "с" в словосочетаниях с глаголами созидания объясняется не только переосмыслением или расширением семантики данного предлога, но и желанием с его помощью разграничить конструкции, стержневыми в которых являются понятийно близкие глаголы.

Вставка предлога "с" была зафиксирована в анкетах 49% студентов в конструкциях, стержневыми в которых являются глаголы "покрытие", находящиеся на периферии СПГ: заколотить окно с фанерой /вм. фанерой/; залепить трещину<sup>с</sup>цементом /вм. цементом/; окаймить пла-



ток с кружевами /вм. кружевами/; усыпать дорожку с песком /вм. песком/. Наличие высокого процента нарушений сочетаемости, связанных с неразличением значений русского ТП объекта, орудийности, совместности, и в конструкциях, стержневыми в которых выступают периферийные глаголы других СГ, свидетельствует о механическом заучивании наиболее употребительных моделей словосочетаний русского языка в процессе их изучения в школе. В результате этого в сознании ученика не формируется дифференцированное отношение к русскому ТП.

Пропуск предлога "в"/в словосочетаниях с глаголами "углубления в пространство"/ с сохранением падежной формы зависимого компонента имел место в анкетах 12% студентов: вкопать столб землю /вм. в землю/, вделать камень кольцо /вм. в кольцо/, завернуть ребенка одеяло /вм. в одеяло/; с заменой падежной формы /ВП→ПП/ДП/ у 17% студентов: вбить гвоздь стене /вм. в стену/, вмуровать котел печи /вм. в печь/, вклеить страницу книге /вм. в книгу/. Кроме того, в этих же словосочетаниях констатированы случаи замены падежной формы зависимого компонента /ВП→ПП/ при сохранении предлога /34%/: вбить гвоздь в стене; вклеить страницу в книге; упаковать вещи в ящике/вм. в ящик/. Причины данных нарушений вызваны, во-первых, влиянием беспредложных конструкций латышского языка /на это указали 59% студентов/, а во-вторых, неразличением русских направительных форм /в+ВП/ и форм со значением местонахождения /в+ПП/.

Что же касается русских конструкций, стержневыми в которых выступают глаголы с приставкой "на" /созидание/, то в анкетах 91% студентов наблюдалась тенденция к употреблению словосочетания с компонентом в ВП: напилить дрова, наткать ковры, нажарить котлеты, наварить пиво. При этом 79% студентов указали, что конструкции типа "нажарить котлет", "напилить дров" и подобные являются неправильными.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы: во-

первых, русские словосочетания со стержневыми глаголами всех пяти СТ представляют собой зону риска для студентов-латышей на всех трех уровнях: префиксальный глагол-первый зависимый компонент-второй компонент; во-вторых, анализ причин большинства нарушений сочетаемости позволяет заключить, что они вызваны двойной интерференцией /межъязыковой и внутриязыковой/; в-третьих, статистический анализ ошибок свидетельствует, что частотность их возрастает в том случае, когда русские и латышские конструкции находятся в позиции частичного сходства; в-четвертых, несмотря на устойчивый характер и высокую частотность ошибок все они могут быть отнесены к коммуниктивно-нерелевантным нарушениям. Все это дает основания для включения рассмотренных моделей в учебный минимум формирующего эксперимента, особое внимание в процессе которого должно быть обращено на анализ значений префиксальных глаголов и форм выражения семантики второго зависимого компонента.

Е. Словосочетания, стержневыми в которых являются глаголы со значением трудовой деятельности.

СТ русских глаголов со значением трудовой деятельности в лингвистической литературе выделяется в рамках обширного класса глаголов "деятельности" /118, с.70; 119, с.22-23/ или рассматривается как часть широкого семантического поля "бытийности" /7, с.21-22/. В плане семантики глаголы трудовой деятельности объединены двумя содержательными признаками: "создание в процессе трудовой деятельности материальных или духовных ценностей" и "род профессиональных занятий". Исходя из этого данную СТ можно разделить на две СПГ: 1/ глаголы трудовой деятельности, лексическое значение которых включает указание на создание материальных или духовных ценностей в процессе трудовой деятельности /строить дом, писать музыку, печь хлеб и под./; 2/ глаголы, лексическое значение которых включает указание на род профессиональных занятий /работать учителем, обучать детей, зани-

маться литературой/. Глаголы 1СПГ, идентификатором которой может быть назван глагол "создавать", тесно связаны по значению с глаголами, обозначающими физическое воздействие на объект /СПГ "созидания"/, однако в данном случае рассматриваются бесприставочные глаголы. Среди глаголов данной группы преобладают образования от существительных /118,с.70/, так как деятельность человека связана с созданием конкретных ценностей. В синтагматическом плане глаголы 1СПГ характеризуются одиночным сильным управлением, при которых зависимый компонент в форме ВП без предлога обозначает объект, создаваемый в процессе деятельности человека /строить мост, писать картину и под./. Вторая позиция при данных глаголах может заполняться факультативным компонентом, обозначающим: а/ материал, из которого создается предмет /из+РП/: строить дом из кирпича; б/ инструмент, с помощью которого осуществляется деятельность /ТП/: копать канаву лопатой; в/ второго участника труда /с+ТП/: строить дом с отцом. Факультативный актант со значением материала возможен только при тех глаголах, лексическое значение которых включает указание на создание материальных ценностей /напр.: можно "строить дом из кирпича", но нельзя – "писать стихи из слов"/.

Типовой контекст глаголов второй СПГ /идентификатор—"работать", в значении "осуществлять какую-либо профессиональную деятельность"/ включает в себя следующие позиции: а/ позиция со значением профессии /ТП-работать инженером, служить почтальоном/ или со значением "иметь что-либо предметом своих профессиональных занятий" /ТП – заниматься искусством, математикой/; б/ позиция объекта /лица/, который непосредственно подвергается действию /ВП – учить, обучать детей, воспитывать молодежь/; в/ позиция предмета, на который направлена чья-либо трудовая деятельность /"над+ТП"– работать, сидеть /в значении "трудиться"/ над проектом/. Во втором случае возможна также вторая позиция, заполняющаяся формой ДП со значением

косвенного объекта /126, с.235/: учить, обучать детей грамоте.

В латышском языке СГ глаголов со значением трудовой деятельности также условно можно разделить на две группы: 1/ глаголы, лексическое значение которых включает указание на создание материальных или духовных ценностей: идентификатор - *radīt; celt, komponēt, taisīt, rakstīt, gleznot*; 2/ глаголы, лексическое значение которых включает указание на род занятий: идентификатор - *strādāt; kalpot, mācīt, praktizēt*. Глаголы 1СПГ строят словосочетания на модели "V+S<sub>4</sub>", где S<sub>4</sub>-прямой объект, который создают в результате трудовой деятельности /176, т.2, с.32/: *celt tiltu, komponēt mūziku; cept maizes*. Как и в русском языке, в окружении латышских глаголов возможны факультативные актаны, заполняющие вторую позицию: 1/ материал, из которого создают объект / *no+S<sub>2</sub>: celt māju no koka*/; 2/ орудие действия / *ar+S<sub>5</sub>: cirst malku ar cirvi; rakt bedri ar lāpstu* /; 3/ второй участник труда / *ar+S<sub>5</sub>: cirst malku ar brāli*/.

Глаголы второй СПГ, значительно менее обширной по количеству лексем, строят словосочетания на моделях: а/ *V+ par+S<sub>4</sub>* /176, т.2, с.59/, где зависимый компонент в форме "*par+S<sub>4</sub>*" обозначает профессию человека: *strādāt par skolotāju; kalpot par puisi; praktizēt par ārstu*; б/ *V+ ar+S<sub>5</sub>* /176, т.2, с.35/, где форма "*ar+S<sub>5</sub>*" обозначает предмет профессиональных занятий человека: *nodarboties ar šūšanu, ar sportu, ar audzināšanu*; в/ *V+S<sub>3</sub>+S<sub>4</sub>* /176, т.2, с.30/, где S<sub>3</sub> обозначает лицо, на которое распространяется чья-либо профессиональная деятельность, а S<sub>4</sub> - знания, информацию, профессиональные навыки, которые передаются в процессе деятельности: *mācīt kādam amatu*.

Сопоставительный анализ русских и латышских словосочетаний со стержневыми глаголами со значением трудовой деятельности показывает, что они находятся по отношению друг к другу во всех трех позициях. Методически релевантными являются конструкции со стержневыми

ми глаголами 1СПГ, которые в обоих языках сопровождаются зависимым компонентом в форме ВП/аккузатива /одиночное сильное управление/. Причем эквивалентность имеет место и на уровне факультативных позиций /формы выражения второго участника труда "с+S<sub>5</sub>"-"ar+S<sub>5</sub>": колоть дрова с братом – *cirst malku ar brāli*; материала, из которого создают объект "из+S<sub>2</sub>"-"no+S<sub>2</sub>": строить что-л. из чего-л. – *celt ko no kā* /. Отличными являются формы выражения орудия действия "S<sub>5</sub>" и "ar +S<sub>5</sub>".

Существенные различия имеются в структуре русских и латышских моделей с глаголами второй СПГ при выражении: а/ профессиональной принадлежности человека /контрастивная позиция: S<sub>5</sub>→par+S<sub>4</sub>/: работать, практиковать врачом – *strādāt, praktizēt par ārsti*; б/ предмета профессиональных занятий человека /частично сходная: S<sub>5</sub>→ar+S<sub>5</sub>/: заниматься шитьем, спортом – *nodarboties ar šūšanu, ar sportu*; в/ лица, на которое распространяется чья-либо профессиональная деятельность /S<sub>4</sub>→S<sub>3</sub>/S<sub>4</sub>/: учить, обучать кого-л. – *mācīt kādam, apmācīt kādu*; предмета /информация, опыт, знания/, которому обучают /S<sub>3</sub>→S<sub>4</sub>/: учить кого-л. чему-л. – *mācīt kādam ko*.

Анализ структурно-типологического устройства русских и латышских словосочетаний со стержневыми глаголами рассматриваемой СГ позволяет предположить наличие следующих типов ошибок в речи студентов: а/ вставку предлога и замену падежной формы зависимого слова в конструкциях типа "работать кем-л."; б/ вставку предлога "с" с сохранением падежной формы зависимого слова в конструкциях типа "заниматься чем-л." и при выражении орудия действия; в/ замену падежных форм в словосочетании "учить кого-л. чему-л." /ВП→ДП; ДП→ВП/; г/ смешение предлогов "с" и "из" при выражении материала, из которого создают новый предмет в процессе трудовой деятельности.

В анкетах +7% студентов было зафиксировано смешение форм русского ТП орудийности и совместности в пользу формы выражения пос-



леднего: 37% – копать яму с лопатой /вм. лопатой/; писать картину с маслом /вм. маслом/; 10% – копать яму лопатой/с лопатой; писать картину маслом/с маслом и подобные. В процессе беседы 62% студентов /от количества допустивших ошибки/ признались, что они знают, что при обозначении орудия действия в русском языке предлог не используется, ошибки же допустили "по инерции". Остальные ответили, что не знают точно, "когда надо употреблять предлог "с" в словосочетаниях с ТП в русском языке". Вставка же предлога "с" в конструкции с глаголом "заниматься" /56%/ провоцировалась предлогом в латышских словосочетаниях /все студенты опирались на конструкцию родного языка/.

Вставка предлога и замена падежной формы зависимого слова имели место в словосочетаниях с глаголами "работать", "практиковать", "наниматься", "трудиться". 36% студентов предложили в качестве правильных словосочетания: "работать за учителя"/вм. учителем/, "практиковать за врача"/вм. врачом/ и под. В анкетах 8% студентов зафиксирована замена русского ТП оборотом "как учитель" /работать как учитель/. Данные ошибки нарушают смысл высказывания, поэтому могут быть отнесены к коммуникативно-релевантным. Предложив студентам объяснить значения словосочетаний "работать за учителя"–"работать за брата", мы констатировали, что в одну и ту же форму они вкладывают различное содержание: "работать за учителя"–значит "я–учитель", а "работать за брата"–значит "вместо него". Причиной смешения форм выражения различных русских значений является зависимая форма в латышских конструкциях "par+S<sub>4</sub>", которая вмещает в себя оба значения.

В анкетах 37% студентов имело место смешение предлогов "из" и "с" при выражении материала, из которого что-либо создают, делают: строить дом с/из кирпича. Причины, вызывающие данное смешение предлогов, ранее нами уже рассматривались.

Наконец, замена падежных форм в конструкции "учить кого-л. чему-л." была констатирована нами в анкетах лишь 8% студентов /учить детям математику/.

Таким образом, основная часть словосочетаний, стержневыми в которых выступают русские глаголы "трудовой деятельности", представляет собой зону риска для студентов, участвовавших в эксперименте, что и дает основания для включения их в объем учебного минимума формирующего эксперимента. Исключения составляют конструкции с глаголами 1СПГ на уровне первого обязательного зависимого компонента.

Проведенный в настоящей главе сопоставительный анализ русских и латышских глагольно-именных словосочетаний со стержневыми глаголами шести СГ /перечень глаголов см. в прил. №7 / и анализ результатов констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод, что овладение нормами построения и употребления в речи глагольно-именных конструкций неродного языка, представляющих собой "минимальные осмысленные единицы связной речи" /143, с.73/ и служащих для обеспечения акта коммуникации, является процессом сложным, требующим углубленного изучения сущности такого понятия как "сочетаемость слов" и последовательной коррекции речевых навыков учащихся.

Ошибки в речи студентов-латышей в области русского глагольно-именного управления свидетельствуют о том, что нарушение норм сочетаемости русских глаголов имеет место как на уровне невариативного /беспредложного и предложного, одиночного и двойного/, так и вариативного управления. Коррекция речевых ошибок /в настоящей работе выбор в пользу одновариантного управления при наличии модели с вариативной формой рассматривается как нарушение сочетаемости глагола/, на наш взгляд, должна осуществляться в рамках обоих типов управления, хотя в методической литературе, касающейся данной проблемы в связи с другими видами двуязычия, основное внимание уделяется невариативным конструкциям. Мы же исходим из того, что овладение



литературной нормой неродного языка не может ограничиться пределом правильности, нормативной допустимости одновариантного употребления, так как тот уровень речевой культуры, который необходим будущему учителю, требует знания всей совокупности как лексических, морфологических, так и синтаксических вариантов. Изучение же вариативного управления необходимо прежде всего потому, что представление о вариативности, синонимии языковых средств включается в понятие нормы и, по меткому выражению Граудиной Л.К. и Толстого И.В., "составляет ее сердцевину"/38,с.57/. Говоря иными словами, изучение вариативного управления русских глаголов прямо выходит на проблемы культуры языка. Кроме того, изучение синтаксической вариативности применительно к условиям латышско-русского двуязычия позволяет выделить в речи студентов-латышей нормативные и ненормативные явления, по-разному воздействующие на процесс общения.

На основе сопоставительного анализа глагольно-именных конструкций русского и латышского языков, позволившего провести прогнозирующую классификацию нарушений сочетаемости русских глаголов в речи студентов, и анализа результатов констатирующего эксперимента, свидетельствовавшего о характере реальных ошибок, можно сделать следующие выводы:

1. Глагольно-именное словосочетание – синтаксическая структура, представляющая собой средство решения коммуникативной задачи, является синтаксической категорией, универсальной для носителей русского и латышского языков. Реализуясь в виде сочетаний словоформ /стержневой глагол + зависимое существительное/, оно участвует в образовании более сложных синтаксических построений. Содержательная сторона словосочетания обеспечивается его лексическим составом, форма же /модель/ является способом существования лексем в текстовых условиях.

2. Состояние речевой грамотности студентов-латышей в области

русского глагольно-именного управления свидетельствует о том, что данная область является зоной активного интерферирующего влияния форм сочетаемости глагольных лексем латышского языка и представляет собой недостаточно усвоенный факт русского языка. Имеющая место синтаксическая интерференция в русской речи студентов может быть отнесена к устойчивому явлению.

3. Достоверные данные о характере и степени устойчивости нарушенных норм глагольно-именного управления /определение "зон риска"/ выявляются в результате проведения сопоставительного анализа особенностей сочетаемости глагольных лексем русского и латышского языков в тесной связи с результатами констатирующего эксперимента, позволяющего увидеть реальную интерференцию /реальные "зоны риска"/ и определить характер корреляции "реальных" ошибок /на уровне речи/ с потенциальными источниками /на уровне языка/.

4. Сопоставительный анализ моделей словосочетаний в русском и латышском языках свидетельствует о том, что между валентностными свойствами рассмотренных русских и латышских глагольных лексем нет существенных расхождений на уровне языка /эквивалентные глаголы открывают вокруг себя примерно одинаковое количество позиций, которые должны быть заполнены обязательными или факультативными актантами/, сходства или различия соотносимых глаголов обнаруживаются в рамках как синтаксической, так и лексической сочетаемости на уровне речи.

5. Анализ характера ошибок, зафиксированных в ходе констатирующего эксперимента, позволяет отнести их к общеречевым /характерным как для устной, так и для письменной речи/, в большинстве случаев, к коммуникативно-нерелевантным ошибкам, не нарушающим, а затрудняющим понимание высказывания или содержание речи, ограничивающим речевую деятельность студентов на русском языке.

6. В результате классификации ошибок можно выделить следующие их типы, наиболее характерные для студентов, участвующих в экспери-

менте:

- а/ замена беспредложных конструкций русского языка предложными /вставка предлога/ и наоборот /пропуск предлога/;
- б/ смещение предлогов в предложных конструкциях;
- в/ замена падежных форм зависимых компонентов;
- г/ унификация форм управления понятийно близких глаголов /выравнивание по аналогии – семантической и структурной/;
- д/ выбор в пользу одновариантного управления при наличии модели с вариативной формой управления.

7. Нарушение норм русской глагольно-именной сочетаемости в русской речи студентов вызвано следующими лингвистическими причинами:

а/ Межъязыковой интерференцией:

- частичной адекватностью /в большинстве случаев/ глагольных лексем русского и латышского языков на семантическом и синтаксическом уровнях, приводящей к синтаксической контаминации;

- структурно-типологическими различиями на уровне форм выражения зависимых компонентов в конструкциях, стержневыми в которых выступают русские и латышские глаголы, совпадающие в основных значениях;

- непропорциональностью в ряде случаев количества глаголов рассматриваемых языков, приводящей к нарушениям в использовании понятийно близких глаголов и глаголов-синонимов;

б/ Внутриязыковой интерференцией:

- наличием различных форм сочетаемости русских глаголов, характеризующихся однородной семантикой;

- сложностью семантических объемов некоторых русских глаголов, входящих одновременно в два объединения глагольных лексем с различным типом управления;

- наличием в ряде случаев различных форм зависимых компонентов для выражения одного и того же или близкого значения;

- сложной дифференциацией значений русских глагольных приставок,

образующих понятийно близкие или понятийно далекие глаголы;

- многозначностью русских предлогов, участвующих в построении словосочетаний, и широким спектром падежной системы русского языка;

в/ Двойной интерференцией - одновременным влиянием конструкций родного языка студентов и сложности внутрисистемного устройства конструкций самого русского языка.

8. Изложенное состояние проблемы приводит к выводу о необходимости теоретической разработки и практической проверки методически обоснованной системы коррекции ошибок в русской речи студентов-латышей на уровне русского глагольно-именного управления.

## Г Л А В А 2

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННОМУ УПРАВЛЕНИЮ  
ЛАТЫШСКИХ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ.

## §1. Проблема минимизации учебного /лингвистического/ материала.

Проведенные в первой главе работы сопоставительный анализ русских и латышских глагольно-именных словосочетаний и анализ результатов констатирующего эксперимента позволяют нам сделать вывод, что ошибки в русской речи студентов могут быть разделены на два типа: 1/ лингвистические, причины которых кроются в характере соотношения структурно-типологических сходств и различий конструкций обоих языков /межъязыковая интерференция/ или в самом устройстве системы глагольного управления русского языка /внутриязыковая интерференция/; 2/ психолингвистические, вызванные ограничениями психолингвистического характера, которые накладываются на студента в процессе построения высказывания на русском языке. К ошибкам второго типа мы относим, например, нарушения в структуре словосочетаний, вызванные выбором со стороны студента в качестве стержневых глаголов словосочетания ядерных /наиболее употребительных/ глаголов, в формах сочетаемости которых студент не сомневается, однако употребление их с данными зависимыми формами неуместно. К ошибкам такого типа мы относим и предложение со стороны студентов не всех возможных моделей тех или иных словосочетаний, а лишь тех, которые наиболее вероятны, знакомы по прошлому опыту. Классификация ошибок на лингвистические и психолингвистические в нашем исследовании носит прикладной характер, так как является одним из факторов, определяющих учебный /лингвистический/ минимум – лингвистичес-

кую основу формирующего эксперимента, и опирается на основные положения, разработанные в лингвистической и методической литературе. Среди них теоретические положения и результаты исследований Панькина В.М. /115, с.86/, Бурденюка Г.М. и Григоревского В.М. /14, с.31/, суть которых сводится к тому, что существенное влияние на процесс изучения неродного языка оказывает тот факт, что мыслительная деятельность человека, характеризующаяся избирательностью, выражается в том, что в конкретной ситуации изучающий язык рассматривает не все объективно существующие варианты решения, а только те, которые ему знакомы. Выражая свою мысль на родном языке, говорящий строит ее по структурной схеме, соответствующей заложенному в ней содержанию и способной выполнять нужную коммуникативную функцию. Когда же он преобразует содержание в речевую форму неродного языка, то этому, как доказывает А.А.Леонтьев, "предшествует этап "опосредования", когда между содержанием и выражением стоит речь на родном языке — обычно в форме внутреннего программирования или внутренней речи" /87, с.34/. В связи с этим возникает и другая проблема, точно сформулированная Дж.Миллером /98, с.262/, суть которой заключается в том, что ошибки в большинстве случаев происходят из психолингвистических ограничений, накладываемых на тех, кто пользуется языком, а не из самого языка. Опираясь на все эти положения, свою задачу мы видели в том, чтобы на основе правильно определенного и отобранного лингвистического содержания построить формирующий эксперимент так, чтобы в процессе коррекции речевых навыков студентов-латышей в области русского глагольно-именного управления были устранены причины и последствия указанных ограничений.

Характер ошибок, а также попытки объяснить их причины со стороны студентов в процессе констатирующего эксперимента под-

твердили правомерность приведенных положений и для латышской аудитории. Каждая ошибка являлась, как правило, результатом неверного выбора языковых средств русского языка /моделей глагольно-именных словосочетаний/ для выражения правильно запрограммированной мысли. Анализ ошибок, проведенный в ходе сопоставления конструкций и выявленных эмпирическим путем, позволил нам сопоставить причины и характер основных нарушений на данном участке языка в русской речи студентов-латышей с причинами и характером ошибок, названных в методической литературе характерными для других видов двуязычия /41, с.26-31; 42, с.17-22; 70, с.32-35; 66, с.184-195; 156, с.290; 157, с.210-216/. Полученные нами результаты свидетельствовали о том, что причины нарушения норм глагольно-именной сочетаемости русского языка латышскими студентами в большинстве случаев созвучны с основными причинами, названными для других видов двуязычия /особенно для литовско-русского двуязычия/. По основным позициям совпала и типологизация ошибок. Однако в анкетах студентов-латышей нарушения, вызванные переосмыслением значений глаголов на почве недопонимания или смешение понятийно близких глаголов, выравнивание их по форме управления носили менее активный характер, чем замена, пропуск, вставка предлогов. В исследованиях же литовских методистов нарушения первого типа относят к одним из самых распространенных, находящимся на одном уровне с нарушениями в области предлогов и зависимых слов. В целом же, правомерным и для латышской аудитории оказалось положение Георгиу М. /32, с.467/, что языки вообще отличаются не столько номенклатурой элементов, сколько их употребляемостью и местом в строе данного языка. Говоря иными словами, при обучении глагольно-именному управлению русского /неродного/ языка и при определении состояния речевой грамотности студентов в



этой области мы имеем дело с интерференцией не в языке, а в речи. Поэтому основным фактором, определяющим объем учебного /лингвистического/ минимума для обучающего эксперимента, должна стать систематизация речевых ошибок, в процессе которой устанавливается характер нарушений по признакам устойчивости/неустойчивости, частотности, типичности, коммуникативной релевантности или нерелевантности, то есть степень интенсивности межъязыковой и внутриязыковой интерференции и влияния психолингвистических ограничений.

Приведенная в приложении шкала ошибок /прил. №3/ позволяет увидеть интенсивность интерференции в речи студентов в рамках сочетаемости глаголов конкретных семантических групп. Интенсивность интерференции, рассматриваемая нами как один из "индикаторов уровня культуры русской речи"/97, с.195/ студентов-латышей, послужила основой для вычленения глагольно-именных конструкций, требующих более глубокого изучения. Для 39,7% синтаксических моделей характерна, как следует из шкалы ошибок, незначительная интерференция /0 или 4 степень трудности/. Это отклонения от норм сочетаемости русских глаголов, которые были зафиксированы в анкетах не более 24% студентов, наличие же их в речи не препятствовало акту коммуникации. Вместе с тем, анализируя данные шкалы ошибок, мы пришли к выводу, что результаты проведенного нами констатирующего эксперимента подтвердили для латышско-русского двуязычия правомерность существующего в методической литературе положения, что все сходные, но не тождественные явления в контактирующих языках представляют очень большую трудность для продуктивного усвоения неродного языка /59, с.59; 123, с.23/. В случае русского и латышского языков, где отношения частичного сходства /или различия/ на уровне глагольно-именной сочетаемос-

ти являются наиболее характерными /51,7% моделей от общего количества рассмотренных конструкций характеризуются частичным сходством/, отрицательная интерференция проявляется с особой силой, а ее преодоление, как показал опыт дальнейшей работы, значительно труднее, чем интерференции, вызванной межъязыковыми отношениями полного различия /контрастивными/. Это подвело нас к мысли, что в процессе формирующего /обучающего/ эксперимента методически планомерно должны рассматриваться не только контрастивные по отношению к латышским словосочетаниям глагольно-именные конструкции русского языка, но и неконтрастивные, которые, как может показаться, сами по себе должны усваиваться в результате механического языкового переноса.

Анализ материалов учебников русского языка для латышской школы по интересующей нас проблеме показал, что основное внимание в них уделяется вопросам полного расхождения /межъязыковым лакунам/ в системах глагольной сочетаемости русского и латышского языков. Цель этого понятна – прогнозировать основные трудности в процессе усвоения словосочетаний и предупреждать возможные интерференционные ошибки. Что же касается глагольных конструкций, характеризующихся в языках частичным или полным структурно-типологическим сходством, им уделяется недостаточное внимание, то есть они изначально признаются фактором, облегчающим процесс овладения русским языком. В результате этого в процессе обучения не в полной мере используются возможности транспозиции /положительного межъязыкового переноса/, а недостаточный лингвистический опыт учащихся в большинстве случаев не позволяет им самостоятельно выявить эти сходные явления и опереться на них в процессе изучения глагольно-именной сочетаемости русского языка. На вузовском же этапе, когда, с одной стороны,

создаются условия, а с другой, возникает методическая необходимость использования лингвистического опыта студентов, прежде всего необходимо определить те категории /варианты "решения" сочетаемости/, которые отложились в языковом сознании студентов-носителей родного /латышского/ и неродного /русского/ языков, выявить характер их взаимодействия. Реализовать эту задачу нам помог констатирующий эксперимент, в результате проведения которого выяснилось, что ошибки в речи студентов имели место и в тех словосочетаниях, где отсутствовала провоцирующая их база родного языка, а наоборот, присутствовало структурно-типологическое сходство. Такая ситуация явилась подтверждением правоты и для латышской аудитории положения Паужи Й., что "априорное прогнозирование возникновения или невозникновения переноса часто оказывается ошибочным"/116, с.161/, так как процесс межъязыкового переноса – явление сложное, зависящее как от лингвистических, так и от психологических факторов. Хотя процент ошибок в конструкциях, характеризующихся в обоих языках методически релевантным сходством, оказался небольшим, мы посчитали необходимым осуществить коррекцию знаний студентов и в данном случае /то есть включить модели, отмеченные полным сходством в языках, в учебный минимум/. Беседы со студентами, сам ход констатирующего эксперимента подвели нас к выводу, что, прежде чем переходить к рассмотрению более сложных случаев управления /конструкций, обладающих методически нерелевантным сходством или методически релевантным различием/, необходимо закрепить в речевой практике студентов навык употребления тех конструкций, в которых было допущено незначительное количество ошибок /0 или 4 степень по шкале ошибок/. Те же словосочетания, при употреблении которых в речи допустили ошибки более 25% студентов /1,2 и

3 степени трудности/, должны стать предметом специального углубленного изучения, то есть составить основу предлагаемого для формирующего эксперимента учебного минимума /97,1% от общего количества моделей словосочетаний, рассмотренных в процессе констатирующего эксперимента/.

Таким образом, в учебный минимум формирующего эксперимента мы включили модели глагольно-именных словосочетаний, стержневыми в которых являлись глаголы тех же семантических групп, которые рассматривались в ходе констатирующего эксперимента. Не были включены в учебный минимум для дальнейшей работы /с точки зрения специального изучения/ словосочетания со стержневыми переходными глаголами, строящиеся на модели "переходный глагол+зависимый компонент в ВП", не вызвавшие трудностей у студентов /напр.: строить дом; печь пироги и подобные/. Однако в качестве самостоятельной мы выделили еще одну группу конструкций, стержневыми в которых были глаголы различных семантических групп, а зависимый компонент, выраженный формой ТП без предлога или с предлогом, обозначал орудие, средство, участника/неучастника, исполнителя действия. Необходимость этого была продиктована наличием высокого процента ошибок в анкетах студентов в связи с использованием данной формы зависимого компонента. Таким образом, в ходе формирующего эксперимента осуществлялась коррекция речевых ошибок студентов на материале 56 моделей русских глагольно-именных словосочетаний /98,3% от общего количества моделей словосочетаний, рассмотренных в первой главе/. Большинство из них /71,4%/ представляло собой интерференционную фазу на уровне речи, остальные словосочетания не являлись источниками интерференции, включение же их в учебный минимум объяснялось необходимостью учить студентов анализировать не только случаи структурно-типологических расхождений в конструкци-

ях языков, но и сходные явления.

## §2. Основной метод и приемы коррекции речевых ошибок.

Анализ русской речи студентов латышских групп педагогического факультета /на материале глагольно-именных словосочетаний/ показал, что в большинстве случаев мы имеем право говорить не о координативном двуязычии, когда билингв владеет двумя языками в равной мере, а об субординативном, когда билингв свободно владеет лишь родным языком /латышским/, подчиняющим в его сознании второй, неродной язык /русский/. Если для обычного каждодневного общения такую степень двуязычия можно считать удовлетворительной /человек в состоянии понимать текст практически любой сложности на неродном языке, может излагать свои мысли и является понятным носителями этого языка/, то для учителя русского языка в школе с латышским языком обучения /или латышского языка в русской школе/ этой ступени недостаточно. Уровень "частичного двуязычия" /Э, с.54/ в данном случае не может быть признан удовлетворительным, необходим переход к полному двуязычию, который представляет собой процесс планомерный и методически обоснованный.

Разрабатывая программу формирующего эксперимента, цель которого мы видели в совершенствовании речевых навыков студентов в области глагольно-именной сочетаемости русского языка как основы перехода к полному двуязычию, мы исходили, с одной стороны, из того, что имеем дело со студентами, уже прошедшими этап школьного обучения, накопившими определенный лингвистический опыт, который необходимо было использовать. С другой стороны, мы ставили своей целью найти оптимальные формы изучения глагольно-именных словосочетаний русского языка в латышской аудитории и

коррекции речевых ошибок студентов на качественно новом уровне. Новизна уровня заключалась в том, что для студента-будущего учителя тот или иной языковой факт /в нашем случае-глагольно-именное управление/ является не только объектом теоретического изучения, но и средством передачи нового знания ученику, средством общения с учеником. В связи с этим, определяя задачи и систему изучения русских глагольно-именных словосочетаний, мы поставили своей целью показать студентам в процессе экспериментальной работы, насколько существующие в русском и латышском языках на уровне глагольного управления межъязыковые эквиваленты и различия влияют на процесс формирования навыка речевой деятельности на данном участке языка. То есть на материале изучения глагольно-именной сочетаемости делалась попытка ответить вместе со студентами на дискутируемый в лингвистической и методической литературе вопрос о том, "мешает" или "помогает" родной язык овладеть вторым /изучаемым/ языком, в какой степени его следует использовать при изучении неродного языка /23, с.79; 141, с.27-30/. Отправной точкой в данном случае служил накопленный студентами лингвистический и речевой опыт, свидетельствующий о характере взаимоотношений в сознании студентов и проявлений в их речевой практике конкретных структурных элементов -глагольно-именных словосочетаний- в родном и русском языках.

Центральной проблемой методики является не столько установление лингвистического содержания /предмета изучения/, сколько формы его изучения. В современных лингвистических и психологических исследованиях, изучающих процессы восприятия и порождения речи на неродном языке, доказывается целесообразность сознательного усвоения языкового материала. Такое усвоение позволяет сохранить гармоничное и взаимообуславливающее соотношение знаний,

навыков и умений. Исходя из этого, при разработке программы формирующего эксперимента мы приняли за основу, что ведущим методом обучения студентов русскому глагольно-именному управлению должен стать сознательно-коммуникативный метод. Выбирая его в качестве ведущего, мы опирались и на положение Звездовой Г.В. и Король Л.И. /53, с.501/, согласно которому обучение неродному языку идет не на основе врожденных свойств речевой функции, а при обязательном включении памяти, мышления, воли – составляющих компонентов сознательного усвоения учебного материала.

Кроме того, сознательность обучения обязательно предусматривает объективизацию, то есть доведение до студентов не только смысла /"что"/, но и назначения /"зачем"/ всех выполняемых ими заданий. Поэтому сознательно-коммуникативный метод – благоприятная основа для гармоничного соединения изучаемого лингвистического содержания с повышением уровня познавательной активности студента в рамках выбранной им специальности. Как показали исследования Бердичевского А.Л., обучающий эффект в результате такого подхода повышается в 3–5 раз /13, с.21/. Доминанту же нашего экспериментального обучения мы видели в овладении студентом лингвистической, коммуникативной и методической компетенцией в рамках глагольно-именной сочетаемости русского языка.

Данные психолингвистических исследований позволили нам положить в основу экспериментальной методики тот факт, что при восприятии или порождении речи на неродном языке процесс начинается с поиска структурной схемы, то есть на уровне синтаксиса /46, с.107; 64, с.26/. То есть участие в акте общения возможно лишь благодаря знанию синтаксической структуры языка и через овладение синтаксическими навыками построения словосочетания и предложения. При этом следует учитывать тот факт, что для уча-



шегося-латыша сочетаемость русских глаголов не дана в непосредственном опыте, а является предметом грамматики. Поэтому то, что для носителя русского языка является, по выражению Филина Ф.П., "само собой разумеющимся" /152, с.67-68/, для латыша может оказаться неясным и непонятным. В связи с этим при разработке программы формирующего эксперимента перед нами встал вопрос: насколько грамматика, представляющая собой идеализацию знаний языка и ставшая своей задачей максимально полно описать те формальные знания и правила, которые необходимы для образования и понимания словосочетания, может участвовать в процессе совершенствования речевых навыков студентов, уже имеющих определенный лингвистический и речевой опыт. Говоря иными словами, другая задача заключалась в том, чтобы создать систему "высокопродуктивных правил" /144, с.27/ и найти эффективные формы их толкования, порождения речи с их помощью. В нашей экспериментальной работе такими правилами стали систематизированные сведения о сочетаемостных характеристиках слова /глагола/ или группы слов /модели словосочетаний/. Сложность же создания моделей глагольно-именных словосочетаний, с которой мы столкнулись в процессе работы, заключалась в том, что характерной чертой словосочетания является его двуплановость, приводящая на практике к тому, что при изучении словосочетания необходимо, с одной стороны, учитывать общие синтаксические правила сочетаемости стержневого глагола и зависимого слова, отвлекаясь при этом от конкретных лексических значений компонентов, а с другой - конкретно-лексическое содержание слов, образующих словосочетание. В связи с этим, в качестве одного из обязательных условий при формулировке правила сочетаемости глагола и зависимого слова, по мнению Дорофеевой Т.М. /46, с.110/, долж-

но статья раскрытие механизма взаимоотношений главного слова /глагола/ и зависимого /существительного/, основывающегося на том, что сочетаемость слов определяется не материальными их особенностями, а семантикой. При этом в понятие механизма взаимоотношений мы вкладывали выделение и характеристику различительных признаков каждого компонента модели /семантическая структура глагола и зависимого слова; обязательность или необязательность зависимого компонента и подобные/. Для полного раскрытия механизма взаимоотношений необходимо было найти соответствующие условия, в которых различительные признаки каждого компонента раскрывались бы наиболее полно. Таковыми, на наш взгляд, должны были стать текстовые условия. При решении этого вопроса мы опирались на положения Новикова С.П. /108, с.118/, что текст — явление системное и, что самое важное, завершенное по своей коммуникативной задаче; Канарской О.В. /63, с.60/ и Дридзе Т.М. /47, с.31/, что текст представляет собой единство речи и выражаемого в ней языкового содержания, и Кузнецовой Э.М. /80, с.52/, считающей, что семантическая структура даже отрезка текста, большего чем простое предложение, подчиняется более сложным законам согласования между его элементами, чем формально-грамматические связи между элементами предложения, а дискретность структуры текста дает возможность для наблюдений над любыми элементами языка в их отражении в тексте. Этот же вывод мы находим у Гудавичюса А.Й., добавляющего, что для лингвистики использование текстов перспективно потому, что "оно ориентируется не на отдельное слово /его синтагматические признаки/, а на высказывание — единицу речи, в которой слово выступает как элемент целого" /39, с.157/. Таким образом, взяв за основу тезис, что сочетаемость слов регулируется прежде всего именно законом семанти-

ческого согласования, мы пришли к выводу, что раскрыть значения и сочетаемостные характеристики глаголов, зависимых слов наиболее эффективно возможно на материале текстов, используемых в обучении, так как сочетаемость лексем получает адекватную квалификацию и объяснение не в пределах предложения, а лишь в текстовом окружении. Кроме того, изучение глагольно-именных словосочетаний с опорой на текст создает условия для решения еще двух задач: во-первых, организовать работу так, чтобы студент овладевал сочетаемостью слов неродного языка по методу коррекций, во-вторых, активизировать те речевые навыки студентов, которые в момент обучения носят пассивный характер.

Учитывая, что работа над текстом основана как на принципе взаимосвязанного изучения различных уровней языка, так и на принципе функционального подхода к языковому материалу, предполагалось организовать учебную деятельность так, чтобы студенты, с одной стороны, рассматривали роль глаголов, существительных и их сочетаний в построении текста, а с другой – раскрывали роль текста в толковании семантики каждого компонента, составляющего глагольно-именное словосочетание. Поэтому при подборе текстового материала задача наша заключалась в том, чтобы он отвечал ряду методически значимых параметров: а/ соответствие речевому, жизненному опыту и интересам студентов; б/ насыщенность изучаемым лексико-грамматическим материалом; в/ информативность и тематическая значимость текста для специальности студентов. Следует отметить, что данные параметры в процессе формирующего эксперимента не оставались неизменными, а меняли свой иерархический порядок в зависимости от целей или задач решения той или иной проблемы.

Принимая текст в качестве основной единицы обучения, мы,

вслед за Суворовой Н.В. /140, с.615/, считали необходимым учитывать, что многосторонние возможности текста могут быть реализованы только в том случае, если текст является составной частью методически обоснованной системы заданий, в которой его место четко обусловлено с точки зрения методики и психолингвистики. Поэтому задача наша заключалась не только в том, чтобы правильно подобрать текст, осуществить организацию наблюдений над интересующими нас глагольно-именными словосочетаниями, определить приемы коррекции речевых ошибок студентов, но и "внедрить" текст в качестве составного элемента в материал целостной системы заданий. Необходимость этого была вызвана еще и тем, что в процессе подбора текстов мы столкнулись с проблемой насыщенности текста предлагаемым к изучению языковым материалом /моделями глагольно-именных конструкций/. Наличие в тексте 3-5 словосочетаний из изучаемой группы нельзя было считать достаточным, позволяющим полностью раскрыть характер взаимоотношений глагола и зависимого компонента. Попытка разрешить эту ситуацию привела нас к включению в процесс обучения помимо текста тематически связанных с ним мини-текстов и групп предложений, которые, с одной стороны, продолжали содержательную сторону текста, а с другой - компенсировали его недостаточную насыщенность лексико-грамматическим материалом по изучаемой теме. Другой составной частью методически обоснованной системы /модели обучения русскому глагольно-именному управлению студентов-латышей/ стала система специальных заданий корректировочного, тренировочного и творческого характера. Под системой заданий /составной частью которой является и текст/ понимается в настоящей работе такой способ действия с учебным материалом, который предполагает расположение его в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, учет последователь-

ности формирования речевых навыков и психологического освоения глагольно-именной сочетаемости русского языка. Разрабатывая систему заданий, мы поставили своей задачей экспериментально проверить эффективность для нашего обучения концепции Трониной И.В. /122, с.59/, суть которой заключается в том, что прочность речевых навыков может быть получена только в том случае, если в процессе обучения обеспечивается понимание специфики конкретного явления или факта языка /например, глагольно-именного управления/, взятых не изолированно, а в определенной связи, в определенной логической системе. А также правомерность положения Дорофеевой Т.В. /46, с.109/, что сообщаемые в процессе обучения знания о явлении неродного языка должны отражать процессы как порождения, так и восприятия речи. Материал предварительного формирующего эксперимента, в ходе которого осуществлялась апробация предлагаемой системы заданий, показал, что строгое вычленение из всей системы языка только глагольно-именных словосочетаний и изолированное их изучение не приведут к доминанте нашего обучения, а могут свестись лишь к механическому изучению сочетаемости конкретных языковых форм. Для того, чтобы "логическая система" не разрушалась в сознании студентов, а процесс совершенствования их речевых навыков затрагивал все уровни языка, необходимо было включить в систему заданий и такие, которые были бы направлены на коррекцию фонетических и морфологических навыков студентов.

Таким образом, для работы на этапе формирующего эксперимента мы установили две группы заданий /два блока/, получившие свое название по своему месту относительно текста:

1/ предтекстовые,

2/ послетекстовые /репродуктивные и продуктивно-речевые/.

Первый блок включал в себя следующие виды заданий:

а/ анализ значения научной /профессиональной/ и общеупотребительной лексики, участвующей в структурно-смысловом построении текста /цель – снять трудности фонетического и лексического характера; ввести в речевую практику студентов профессиональную терминологию/;

б/ анализ структурных вариантов глагольно-именных словосочетаний русского языка, которые являются предметом изучения грамматической темы и на использование которых направлен текст; выделение их структурных компонентов /главного смыслового и зависимого/; установление типа связи слов;

в/ предварительное рассмотрение семантики стержневых глаголов и зависимых компонентов; установление глаголов-идентификаторов, ядерных глаголов и периферийных в рамках конкретной семантической группы; составление моделей глагольно-именных словосочетаний, не показанных преподавателем, но стержневыми в которых являются глаголы, знакомые студентам по собственному речевому опыту.

Второй блок включал в себя два типа заданий:

а/ задания репродуктивного характера,

б/ продуктивно-речевые задания.

При составлении программы формирующего эксперимента, первоначально были выделены две группы репродуктивных заданий. Задача первой группы – контроль уровня понимания и осмысления информации, содержащейся в тексте. В методической литературе задание такого типа относят обычно к самостоятельным притекстовым заданиям, включающим в себя следующие операции: ориентация на различные виды чтения; извлечение информации из текста и оценка ее с точки зрения актуальности; информативное говорение, с

использованием в речи только тех языковых форм, которые обладают прагматической информацией, и подобные. Проведенный нами предварительный формирующий эксперимент свидетельствовал о снижении уровня интереса студентов к занятию на данном этапе, вызванном, по их словам, "школьным подходом", а также наличием достаточного уровня понимания и осмысления информации текста. Сложившаяся ситуация подвела нас к мысли – совместить задания данного типа с послетекстовыми заданиями творческого характера. В результате в программу формирующего эксперимента вошли в качестве репродуктивных задания только второй группы. Цель их – отработка лексико-грамматического материала /глагольно-именных конструкций/ в текстовом окружении и создание условий для собственной продуктивной речевой деятельности студентов. Таким образом, репродуктивные задания включили в себя следующие операции:

а/ анализ значения словосочетаний, участвующих в структурно-смысловом построении прочитанного текста; их роли и места в тексте; влияния окружающего контекста на семантику стержневого глагола и зависимого компонента;

б/ углубленный семантический анализ компонентов словосочетания /глагола, существительного, предлога/, в том числе с точки зрения соотнесенности выражаемого ими значения с языковыми средствами его выражения;

в/ сопоставительный анализ эквивалентных словосочетаний в русском и латышском языках; определение "зон риска";

г/ переконструирование /трансформация/ словосочетаний /замена компонентов конструкций синонимичными, антонимичными глаголами, существительными; вставка пропущенных компонентов; перевод предложений, фрагментов текстов с латышского языка на русский/;



д/ задания по аналогии /составление монологов, диалогов по аналогии с прочитанными, используя конструкции с глаголами конкретных семантических групп/.

Таким образом, если задания предтекстового блока должны были выполнять роль ориентиров /с элементами систематизации накопленного ранее лингвистического и речевого опыта/ в нашем эксперименте, то задания репродуктивного характера представляли собой уже процесс планирования собственной речевой деятельности студентов.

Наибольший удельный вес в нашей системе имеют послетекстовые продуктивно-речевые задания, что можно объяснить двумя причинами. Во-первых, именно продуктивно-речевые задания позволяют ввести изучение глагольно-именных словосочетаний русского языка в такой контекст учебной деятельности, в котором соединяются, с одной стороны, все уровни языка и все виды речевой деятельности, а с другой – заинтересованность студентов в самостоятельной творческой деятельности. Задача преподавателя заключается в данном случае в умелой организации такой деятельности и управлении ею. Во-вторых, порождению грамотной речи вообще /а глагольно-именной сочетаемости в том числе/ и профессионально-коммуникативных речевых умений в значительной мере способствует такая организация совместной учебной деятельности, когда студенту-будущему учителю понятно не только "что" он изучает, но и "как" строится процесс обучения, "зачем" приобретаемые знания и умения необходимы. То есть функциональность глагольно-именной сочетаемости становится в данном случае одним из мотивов учебной деятельности. Поэтому программа формирующего эксперимента включила в себя следующие продуктивно-речевые задания:

а/ сопоставление текстов или их фрагментов, близких по теме, но различных по составу включенных в них глагольно-именных словосочетаний;

б/ мини-сочинения по началу, по заданной ситуации с использованием определенных моделей глагольно-именных словосочетаний;

в/ подбор для учащихся школ текстов, ориентированных на изучение конкретных групп словосочетаний;

г/ составление заданий к подобранным текстам /в том числе занимательного характера/;

д/ прогнозирование возможных на уроке ситуаций лингвистического и методического характера при изучении глагольно-именных словосочетаний и пути их разрешения.

Анализ результатов предварительного формирующего эксперимента и содержательная сторона предлагаемой нами модели обучения русскому глагольно-именному управлению студентов-латышей создавали, на наш взгляд, условия для того, чтобы, во-первых, можно было реализовать одно из основных требований, предъявляемых к описанию и изучению языковых явлений неродного языка, суть которого состоит в обеспечении речевой деятельности на этом языке. А во-вторых, так психологически организовать речевую деятельность студентов на русском языке, чтобы она, с одной стороны, характеризовалась предметным мотивом, целенаправленностью, эвристическим характером, а с другой – соответствовала фазовой структуре речевого акта /26, с.47/, состоящей из последовательно сменяющих друг друга этапов: ориентировка, планирование, реализация, контроль. Кроме того, чтобы совершенствование навыков использования в речи глагольно-именных словосочетаний осуществлялось на основе поэтапного формирования речевых навыков /31, с.36; 58, с.23/. В целом же, можно выделить

два основных этапа в процессе формирования и закрепления в сознании студентов новых действий и понятий в области русского глагольно-именного управления: 1/ ориентировочный /этап предварительного уяснения и корректировки системы ориентиров/; 2/ исполнительный /этап усвоения ориентиров, реализации речевых действий на их основе, контроль/.

### §3. Ход и результаты формирующего эксперимента.

Целью формирующего эксперимента являлись проверка выдвинутой гипотезы и определение уровня эффективности предлагаемой модели обучения русскому глагольно-именному управлению студентов-латышей. Экспериментальная работа проводилась в 1989/90 и 1990/91 учебных годах на базе студентов 1-2 курсов дневного отделения педагогического факультета Латвийского университета. Были отобраны три группы студентов-филологов, одна из которых являлась контрольной /К/, обучение в ней проводилось на основе сложившейся методики, две - экспериментальные /Э<sub>1</sub>, Э<sub>2</sub>/, обучение в которых осуществлялось на основе разработанной экспериментальной методики. Общее количество студентов экспериментальных групп составило 42 человека. Уровень владения нормами глагольно-именного управления русским языком студентов К и Э<sub>1,2</sub> групп определялся в результате анкетирования, бесед, изучения самостоятельных работ студентов и был приблизительно одинаковым, что и явилось одним из основных критериев отбора данных групп для проведения формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент проводился в два этапа. Названия этапов - корректировочный и обучающий - носили условный характер и соответствовали характеру учебной деятельности студентов Э групп. Задачами первого этапа /корректировочного/ являлись следующие: проведение и обобщение результатов констати-

рующего эксперимента; определение предмета исследования и объема учебного минимума; постановка задач совместной учебной деятельности; определение основных способов решения этих задач и критериев оценки результатов. Корректировочный этап в каждой экспериментальной группе начинался констатирующим экспериментом, задача которого заключалась в том, чтобы определить для каждого студента и группы в целом "зоны риска" на уровне глагольно-именных словосочетаний русского языка. Для выявления типов реально существующих нарушений сочетаемости, их специфики, характера, причин, а также уровня понимания студентом содержательной стороны словосочетания глагольно-именные конструкции предъявлялись студентам: 1/ в изолированном виде, 2/ в структуре предложений, 3/ в текстах. Критериями отбора предлагаемого для констатирующего эксперимента лингвистического материала /глагольно-именных словосочетаний/ явились модели словосочетаний, проанализированные в первой главе настоящей работы.

В первом случае /в изолированном виде/ студентам предлагалось: а/ образовать словосочетания, используя глаголы и существительные, данные в исходной форме /напр.: стать, учитель; интересоваться, литература; рассказать, выставка/; б/ раскрыть скобки и употребить существительные в нужной падежной форме /напр.: управляет /государство/; вбиваю /гвоздь; стена/; в/ выбрать из предложенных конструкций грамматически правильную /напр.: колоть дрова топором, колоть дрова с топором/. Включая в качестве одного из заданий "выбор грамматически правильной структуры словосочетания", мы ставили своей задачей проверить правомерность встречающегося в методической литературе положения, что предъявление обучаемому словосочетания или другого языкового элемента с заведомо заложенной в него ошибкой недо-

пустимо, так как обязательно вызовет выбор неверной формы. Наблюдая за ходом работы студентов, мы пришли к выводу, что задания "образовать словосочетания" или "раскрыть скобки" студенты выполняли быстрее, полагаясь на свою интуицию и память, и допускали при этом больше ошибок. Третье задание заставляло их "подключить" сопоставительный аспект, сравнивать конструкции латышского языка с предлагаемыми эквивалентными русскими словосочетаниями, а выбор делать не столько на основе интуиции, сколько осознанно, на основе анализа. Поэтому задание такого типа выполняло в эксперименте особую роль — позволяло определить, насколько студент "замечает" факт глагольно-именной сочетаемости и способен его анализировать. Ошибок же в данном задании допускалось меньше, чем в первых двух.

Во втором случае /в структуре предложений/ студентам предлагалось: а/ составить предложения, используя опорные слова /напр.: ученик, ошибка, диктант, избежать, не удаваться/; б/ выписать из предложений глагольно-именные словосочетания, соответствующие какой-либо модели /напр.: "глагол.+за+ сущ. в ВП"/; в/ найти в предложении словосочетания, в структуре которых допущены ошибки; г/ перевести с латышского языка на русский предложения, содержащие в себе глагольно-именные словосочетания. Анализируя результаты, мы столкнулись с проблемой взаимосвязи информационной насыщенности предложений с количеством допущенных ошибок. В том случае, когда студентам предлагалось составить предложения по опорным словам, больше ошибок появлялось тогда, когда информация, заложенная в опорных словах, не вызвала у студентов интереса /напр.: этот, человек, смерть, удаваться, спастись/. Количество нарушений норм сочетаемости значительно уменьшалось, если в качестве опорных предлагались сло-

ва, которые могли бы выражать в том числе мысли, чувства самого студента, или так или иначе относились к характеру его будущей профессиональной деятельности. Такая ситуация позволила сделать вывод, что любой учебный материал /в том числе, даже если он предназначен не для обучающего эксперимента, а для констатирующего уровня владения неродным языком/ только тогда эффективно работает, когда несет в себе информацию, интересующую обучаемого.

В третьем случае /в тексте/ студентам были предложены тексты на русском и латышском языках, из которых следовало выписать все глагольно-именные словосочетания, перевести их на русский язык /при работе с латышским текстом/, пересказать текст, выделить основную мысль каждого, его смысловые части. Задача наша заключалась в данном случае в том, чтобы определить уровень узнавания и понимания словосочетаний, их роли в текстовом окружении. Наибольшие трудности при выполнении данных заданий возникали у студентов тогда, когда надо было, выписав словосочетания из латышского текста, перевести их на русский язык. Студенты затруднялись как в выборе модели управления, так и в подборе эквивалентного русского глагола – стержневого компонента словосочетания /особенно ярко это проявлялось тогда, когда имело место непропорциональное соотношение эквивалентных глагольных лексем в русском и латышском языках/.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, проведенного в Э группах, подтвердил по основным позициям результаты эксперимента, описанные в первой главе исследования / см. прил. №4/. В результате были выделены зоны трудности в области глагольно-именной сочетаемости русского языка для каждой Э группы, отобраны модели словосочетаний для дальнейшей работы. Методичес-

кая ценность выявленных в процессе констатирующего эксперимента "зон риска" заключалась в том, что они позволили на основе предлагаемой нами методики /системы заданий/ подойти дифференцированно к каждой группе обучающихся, учесть фактический уровень навыков использования в речи словосочетаний, типологизировать ошибки. Например, если сами "зоны риска" совпадали в обеих Э группах, то степень частотности ошибок в рамках зон иногда была различной. Так, в первой Э группе при работе со словосочетаниями, стержневыми в которых выступали глаголы, обозначающие трудовую деятельность, а зависимый компонент в ТП – орудие действия, допустило ошибки 76% студентов /1 степень трудности/, во второй Э группе – 51% /2 степень/. Поэтому дальнейшая наша работа строилась на основе общей методики в обеих группах, но с учетом данных констатирующего эксперимента.

Кроме того, на первом этапе формирующего эксперимента уточнялся уровень осознания студентами: основных грамматических категорий глагола и существительного /категории вида, времени, лица глаголов; категории падежа и одушевленности/неодушевленности существительного/; характера взаимодействия морфологических и лексических признаков при выражении того или иного значения слова или словосочетания; содержания понятий "связь слов" и "типы связи слов". В результате, в ходе совместной учебной деятельности был определен предмет изучения – глагольно-именные словосочетания русского языка, сформулированы задачи дальнейшей работы. Доминантой экспериментального обучения было предложено признать овладение нормами русского глагольно-именного управления как условия перехода к координативному двуязычию. В процессе совместного обсуждения были выдвинуты следующие задачи обучения: 1/ совершенствование уровня владения глагольно-



именными словосочетаниями русского языка на основе анализа норм русской глагольно-именной сочетаемости и коррекции собственных речевых ошибок; 2/ поиск эффективных форм изучения глагольного управления неродного /русского/ языка. Для реализации поставленных задач нами было предложено: а/ за основу обучения взять текст /тексты предлагались преподавателем, выбор же того или иного осуществлялся совместно со студентами/; б/ построить обучение так, чтобы оно имело четкую профессиональную направленность /содержание текстов и характер заданий должны способствовать развитию профессиональной компетенции студентов/; в/ использовать не только аудиторную, но и внеаудиторную форму работы; г/ критериями оценки уровня владения нормами глагольно-именной сочетаемости русского языка считать способность студента участвовать в дискуссии, ролевой игре, не допуская ошибок при построении высказываний в рамках глагольно-именных словосочетаний.

В программе формирующего эксперимента на реализацию коррективного этапа предполагалось выделить четыре учебных занятия. Однако в ходе эксперимента такое количество времени оказалось недостаточным. Это объяснялось, с одной стороны, низким уровнем лингвистического абстрагирования студентов /грамматические навыки их носили, как правило, бессознательный характер, что не позволяло им быстро формулировать грамматические обобщения в рамках рассматриваемой темы/, с другой стороны, отсутствием навыка совместной учебной деятельности, недостаточным умением реализовать на практике принцип свободы выбора цели, задач обучения. Поэтому первый этап эксперимента занял по пять учебных занятий в каждой Э группе.

Целью обучающего эксперимента /второй этап формирующего

эксперимента/ было определение уровня эффективности предлагаемой нами модели изучения глагольно-именных словосочетаний русского языка, строящейся на основе коррекции речевых ошибок студентов. Так как изучение русского глагольного управления мы тесно связали с повышением уровня профессиональной компетенции студентов-будущих учителей, то мы предложили студентам распределить предназначенный для изучения лингвистический материал /модели глагольно-именных словосочетаний/ в рамках лексических тем, отражающих работу учителя. Используя метод "мозговой атаки" /коллективного генерирования идей/ Осборна А.Ф./1, с.169/, мы предложили студентам выдвинуть возможные лексические темы, в результате чего было названо более двадцати тем, различных по проблематике и объему ее выражения /например: "Проблемы методики преподавания неродного языка" и "Проблема оценки"/. В результате анализа и систематизации предложенных тем, были оставлены три основные лексические темы: "Учитель", "Ученик" и "Какой должна быть методика?", каждая из которых включала в себя несколько микротем. Например, тема "Учитель" состояла из пяти микротем: "Педагогика трех С", "Эпаминонд, Платон, Монтескье и другие", "Урокодатель или Педагог?", "Легко ли быть скульптором?" и "Контрольная для себя". Две оставшиеся лексические темы включали по четыре микротемы каждая. Предметом изучения микротемы являлись две-три грамматические темы /глагольно-именные словосочетания со стержневыми глаголами конкретных семантических групп/.

Центром /ядром/ микротемы являлся профессионально ориентированный текст. Тексты были взяты из произведений художественной, педагогической и методической литературы, а отбор текстов осуществлялся в процессе совместного обсуждения со студен-

тами. В начале экспериментальной работы была сделана попытка предложить студентам текст, в выборе которого они участия не принимали. Это объяснялось, во-первых, тем, что мы опасались создать ситуацию, когда у студента, участвующего в отборе, содержание текста уже не будет вызывать интереса, то есть снизится эффективность дальнейшей работы. Во-вторых, предлагая тот или иной текст, мы исходили как из его содержательной ценности, так и следовали поступательному распределению глагольно-именных словосочетаний по принципу – от более простого /словосочетания, коррекция ошибок в которых требовала меньше времени/ к более сложному /словосочетания, ошибки в которых носили устойчивый характер и требовали большего количества времени для их коррекции/. Однако отстранение студентов от этой работы привело на практике к тому, что было трудно заинтересовать их в работе с учебным материалом, данным в готовом виде. Выясняя причины снижения уровня интереса, мы получили от студентов ответ, что они хотят научиться не только работать с лингвистическим материалом, но и понять принципы его отбора. Сложившаяся ситуация подвела нас к мысли, что характер мотивации обучения в нашем случае должен быть значительно изменен – из "скрытой" формы она должна перейти в "открытую", студент должен быть не объектом обучения, а полноправным участником эксперимента, одним из его авторов. Поэтому отбор текстов для микротем осуществлялся в процессе совместного обсуждения в дальнейшем. Учитывая, что студент не обладает достаточной лингвистической компетенцией в области глагольно-именной сочетаемости русского языка, мы решили, что право оценки текста с точки зрения его насыщенности изучаемым грамматическим материалом остается за преподавателем. Другие же критерии отбора – информативное содержание текста, необычность

изложения знакомой/незнакомой проблемы – предметом совместной деятельности. Как показала практика, такой подход способствовал, с одной стороны, более легкому и быстрому вхождению студентов в экспериментальную работу, а с другой – учил требовательно относиться к отбору учебного материала, аргументировать свой выбор.

Выстроив таким образом "содержательную" сторону обучения, мы перешли непосредственно к изучению глагольно-именных словосочетаний русского языка. Предложенная нами в процессе разработки программы формирующего эксперимента модель обучения была проверена на практике, целесообразность и эффективность которой в большинстве случаев нашли подтверждение в ходе экспериментальной работы.

#### А. Блок предтекстовых заданий.

Работая над первым предтекстовым заданием, направленным на анализ значений научной /профессиональной/ и общеупотребительной лексики, участвующей в структурно-смысловом построении текста микротемы, мы пришли к выводу, что введение данной лексики в речевую практику студентов или закрепление ее в речи имеют свою специфику. Составляя программу формирующего эксперимента, мы ставили перед этим заданием две задачи – ввести в речевую практику студентов профессиональную терминологию и снять трудности фонетического и лексического характера, мешающие восприятию содержания текста. В процессе эксперимента выяснилось, что эффективность данного задания для нашего обучения /изучение глагольно-именной сочетаемости/ возрастает в том случае, когда значение данной лексики уясняется в тесной связи с ее сочетаемостью. Так, в начале эксперимента студентам предлагалось прочитать и объяснить значения /с помощью словаря или

опираясь на собственный опыт/ терминологических словосочетаний: "учебный план", "учитель-новатор", "нравственный опыт", "духовное общение", "перспективно-опережающее обучение". Отмечался достаточно высокий уровень интереса студентов к выполнению заданий. Например, с их стороны высказывалось желание больше узнать о том явлении, информация о котором содержалась в терминологических словосочетаниях, или уточнить, используя источник /книгу, статью, откуда взят текст/, что вкладывает в это понятие автор. Однако в процессе работы с послетекстовыми заданиями, при продуцировании собственной речи мы констатировали, что студенты затруднялись вводить терминологические слова и словосочетания в контекст высказывания, допускали ошибки при построении глагольно-именных словосочетаний, в структуру которых входили данные термины. Причины ошибок проистекали из особенностей смысловой сочетаемости терминов. Уровень же лингвистической, речевой и профессиональной компетенции студентов не позволял учитывать эти особенности. Анализ сложившейся ситуации свидетельствовал о целесообразности предъявлять студентам для работы не только сами термины, но показывать структуру их сочетаемости. Поэтому в дальнейшем предъявление терминологической лексики осуществлялось следующим образом: 1/ Учебный план: составлять, обсуждать учебный план – отступать от учебного плана – пренебрегать учебным планом; 2/ Духовное общение: черпать силы в духовном общении с учеником – расширять духовное общение – стремиться к духовному общению. Как показала практика работы, такой подход позволял не только усваивать профессиональную лексику в активной форме, но и максимально способствовал раскрытию значений терминов, создавал ситуацию заинтересованного речевого общения.

Следующее задание – анализ структуры глагольно-именных словосочетаний, которые являются предметом изучения грамматической темы и на использование которых направлен текст. Работа над данным заданием осуществлялась в 3 группах по-разному. В первой 3 группе она строилась в направлении от текста к обобщению сведений о формах управления глаголов конкретной семантической группы. Во второй – от анализа предложенных студентам моделей глагольно-именных словосочетаний к поиску аналогичных в тексте и анализу их структуры. Так, в первой группе студентам предлагалось прочитать мини-текст, выписать из него выделенные конструкции с глаголами эмоциональной деятельности, составить модели. В результате этого для структурного анализа имелись словосочетания со стержневыми глаголами эмоциональной деятельности, отмеченные различным структурным устройством /напр.: удивляться успеху; увлекаться чтением; стремиться к знаниям; убедиться в чьей-то правоте/. Предлагалось проанализировать каждое :1/ выделить главные и зависимые компоненты; 2/ указать тип управления; 3/ перевести словосочетания на латышский язык, сравнить модели /с точки зрения их структурного устройства/, указать "зоны риска". Последний этап – подобрать, опираясь на свой лексический запас и речевой опыт, словосочетания с глаголами данной семантической группы, строящиеся на аналогичных моделях.

Во второй группе работа строилась следующим образом. Сначала студентам показывались модели управления глаголов со значением эмоциональной деятельности. Подбирая для предъявления модели управления глаголов, мы пошли в ходе эксперимента следующими путями: 1/ показывали все модели управления глаголов данной семантической группы; 2/ показывали модели управления

только глаголов-идентификаторов /"удивляться"; "восхищаться", "возмущаться"; "бояться"/ и основных ядерных глаголов семантических подгрупп; 3/ показывали модели управления только тех глаголов, которые являлись потенциальными или фактическими источниками интерференции. Опыт работы показал, что второй вариант оказался эффективнее, так как, во-первых, систематизировал накопленные ранее знания студентов, во-вторых, сразу создавал ориентировочную картину форм управления глаголов эмоциональной деятельности, а в-третьих, максимально способствовал активизации пассивной лексики /глаголов/ в речи студентов. Предъявление всех возможных вариантов сочетаемости глаголов в готовом виде приводило к информационной перегрузке и не способствовало самостоятельному поиску со стороны студентов. В том же случае, когда мы предлагали только те конструкции, которые представляют собой "зоны риска", полагая, что речевой и лингвистический опыт студентов подскажет им в дальнейшей работе модели, не отмеченные интерференционным влиянием, мы столкнулись с тем, что, во-первых, требовалось много времени для систематизации моделей управления русских глаголов внутри семантической группы, а во-вторых - для установления перечня глаголов, составляющих данную семантическую группу.

Показанные нами модели управления глаголов анализировались студентами с точки зрения их структурного устройства, переводились на латышский язык /с целью осознания "зоны риска" на структурном уровне/, лексический ряд стержневых и зависимых компонентов моделей увеличивался за счет предложений со стороны студентов /принимались только те словосочетания, в правильности структурного устройства которых были уверены все студенты группы/. Затем внимание студентов обращалось на мини-текст.



Предлагалось прочитать мини-текст и найти в нем словосочетания с глаголами эмоциональной деятельности /в этом случае конструкции в тексте не выделялись/; проанализировать их структуру; соотнести стержневые глаголы словосочетаний с одной из трех семантических подгрупп /предварительное "заглядывание" в семантику глагола/.

Критерием оценки эффективности данных двух подходов служило последнее задание в каждой группе – увеличение лексического ряда словосочетаний со стержневыми глаголами эмоциональной деятельности и соотнесение их с семантическими подгруппами. Опыт работы показал, что уровень ориентировки в рамках рассмотренной грамматической темы был значительно выше у студентов второй Э группы. В этой группе было предложено грамматически правильно отмеченных словосочетаний на 30% больше, чем в первой группе.

Третье задание предтекстового блока, согласно программе формирующего эксперимента предусматривающее предварительный анализ семантики стержневых глаголов /идентификаторов и ядерных/ и зависимых существительных, оказалось самым трудным для студентов. Объяснение этому видится в том, что семантика слов неродного языка является самой трудной для усвоения областью, так как опирается на многие факторы – специфику семантического устройства и объема лексем языка, на лингвистическое чутье и предыдущий лингвистический и речевой опыт студентов, на способность к лингвистическому абстрагированию. Наиболее сложным оказался анализ семантики глаголов. Студенты испытывали затруднения в систематизации подгрупп глаголов, образующих одну семантическую группу /особенно подгрупп глаголов, входящих в состав семантической группы со значением физического воздействия на

объект/; в установлении дифференциации значений понятийно близких глаголов. Сложившаяся ситуация заставила нас, во-первых, включить параллельно в работу морфологический анализ компонентов словосочетаний, а во-вторых, увеличить по сравнению с предполагаемым объем лексической работы. Необходимость введения морфологического анализа оправдывалась тем, что глагольно-именное словосочетание как синтаксическая конструкция характеризуется тремя основными свойствами: а/ синтаксическими /число компонентов модели, характер их связи, их синтаксическая функция/; б/ морфологическими /принадлежность компонентов к той или иной части речи, морфологические характеристики стержневого и зависимого слов/; в/ лексическими /употребление в составе конструкции слов с определенным лексическим значением, вхождение компонентов в состав конкретных семантических групп/. Морфологический анализ в нашем случае носил углубленный характер: определялась не принадлежность компонента словосочетания к части речи /она известна/, а роль морфологических категорий в процессе сочетаемости слов. Например, тормозящим фактором анализа семантики глаголов стало недостаточное усвоение студентами в процессе их школьного обучения видовой категории глагола и значений глагольных приставок русского языка. Ошибки в употреблении форм вида глагола, связанные со смешением качественно-временных и количественных характеристик действия /употребление совершенного вида вместо несовершенного и наоборот/, приводили к нарушениям и на уровне сочетаемости данных глаголов с зависимыми словами. Так, <sup>при</sup> работе с конструкциями, стержневыми в которых выступали глаголы со значением имущественных отношений /идентификаторы - "иметь, дать, взять"/, в речи 23% студентов было зафиксировано использование глагола "располо-

жить" /вм. "располагать"/ в словосочетании "расположить имуществом, чьим-либо вниманием" /вм. "располагать имуществом, чьим-либо вниманием"/, то есть имело место употребление лексически связанной синтаксической формы, не соответствующее норме. Что же касается увеличения объема лексической работы, необходимость этого была продиктована тем, что недостаточное усвоение семантики глаголов-идентификаторов /определение объема их семантического поля/ и основных ядерных глаголов могло стать тормозящим фактором в процессе дальнейшей работы, так как мы постепенно переходили от сочетаемости форм к сочетаемости смыслов главного и зависимого компонентов словосочетания.

В результате коррекции содержательной стороны рассматриваемого предтекстового задания оно включило в себя следующие операции: 1/ анализ морфологических характеристик стержневого глагола /наличие/отсутствие приставки, ее значение; установление категорий вида, времени, лица/ и зависимого компонента /падеж, конкретность/абстрактность, одушевленность/неодушевленность, род/; 2/ определение значений глагола и зависимого существительного /в случае, если глагол сложен с приставкой, сначала устанавливается значение мотивирующего глагола, затем - приставки, после этого уточняется значение глагола, сложенного с приставкой/; 3/ отнесение глагола к семантической подгруппе /например, к глаголам "удивления", входящим в семантический класс глаголов эмоциональной деятельности/; соотношение его значения со значением глагола-идентификатора данной группы /например: "удивляться" - "поражаться"/; 4/ составление и увеличение лексического ряда глаголов данной семантической подгруппы /или группы/. С целью проверки уровня эффективности данного задания работа в 3 группах проводилась по-разному.

му. Во второй Э группе она включила в себя все названные операции, в первой же группе не проводился морфологический анализ компонентов словосочетания и не устанавливалось специально значение глагольных приставок. Результаты второго подхода проявились на уровне блока послетекстовых заданий, касающихся углубленного анализа семантики словосочетания. Студенты первой группы допускали значительно больше ошибок, связанных с видовой соотнесенностью русских глаголов и формами их управления /в первой группе – 34% студентов, во второй – 12%/; затруднялись в выборе формы зависимого компонента при приставочном глаголе, управляющем различными падежными формами-значениями /особенно в тех случаях, когда в качестве стержневых выступали глаголы движения/напр.: забежать за дом – в дом – под крышу// /31% студентов от общего количества студентов в Э группе/. Констатированные нами результаты свидетельствовали в пользу первого подхода, когда выполнялись все названные операции.

Для того, чтобы работа приняла более системный характер, мы предложили студентам начать составление собственного словаря глагольно-именных словосочетаний русского языка. Данное предложение вначале не было принято студентами, так как в этом они видели работу "механического характера". Мы же ставили перед словарем две задачи: а/ закреплять с его помощью нормы глагольно-именного управления русского языка в речевой практике студентов; б/ научить их систематизировать лингвистический материал. Объяснив методическую цель словаря, мы смогли убедить студентов в целесообразности его составления. Работая уже с послетекстовыми заданиями, когда изучение словосочетаний строилось на основе анализа взаимоотношений смыслов глагола и зависимого существительного, они пришли к выводу, что предварительная класси-

фикация значений глаголов и форм их управления, систематизация этих данных в рамках собственного словаря являются необходимым условием для эффективной работы. Обсуждая его структуру, студенты предложили сделать его двуязычным, включив сведения о формах сочетаемости эквивалентных глаголов латышского языка, чтобы словарь можно было использовать в будущем, в ходе самостоятельной практической работы в школе. Так как словарь должен был заполняться поэтапно, то на данном этапе /предтекстовые задания/ в него включались установленные глаголы, объединенные в семантические группы; указывались значения глаголов, модели управления и их латышские эквиваленты. В основу разработки структуры словаря легли система обязательных признаков слова как компонента словосочетания, разработанная Новиковым С.П./108, с.113-114/, и схема описания синтаксической сочетаемости глагола, предложенная Дорофеевой Т.М. /использовался вариант линейной модели, где зависимые слова связывались с глаголом по принципу конъюнкции/ /45, с.54-55//прил. №6/. Опыт дальнейшей экспериментальной работы показал, что систематизация глагольно-именных словосочетаний русского языка в рамках собственного словаря студентов представляет собой один из наиболее эффективных способов осознания и закрепления в памяти студента различительных признаков глагола - стержневого компонента словосочетания, первым из которых является его семантическая структура.

Задания предтекстового блока, претерпевшие существенные изменения и дополнения в ходе экспериментальной работы, выполнили ту задачу, которую мы ставили перед ними при разработке программы формирующего эксперимента. Они способствовали созданию системы лингвистических, речевых и методических ориентиров, являющихся необходимым условием для следующего этапа изучения глагольно-именных словосочетаний русского языка.

### Б. Блок послетекстовых заданий.

Послетекстовый блок открывался заданиями репродуктивного характера, о задачах которых шла речь во втором параграфе настоящей работы. Исследования, проведенные в рамках предтекстовых заданий, позволили нам перейти непосредственно к изучению словосочетаний в текстовом окружении.

Первое задание предлагало студентам: а/ определить значения глагольно-именных словосочетаний, участвующих в структурно-смысловом построении текста; б/ определить их роль и место в предложениях текста; в/ определить влияние окружающего контекста на семантику и форму ее выражения в стержневом глаголе и зависимом существительном. В центр внимания студентов был поставлен уже семантический и структурный анализ не компонентов словосочетания, а самого словосочетания — единицы речи, в которой глагол и существительное выступают как элементы целого, участвующего в смысловой структуре высказывания.

В ходе работы над данным заданием выяснилось, что студенты легко вычленяли словосочетания из текста /в том числе те конструкции, стержневыми в которых выступали периферийные глаголы рассматриваемой семантической группы/, могли объяснить их роль и место в построении текста, то есть обнаруживали понимание структуры текста как набора синтаксических форм /в том числе глагольно-именных словосочетаний/ в их функционировании, несущих в себе необходимое для построения высказывания смысловое содержание. Сложнее обстояло дело с объяснением того, как влияет контекст на семантику компонентов словосочетания, форму ее выражения. Попытка найти эффективные способы решения данной проблемы привела нас к выделению двух типов операций. Во-первых, мы предложили студентам определить влияет ли окружающий контекст на

семантику словосочетания и как это выражается в формах компонентов конструкций. Например, предлагалось выбрать форму зависимого компонента, соответствующую смыслу предложения: 1/ Я знаю /об этом человеке, этого человека/, но никогда не видел его; 2/ Я знаю /об этом человеке, этого человека/, мы с ним учились в одном классе. Во-вторых, предлагалось проанализировать, как реализуются основные семантико-синтаксические возможности стержневого глагола и зависимого слова в текстовом окружении, где компоненты словосочетания выступают в различных синтаксических формах. Например, студентам предлагался для анализа мини-текст, инструментированный словосочетаниями, стержневыми в которых выступал глагол "говорить", сопровождающийся различными формами зависимых компонентов, обозначающих участника речевого общения /активного или пассивного/ и содержание речи. В результате выполнения данных операций мы подвели студентов к выводу, что набор определенных синтаксических форм у глагола определяется спецификой его семантики, а синтаксическая и смысловая функция зависимых существительных выделяется только в контексте /или наиболее полно раскрывается в контексте/, взятые же изолированно, они не имеют четкой синтаксической организации. То есть мы пришли к понятию синтаксической формы. Учитывая, что это понятие включает в себя два вида признаков - морфологические и семантические, то конкретная синтаксическая форма является выражением категориальной семантики глагола и существительного и функции каждого в составе высказывания. Поэтому сочетаемость стержневого глагола и зависимого существительного регулируется прежде всего законом семантического согласования /законом сочетаемости смыслов/, а представляя собой высказывание, испытывает воздействие окружающего контекста.



Целесообразность и эффективность задания, включающего в себя названные операции, подтвердились на практике. Во-первых, проведенный после работы над данным заданием контрольный констатирующий эксперимент свидетельствовал о снижении количества ошибок в речи студентов. Например, в словосочетаниях со стержневыми глаголами речи в первой Э группе ошибки сохранялись у 44% студентов /до формирующего эксперимента – у 69% студентов/, а во второй – у 40% /до формирующего эксперимента – у 72%/.

Причем нарушение норм сочетаемости имело место, как правило, в том случае, когда в качестве стержневых выступали периферийные глаголы данной семантической группы. Во-вторых, наблюдения над русской речью студентов позволили сделать вывод, что нам удалось снять в восприятии студентов психологический барьер сложности, вызванный в том числе недостаточным пониманием характера функционирования словосочетания в тексте /а значит, и в речи/. "Жесткость" глагольно-именных конструкций, первоначально называемая студентами в качестве их основной отличительной черты, уступила в их восприятии место другой характеристике – "гибкости" словосочетания, зависимости его структуры от согласования внутренних и внешних смыслов. Таким образом, данное задание выполнило в нашей экспериментальной системе роль связующего звена. С одной стороны, оно явилось продолжением предварительного анализа структуры и семантики словосочетаний, начало которому было заложено в блоке предтекстовых заданий, а с другой – стало базой для следующего этапа работы – углубленного семантического анализа словосочетания и раскрытия механизма его семантического устройства.

Определив задачу второго послетекстового задания – проанализировать, как соотносится выражаемое словосочетанием зна-

чение с языковыми средствами его выражения, мы предложили студентам мини-текст, в структурно-смысловом оформлении которого участвовали словосочетания, построенные на следующих моделях /рассматривается на материале конструкций с глаголами речи/: а/  $V+S_3+S_4$  /объяснить ученику новый материал/; б/  $V+u+S_2+o+S_6$  /поинтересоваться у ученика о причине опоздания/; в/  $V+S_2+o+S_6$  /спросить ученика об истории создания романа/; г/  $V+c+S_5+o+S_6$  /побеседовать с учеником о проблемах орфографии/. Студенты должны были: 1/ объяснить, почему глаголы, входящие в данные словосочетания, называются, с одной стороны, глаголами речи, а с другой – глаголами адресованного действия /в предыдущих заданиях данные глаголы рассматривались только как глаголы "речи"/; 2/ раскрыть содержание понятий "односторонний акт речи" и "двусторонний акт речи"; 3/ определить, кого из адресатов называют "активным" или "пассивным" участником речевого общения и почему; 4/ указать все возможные зависимые формы, обозначающие второго участника речи и содержание речи /опираясь также на материал предыдущих заданий/, систематизировать способы их выражения.

Анализ хода выполнения данного задания показал, что, если первая операция не вызывала трудностей у студентов, то, работая над второй, мы столкнулись с тем, что студенты легко определяли принадлежность наиболее употребительных глаголов речи к одностороннему или двустороннему акту речевого общения, глаголы же, находящиеся на периферии данной группы, вызывали трудности, так как критерием классификации выступала зависимая форма "с+ТП", в употреблении которой при данных глаголах студенты уверены не были /напр.: перешучиваться, перешептываться, бубнить и подобные/. Кроме того, лишь 3% студентов в обеих Э группах

указали на то, что некоторые глаголы могут обозначать как односторонний, так и двусторонний акт речи /напр.: говорил кому-л.-говорил с кем-л./.

Определение активного и пассивного участников речевого общения также имело свои проблемы. Так, все студенты согласились с тем, что форма "с+III" является показателем активного участника речи. 22% студентов указали также, что данный участник может быть выражен и формой "ДП" /напр.: рассказать что-л. кому-л./, а 14% студентов предложили также форму "ВП" /напр.: переспросить кого-л.; убеждать кого-л./.

Четвертая операция, предусматривающая систематизацию совокупности зависимых форм, обозначающих второго участника речи или ее содержание, явилась своего рода критерием оценки хода экспериментальной работы, так как предполагала первое целостное обобщение моделей управления всех глаголов семантической группы. Так, анализируя предлагаемую студентами систему моделей управления глаголов речи, мы пришли к выводу, что определение форм зависимых слов, выражающих содержание речи или второго участника общения, в большинстве случаев не вызывало трудностей у студентов на теоретическом уровне /за исключением моделей со стержневыми периферийными глаголами/. В речи же студентов ошибки, характеризующиеся смещением форм выражения данных значений, продолжали сохраняться. Контрольный констатирующий эксперимент показал, что 15% студентов /в обеих Э группах/ допускают сочетаемость некоторых глаголов речи с формами, обозначающими адресата, хотя данных глаголов такая сочетаемость не характерна /напр.: констатировал, подчеркнул, упомянул кому-либо/; в анкетах 17% студентов имела место замена ВП на ДП /напр.: запросил кому-либо /о чем-то/; уверял кому-либо /в чем-то/; предупреждал кому-либо /о чем-то/; 12% студентов выравнивали по форме управления однокоренные гла-

голы, различающиеся наличием/отсутствием приставки или частицы "ся" /напр.: сплетничал кому-то – насплетничал кому-то; сплетничал с кем-либо – насплетничал с кем-либо; шептал кому-то – шептался кому-то/; в анкетах 19% студентов продолжало сохраняться смешение значений понятийно близких глаголов, результатом чего являлось нарушение сочетаемости одного из них /напр.: перечил с кем-то /вм. кому-либо/ – пререкался с кем-то/. Данные нарушения свидетельствовали о том, что, несмотря на проделанную до этого работу, по-прежнему сохранялось влияние причин, провоцирующих нарушение сочетаемости русских глаголов в речи студентов. Подобная картина наблюдалась и в рамках словосочетаний, стержневыми в которых были глаголы других семантических групп. Первая /межъязыковая/ причина заключалась в характере эквивалентности русских и латышских глаголов на семантическом и синтаксическом уровнях /совпадение/несовпадение по составу сем и форм управления/. Вторая /внутриязыковая/ характеризовалась сложным переплетением семантических полей самих русских глаголов и форм их управления зависимыми компонентами, обозначающими участника речевого акта или содержание речи. Таким образом, сохраняющиеся ошибки являлись по-прежнему результатом семантической и структурной ассоциации /межъязыковой и внутриязыковой/ глагольных лексем и форм их управления. Следует отметить, что большее количество ошибок было зафиксировано в речи студентов той экспериментальной группы, где предварительный семантический анализ глагольных лексем проводился в сокращенном виде /ошибки констатированы у 32% студентов; во второй группе – у 20%/.

Анализ сложившейся ситуации подвел нас к мысли, что углубленное изучение семантики глагольно-именных словосочетаний и соотношения выражаемого словосочетанием значения с языковыми сред-

ствами его выражения целесообразнее проводить параллельно с анализом эквивалентных глагольно-именных конструкций латышского языка. Говоря иными словами, на данном этапе работы необходимо поставить системы русского и латышского языков на уровне глагольно-именного управления в причинно-следственные отношения. В программе формирующего эксперимента проведение сопоставительного анализа предусматривалось после углубленного изучения русских моделей. С целью проверки эффективности предлагаемого подхода обучение во второй Э группе проводилось с включением параллельного сопоставительного анализа, а в первой – в соответствии с программой формирующего эксперимента.

Студентам второй группы было предложено дифференцировать русские и латышские словосочетания с глаголами речи, учитывая следующие компоненты лексических значений глаголов: 1/ выражение только самого факта речи, устной или письменной /напр.: говорить, сказать, произнести, писать и под./; 2/ выражение акта речи и оценка его содержания и места в логике изложения /напр.: констатировать, отметить, подчеркнуть и под./; 3/ выражение акта речи и указание его места и последовательности в диалоге /напр.: спросить, ответить, прервать, вставить, возразить и под./; 4/ выражение акта речи и указание на интенсивность речевого воздействия /напр.: убеждать, уверять, клясться, ручаться и под./; 5/ обозначение акта речи и качественная оценка речи /напр.: кричать, шептать, бормотать, бурчать и под./; 6/ обозначение акта речи и выражение ее целенаправленности /напр.: передача информации – сообщить, информировать, уведомить; объяснение или обоснование чего-л. – объяснять, доказывать, аргументировать; порицание или одобрение – ругать, упрекать, хвалить/. Следующая операция заключалась в том, что

студентам предлагалось разделить все рассмотренные глаголы речи в обоих языках на три группы: 1/ глаголы, сочетающиеся с зависимыми формами, обозначающими активного участника речи; 2/ глаголы, сочетающиеся с зависимыми формами, обозначающими пассивного участника речи; 3/ глаголы, не сочетающиеся с формами, выражающими адресат речи. Классифицируя глаголы по этим трем группам, студенты указывали и способы выражения второго участника речевого общения /опора - материал предыдущих заданий, тексты, словарь/. Завершающий этап - "наращивание" полученных конструкций формами выражения содержания речи в обоих языках /напр.: рассказать кому-л. что-либо/ о чем-либо/. Итогом проведенного сопоставления стала систематизация русских и латинских словосочетаний внутри каждой из указанных выше групп по характеру структурно-типологических сходств и различий: а/ словосочетания, обладающие методически релевантным сходством; б/ словосочетания, характеризующиеся частичными структурно-типологическими различиями; в/ контрастивные. Полученные сведения были занесены студентами в составляемый ими словарь, который в результате проделанной работы включил в себя словосочетания, стержневыми в которых выступали 123 глагола речи.

Вторая часть данного послетекстового задания ставила своей целью, во-первых, закрепить результаты сопоставительного анализа на практике /в речи студентов/, а во-вторых - в процессе совместного исследования определить, какова роль зависимого компонента в формировании значения словосочетания. Учитывая, что в речи студентов сохранялись ошибки, связанные с заменой /или смешением/ падежных форм зависимых компонентов, мы предположили, что причина их кроется не только в незнании валентностных характеристик русских глаголов или влиянии форм сочетаемости

эквивалентных глаголов латышского языка, но и в имеющем место в сознании студентов представлении, что выбор той или иной формы зависимого слова при глаголе обусловлен только требованием данного глагола /в ходе беседы так ответили 57% студентов группы/. Поэтому, выстраивая вторую часть задания, мы стремились сформировать в сознании студентов понимание того, что глагольно-именное словосочетание представляет собой выражение отношений между реально существующими явлениями действительности, а выбор зависимого компонента в его конкретной форме обусловлен прежде всего коммуникативной потребностью /желанием выразить характер соотношения действия с предметом/. Поэтому одни и те же зависимые слова /в различных падежных формах/ часто передают в сочетании с одним и тем же стержневым глаголом разные смысловые отношения. В результате этого студентам предлагалось: 1/ разделить контекстами отношения, представленные в словосочетаниях, стержневым в которых является один и тот же глагол речи, а зависимые компоненты выступают в различных падежных и предложно-падежных формах /напр.: говорил брату – говорил с братом – говорил о брате – говорил за брата/; 2/ найти в тексте, мини-тексте словосочетания с глаголами речи и объяснить, в каких конструкциях зависимые компоненты по своему лексическому значению и форме его выражения способны передавать разные смысловые отношения в сочетании со стержневым глаголом, а в каких – одно; 3/ выписать из текста словосочетания с глаголами речи /типа: шептал-шептался-перешептывался/, указать формы зависимых компонентов, обозначающих содержание и второго участника речи, доказать, что лексическое обозначение взаимного речевого общения в некоторых случаях получает подкрепление в морфологической структуре слова; 4/ найти в тексте словосочетания с глаголами речи, содержащими общие компоненты лек-



сических значений /опираясь на проведенную ранее классификацию/, указать формы выражения содержания речи и участника речевого акта при данных глаголах.

Наблюдения над речью студентов второй Э группы в ходе выполнения данного задания и контрольный констатирующий эксперимент, проведенный после его выполнения, свидетельствовали: а/ о сохранении незначительного количества ошибок в речи студентов при использовании ими глагольно-именных словосочетаний русского языка, которые занимали эквивалентную или контрастивную позицию относительно конструкций латышского языка со стержневыми глаголами речи /нарушения зафиксированы у 9% студентов/; б/ о значительном сокращении нарушений сочетаемости в словосочетаниях, находящихся в позиции частичного сходства с конструкциями латышского языка /у 15% студентов/; в/ об активизации употребления в речи студентов глаголов речевой деятельности, находящихся на периферии данной семантической группы /напр.: толковать, утешать, перечить, укорять и под./; г/ об активизации употребления в речи понятийно близких глаголов, характеризующихся одинаковыми или различными формами управления зависимыми словами /например, предлагая студентам составить предложения, используя конструкции с глаголами речи, выражающими порицание, на материале позиций: "отец-сын", "учитель-ученик", "ученик-ученик", мы получили следующие результаты: 47% студентов использовали словосочетания с 14 глаголами /из 19/; 19% - с 10 глаголами; 34% - с 7 глаголами/. Аналогичная ситуация была констатирована и в результате выполнения данного задания на материале словосочетаний, стержневыми в которых выступали глаголы других семантических групп. Кроме того, в процессе работы над данным заданием мы наблюдали повышения интереса к процессу обучения со стороны студентов. На наш во-

прос: "Чем, на ваш взгляд, можно объяснить возросший интерес к занятиям и снижение уровня ошибок в вашей речи?", студенты ответили, что у них изменилось отношение к языку. Если раньше неродной язык воспринимался как "жесткая система", требующая строгого соблюдения установленных правил, а основная задача заключалась в том, чтобы эти правила запомнить, то теперь они "ощутили" язык как живой организм, в построении и использовании которого можно принять свое творческое участие. Следует также отметить, что на данном этапе наблюдалось сокращение количества нарушений в русской речи студентов и на фонетическом уровне /как выразилась одна студентка: "Я начала замечать свои ошибки"/

В первой же экспериментальной группе, где обучение на рассматриваемом этапе проводилось в соответствии с программой формирующего эксперимента, сопоставительный анализ, являвшийся завершающим элементом задания, не в полной мере выполнил возложенную на него задачу. Отсутствие параллельного сопоставления /то есть путь от внутриязычносистемного изучения фактов глагольно-именного управления к сопоставительному/ привело к тому, что сочетаемостные особенности эквивалентных латышских глаголов продолжали сохранять свое интерферирующее влияние, о чем свидетельствовали наблюдения над русской речью студентов первой Э группы и результаты контрольного констатирующего эксперимента. Так, при наличии тенденции к сокращению ошибок в речи студентов первой группы, они сохранялись в словосочетаниях, характеризующихся частичным сходством с конструкциями латышского языка /у 23% студентов/, в контрастивных /у 14% студентов/; реже употреблялись в речи периферийные глаголы /так, из 19 глаголов со значением порицания студенты первой группы употребили в предложениях только 8/. Таким образом, эффективность подхода, предприня-

того в процессе работы во второй Э группе, оказалась значительно выше. Объяснение этому видится в том, что, поставив системы глагольно-именного управления русского и латышского языков в причинно-следственные отношения, мы смогли, с одной стороны, разграничить в сознании студентов внешние и внутренние причины ошибок в их речи, а с другой — ослабив влияние межъязыковой интерференции /классифицируя и систематизируя семантические и сочетаемостные особенности компонентов словосочетаний в сопоставительном аспекте/, подойти к углубленному изучению внутрисистемноязыковых причин ошибок и особенностей сочетаемости смыслов.

Следующее послетекстовое задание, предусмотренное программой формирующего эксперимента, задание на переконструирование /трансформацию/ глагольно-именных словосочетаний в текстовых условиях и текстовых фрагментов /или мини-текстов/, содержащих в своей структуре данные словосочетания, предлагало студентам: 1/ передать содержание текста /фрагмента текста/, используя конструкции ... /например, с глаголами речи:  $V+S_4+S_3$  — сообщить что-л. кому-л.;  $V+S_3+o+S_6$  — рассказать кому-л. о чем-л.;  $V+c+S_5+o+S_6$  — побеседовать с кем-л. о чем-л./; 2/ переконструировать мини-текст /фрагмент текста/ так, чтобы в нем не встречались конструкции ... /например, с глаголами отрицания/; 3/ заменить в тексте глаголы с приставкой "..."/например, глаголы движения с приставкой "под-"/ глаголами с антонимичными /синонимичными/ приставками, объяснить, как изменилась структура словосочетаний и содержание текста; 4/ заменить в мини-тексте словосочетания со стержневыми глаголами со значением ... /например, эмоциональной деятельности/ словосочетаниями, стержневыми в которых будут эквивалентные отглагольные существитель-

ные; 5/ прочитать мини-текст, вместо пропусков вставить подходящие по смыслу глаголы: а/ глаголы-идентификаторы данной семантической группы; б/ ядерные глаголы; в/ периферийные.

В ходе экспериментальной работы над материалом данного задания мы констатировали, что интерес студентов /а значит, и уровень усвоения/ падал к такого рода операциям, если они были направлены на формальную /механическую/ замену компонентов словосочетаний или трансформацию фрагментов текста. Поэтому основная наша задача заключалась в том, чтобы обратить внимание студентов на смысловую сторону трансформации, на то, что с помощью конкретных языковых средств /глагольно-именных словосочетаний/ передается определенная речевая ситуация. Исходя из этого, все операции, составляющие задание на переконструирование, имели как бы одно общее обязательное условие – осуществив трансформацию, студенту необходимо было объяснить, как изменился смысл фразы /текста/ или ее /его/ стилистическая окраска в результате замены глагольно-именного словосочетания или одного из его компонентов другими, синонимичными или антонимичными по значению. Кроме того, порядок или объем операций, составляющих данное задание, в процессе экспериментальной работы менялся. Это зависело от уровня сложности изучаемых моделей глагольно-именных словосочетаний для каждой группы студентов. Например, при изучении словосочетаний с зависимыми компонентами, обозначающими орудие, средство, исполнителя, участника/неучастника действия потребовалось использовать все виды названных операций в обеих экспериментальных группах. Контрольный констатирующий эксперимент показал в результате этого снижение количества ошибок в речи студентов: в начале формирующего эксперимента допускало ошибки 92% студентов, после работы с двумя послетекстовы-

ми заданиями – 33% студентов, на данном этапе – 14%. При изучении словосочетаний с глаголами со значением имущественных отношений использовались лишь 1,4 и 5 операции, достаточность которых объяснялась более быстрой коррекцией ошибок в речи студентов, связанных с данными конструкциями.

Особое внимание в ходе работы над данным заданием уделялось четвертой операции – замене глагольно-именных словосочетаний именными, стержневыми в которых выступают отглагольные существительные /напр.: любить кого-то – любовь к кому-то; интересоваться чем-то – интерес к чему-то и под./ . Необходимость и целесообразность ее подтверждались наличием в речи студентов ошибок или неуверенности в выборе модели именного словосочетания, а также желанием объяснить студентам природу ложной аналогии, имеющей место не только в рамках управления глаголов одних и тех же семантических групп /напр.: препятствовать чему-л. – тормозить что-л./, но и на уровне: глагольное словосочетание – именное словосочетание. Случаи расхождений студенты фиксировали в собственном словаре.

Опыт экспериментальной работы подтвердил методическую целесообразность всех названных операций, составляющих задание на переконструирование. Доказательством этого стали и результаты контрольного констатирующего эксперимента, свидетельствовавшие о последовательном уменьшении количества студентов, допускающих ошибки в речи /например, в конструкциях с глаголами речи в первой Э группе ошибки сохранялись у 22% студентов /после предыдущего задания – у 29%/, а во второй Э группе – у 15% /после предыдущего задания – у 20%/.

Завершающим в блоке послетекстовых репродуктивных заданий было задание по аналогии, эффективность и целесообразность ко-

того для процесса совершенствования речевой деятельности на неродном языке подробно описаны в методической литературе /76, с.48/. Специфика же задания по аналогии в нашей экспериментальной системе заключалась в том, что оно тесно было связано с темами текстов /мини-текстов/, с проблемами, о которых в них идет речь, ставило своей целью не только закрепление в речи норм глагольно-именного управления русского языка, но и совершенствование профессионально-коммуникативных /речевых/ навыков студентов. В ходе экспериментальной работы были установлены следующие эффективные операции, составляющие задание по аналогии: 1/ составьте или дополните диалог /монолог/ по аналогии с прочитанным в тексте; используйте словосочетания с глаголами .../например, речевой, эмоциональной деятельности/; 2/ напишите небольшой рассказ о своем школьном друге /учителе/; используйте глаголы со значением ... /например, имущественных отношений, эмоциональной деятельности/; 3/ выскажите свое отношение к мысли автора, взяв за основу положения ..., содержащиеся в мини-тексте; используйте глаголы со значением ... /например, трудовой деятельности/.

На первых занятиях при работе с данным заданием мы столкнулись с тем, что студенты испытывали трудности психологического характера. Они стеснялись высказывать свое мнение, так как не были уверены в правильности своей точки зрения /это касалось третьей части задания, на что указало 58% студентов/ или в умении правильно выразить свою мысль /эту причину назвало 23% студентов/. Поэтому вначале /первые 3 занятия/ мы ограничились лишь первыми двумя операциями, однако позже задание по аналогии стало базой для активной речевой деятельности, а выполнение его предусматривало аудиторную и внеаудиторную формы работы. Кроме

того, задание по аналогии в нашем эксперименте несло на себе двойную нагрузку: во-первых, на его материале мы закрепляли навыки использования в речи глагольно-именных конструкций, то есть могли подвести итог всей проделанной до этого работе, а во-вторых, данное задание выступало в роли подготовительного творческого задания, создавало условия для перехода к продуцированной речи. Наблюдая над устной речью студентов и анализируя их письменные работы в ходе изучения словосочетаний, стержневыми в которых являлись глаголы со значением "физического воздействия на объект", мы пришли к выводу, что устойчивый характер в речи студентов продолжали сохранять ошибки, связанные с употреблением предлогов в данных словосочетаниях /в первой Э группе вставка, пропуск или смещение предлогов сохранялось у 27% студентов, во второй – у 25%/. В результате анализа ошибок студентам были предложены мини-тексты, содержащие в себе конструкции, которые требовали дополнительного внимания, работа же над мини-текстом осуществлялась в соответствии с характером задания по аналогии.

Послетекстовые задания репродуктивного характера в ходе экспериментальной работы выполнили поставленные перед ними задачи, хотя содержательная сторона их в процессе эксперимента была существенно откорректирована. Если задания предтекстового блока выступали в роли системы ориентиров дальнейшей речевой деятельности студентов, то репродуктивные задания стали этапом усвоения этих ориентиров, этапом планирования речи и началом реализации речевых действий на основе усвоенных ориентиров.

Включенный в программу эксперимента в качестве одного из обязательных заданий перевод текстов /с латышского языка на русский/ в процессе работы потерял свой обязательный характер. Объясняется это тем, что для сплошного перевода текста необхо-



димы часто экстралингвистические знания предмета, общая языковая интуиция переводящего и опыт. В нашем же случае студенты только готовились стать учителями, поэтому многие понятия, содержащиеся в текстах, являлись для них новыми, требующими осмысления, не были подкреплены опытом. В результате этого значительная часть времени тратилась нами не на профилактику и исправление речевых ошибок, а на стилистическую шлифовку текста, что является уже обучением переводу и не входило в задачи нашего эксперимента. Большую же часть времени мы старались тратить на анализ текста, обучающая сила которого в нашей ситуации была значительно выше, чем перевода. Перевод же, являвшийся составной частью анализа в нашей экспериментальной работе, способствовал психологическому и лингвистическому осмыслению сути такого явления как "речевая ошибка".

В соответствии с программой формирующего эксперимента основная задача послетекстовых заданий продуктивно-речевого характера заключалась в соединении процесса совершенствования речевых навыков студентов в области русского глагольно-именного управления с повышением уровня их профессионально-коммуникативных речевых умений и познавательной активности. Кроме того, определяя характер заданий данного блока, мы стремились построить совместную учебную деятельность так, чтобы студенты-будущие учителя учились не только приобретать новые знания, но и, осознавая результат своей работы, искали интересные и эффективные формы передачи лингвистической информации будущим ученикам.

Задания продуктивно-речевого характера были разделены на три группы, получившие условные названия: "Подведем итоги!", "Задания к микротеме" и "Задания к лексической теме". Выделе-

ние данных групп заданий не было предусмотрено программой эксперимента. Последовательное выполнение предложенных программой заданий в целом способствовало реализации выдвинутых перед ними задач, но в то же время они не создавали оптимальных условий для собственной творческой деятельности студентов /по выражению самих студентов - "мы чувствуем себя поставленными в рамки"/. Исходя из сложившейся ситуации и учитывая, что данные задания должны стать основой для реализации собственной речевой деятельности студентов и создать условия для осуществления ими контроля над собственной речью, учебный материал был распределен следующим образом.

Рубрика "Подведем итоги!" предлагала студентам задания:

- 1/ систематизируйте рассмотренные в микротеме модели словосочетаний с глаголами .../например, со значением движения/; составьте опорные сигналы, лингвистические тренажеры, включающие в себя сведения о сочетаемости данных глаголов;
- 2/ подумайте, что и как вы расскажете ученикам о глаголах ... /например, речи/ и формах их управления; предложите свои варианты рассказов /изложите материал в занимательной форме/;
- 3/ подберите интересные тексты /сказки, рассказы, стихотворения/ в структурно-смысловом построении которых участвуют глаголы ... /например, со значением страха/;
- 4/ составьте к тексту, подобранному вами, задания /в том числе в занимательной форме/, направленные на изучение словосочетаний с глаголами ... /например, со значением трудовой деятельности/.

Рубрика "Задания к микротеме" предлагала:

- 1/ составьте конспект и проведите фрагмент урока /мини-урок/, используя в качестве темы урока словосочетания с глаголами ... /например, со значением "покрытия"/;

2/ проведите мини-дискуссию, конференцию, предметом обсуждения которых являлась бы лингвистическая или методическая проблема, связанная с изучением глагольного управления /например: "Границы применения перевода как приема обучения глагольному управлению"/.

"Задания к лексической теме" предлагали:

- 1/ просмотрите еще раз все тексты и мини-тексты, включенные в микротемы, расскажите, какие новые интересные мысли, идеи, находки появились у вас после их прочтения и работы с ними;
- 2/ используя конспекты и опыт проведенных фрагментов и мини-уроков, подготовьте целостный урок по одной из рассмотренных грамматических тем /обязательные условия: доказать целесообразность предложенного хода урока; удивить использованием интересных по содержанию текстов, заданий; продемонстрировать свой стиль общения с учениками/.

Как показали результаты нашей экспериментальной работы, такое распределение творческих заданий /перетекаемость содержательной и формальной сторон учебного материала и действий из задания в задание по типу усложнения/ позволило нам реально создать такую ситуацию, когда лингвистическая информация /глагольно-именное управление/, добываемая в процессе учебной деятельности, приобретала прикладное значение – не только накапливалась, но и находила выход. Рубрика "Подведем итоги!" следовала после каждой изученной грамматической темы /микротема включала в себя две или три грамматических темы/. Задания к микротеме являлись завершающими к рамкам каждой микротемы /модель обучения включала 13 микротем/. Задания же к лексической теме подводили итоги нескольких микротем /3 лексических темы/. Таким образом, процесс совершенствования и закреп-

ления речевых навыков студентов в области глагольного управления строился, с одной стороны, поэтапно по методу усложнения /от модели словосочетания к широкому контексту/, а с другой – все эти задания создавали условия для формирования навыка контроля над собственной речью на каждом этапе речепроизводства.

В процессе работы над данными заданиями использовались аудиторная и внеаудиторная формы работы, выбор которых диктовался характером самого задания. Например, систематизация моделей управления, составление опорных сигналов, таблиц осуществлялись в аудитории в процессе коллективной деятельности. Задание, предлагающее подготовить рассказ, подобрать текст, выполнялось самостоятельно вне аудитории, при этом допускалась и групповая форма работы. На первых занятиях наблюдался выбор со стороны студентов в пользу коллективной деятельности, затем преобладала групповая форма /причем группы были небольшими по количеству человек – 3–4 человека/, индивидуальная работа получила распространение лишь в конце эксперимента.

Работа над каждым творческим заданием завершалась конкурсами /конкурсы опорных сигналов, рассказов, текстов, заданий/. Предлагаемые на конкурс материалы анализировались и оценивались в процессе совместного обсуждения. Авторы /ими была, как правило, группа студентов, редко – один студент/ должны были доказать "особенность" своего материала. Например, задания к тексту, их содержательная сторона и порядок следования, характеризовались по шкале: органически необходимы, полезны, допустимы, излишни, вредны. Оппоненты /в их роли выступали 2–3 студента/ высказывали свое отношение к предлагаемым заданиям, выделяли наиболее удачные/на их взгляд/с методической точки зрения, аргументировали свой выбор. Уже первый конкурс, организованный таким обра-

зом в аудитории, свидетельствовал о повышении уровня интереса студентов к дальнейшей работе. С другой стороны, было бы несправедливым утверждение, что все студенты принимали активное участие в конкурсах. Уровень их активности в большинстве случаев был тесно связан с уровнем состояния их речевой грамотности /реальным или представляемым/, что позволило нам реально увидеть наличие или отсутствие психологического барьера у студентов в процессе продуцирования неродной речи. Так, были отмечены случаи, когда студент оставался пассивным, старался избежать участия в конкурсах, так как не был уверен в том, что сумеет грамматически правильно оформить свою мысль, хотя результаты контрольных констатирующих экспериментов показывали, что коррекция ошибок в его речи была успешной.

Эту же цель – развитие лингвистической и профессионально-коммуникативной компетенции студентов в их взаимосвязи, но на качественно более высоком уровне, решали задания к микротемам и лексическим темам. Если в рамках рассмотренной выше рубрики студенты учились систематизировать приобретенные знания и речевые умения в области глагольно-именной сочетаемости, подбирать тексты, задания к ним, то задания к микротемам предлагали решать те же проблемы, но с других позиций. Так, при изучении микротемы "Урокодатель или Педагог?" предлагалось провести два фрагмента урока: первый с позиции урокодателя, второй – педагога /на материале словосочетаний, стержневыми в которых являются глаголы эмоциональной деятельности/. Кроме того, задания к микротемам ставили своей задачей проведение совместных обсуждений по конкретной лингвистической или методической проблеме. Начало этим дискуссиям закладывалось при работе над заданиями предтекстового и послетекстового /репродуктивные/ блоков, темы

же являлись темами текстов микротем. Поэтому содержание обсуждаемой проблемы и лексический объем, используемый в процессе ее обсуждения, не являлись неожиданными для студентов, а вытекали из всего хода предшествующей работы. Среди обсуждаемых в процессе экспериментальной работы проблем назовем те, которые стали базой для активной речевой деятельности студентов: 1/ Любить ученика или знать его? /на материале глаголов со значением эмоционального, волевого и интеллектуального отношения/; 2/ Свобода творчества и государственная программа /на материале глаголов речевой и мыслительной деятельности/; 3/ В чем суть ответственности учителя за светлую душу ученика? /глаголы речи, имущественных отношений, глаголы со значением достижения/; 4/ В чем опасности и вредности профессии учителя? /глаголы трудовой деятельности, глаголы восприятия, глаголы со значением страха/; 5/ В чем причина молчания у доски? /глаголы эмоциональной деятельности, отрицания, обладания/; 6/ Проблемы отметки /глаголы речи, движения, отделения, соединения/.

Задания к лексическим темам тесно переплетались с заданиями к микротемам и создавали такую ситуацию общения, которая позволяла констатировать уровень сформированности или несформированности речевых умений студентов в области глагольно-именной сочетаемости в "нестандартной" речевой ситуации, когда внутренняя увлеченность содержательной стороной обсуждаемой проблемы преобладает над функцией контроля в выборе речевых средств, позволяющих выразить свое отношение к данной проблеме. Критерием сформированности речевого умения являлся в нашей экспериментальной системе верный выбор речевых средств русского языка /глагольно-именных словосочетаний/ для выражения правильно запрограммированной мысли в любой речевой ситуа-

ции.

Первое задание к лексической теме в большинстве случаев выполнялось письменно и ему предшествовала небольшая конференция, проводившаяся в аудитории. Результатами коллективного обсуждения являлись сочинения-рассуждения / с различной степенью свернутости/, рефераты, тезисы, одним из условий при написании которых было использование изученных в рамках данной лексической темы моделей глагольно-именных словосочетаний. Выбор письменной формы выполнения задания был продиктован тем, что такая форма изложения своих мыслей требует в большей мере учета функции контроля, чем устная. Поэтому, анализируя письменные работы студентов с точки зрения соблюдения в них норм глагольно-именного управления русского языка, мы имели возможность, во-первых, установить реальный уровень сформированности речевых навыков студентов в области изученных конструкций, а во-вторых — определить, насколько функция контроля над собственным речепроизводством проявляется в речи студента. Так, анализ письменных работ студентов, полученных после выполнения задания к первой лексической теме /"Учитель"/, констатировал, что: 1/ в речи студентов обеих Э групп ошибки не исчезли полностью, но имеет место значительное их сокращение в тех глагольно-именных словосочетаниях, которые являлись предметом специального изучения в рамках данной лексической темы /словосочетания с глаголами речи, имущественных отношений, эмоциональной деятельности/ /см. прил. №4/; 2/ в работах 34% студентов /в обеих Э группах/ наблюдалась тенденция к использованию словосочетаний, стержневыми в которых выступали периферийные глаголы семантических групп /напр.: "хотелось бы изложить свои мысли относительно идеи ...", "думаю, что необходимо располагать доверием учеников ..." и подобные/;



3/ 41% студентов первый вариант своего сочинения /реферата/ "отредактировали", заменив ряд глагольно-именных конструкций другими, по их мнению, более подходящими по смыслу /исправления сохранялись в тексте, так как это являлось условием выполнения задания/. Аналогичной была ситуация и в связи с письменными работами студентов при выполнении заданий к двум оставшимся лексическим темам.

Второе задание к лексической теме, предусматривающее подготовку и проведение урока, грамматической темой которой являлась одна из групп глагольно-именных словосочетаний, строилось на материале заданий, входящих в рубрику "Подведем итоги!" и завершающих микротемы, и предполагало групповую форму работы /в подготовке и проведении урока, который длился 20-30 минут, принимали участие 3-4 студента, остальные выступали в роли учеников/. Целесообразность такого задания виделась нам в том, что в ходе его выполнения, во-первых, процесс контроля со стороны студентов над собственной речью принимал более глубокий характер, а во-вторых, данное задание, являясь итогом всей проделанной работы, позволяло самим студентам /а не только преподавателю/ увидеть те "зоны" русского глагольно-именного управления, которые продолжали оставаться недостаточно усвоенными. Всего в процессе экспериментальной работы было проведено по 5 уроков в каждой Э группе, грамматическими темами которых стали словосочетания с глаголами "страха", "удивления", "покрытия", "отделения" и "движения" /на материале конструкций, стержневыми в которых являлись глаголы с приставками "в-" и "вы-"/. Уровень активности студентов /желание выступить в роли учителя/ был различным в ходе эксперимента. Так, после изучения первой лексической темы лишь 7% студентов /в обеих Э группах/ высказали

желание подготовить и провести урок, однако и в конце экспериментальной работы их количество не превышало 32% /причинами этого, как свидетельствовал материал беседы, являлись: стеснение /72%/; недопонимание некоторых теоретических аспектов глагольно-именного управления /7%/; неуверенность в грамматически правильном оформлении собственной речи /4%/; другие /17%/.

Анализ структуры и содержательной стороны показанных студентами уроков, а также наблюдения над речью студентов во время проведения уроков показали, что изучение норм глагольно-именного управления русского языка на основе коррекции ошибок в речи студентов в тесной связи с формированием их профессионально-коммуникативных навыков является оптимальной формой обучения. Подтверждением этому служит также тот факт, что 35% студентов, выступивших в роли учителя /при подготовке урока или реализуя его/ признались, что те словосочетания или глаголы, формы управления которых не были полностью усвоены ими в процессе предшествующей данному заданию работы, при подготовке к уроку потребовали дополнительного самостоятельного анализа и "встали на свои места".

В результате проведенной экспериментальной работы, направленной на совершенствование речевых навыков студентов-латышей в области русского глагольно-именного управления, выяснилось, что в экспериментальных группах коррекция речевых ошибок студентов и овладение ими нормами русского глагольно-именного управления осуществлялись интенсивнее и значительно выше был уровень активности познавательной деятельности студентов по сравнению с контрольной группой. Это объясняется, на наш взгляд, несколькими причинами. Во-первых, тем, что методически обоснованная система заданий /модель обучения/, предложенная для изучения форм управления глаголов русского языка, строилась на основе

системно-функционального подхода, то есть на осознании, понимании и развитии употребления речевых средств /глагольно-именных словосочетаний/ в направлении от ядерных конструкций данного уровня к маргинальным сущностям с учетом сферы функционирования каждой модели. В результате обеспечивалось понимание студентами специфики употребления словосочетаний в речи, взятых не изолированно, а являющихся элементами целостной логической системы. Направление от текста, выполняющего роль центра /ядра/ в данной системе, обеспечивало полифункциональность подхода к расширению употребления языка, создавало благоприятные условия для естественной речевой ситуативности, максимально способствовало "возвращению" рассматриваемых глагольно-именных словосочетаний в речевую ткань. Тексты, отобранные при участии студентов, отвечающие их интересам и содержанию будущей профессиональной деятельности, мы имели возможность спроецировать на каждого участника эксперимента. О важности же психологического переосмысления лингвистического материала в субъективном плане, результатом чего является усвоение языка не как семиотической системы, а как средства передачи мыслей, опыта, неоднократно отмечалось в методической литературе/128, с.24/. Результаты экспериментальной работы, в основу которой были положены концепции Прониной И.В., Дорофеевой Т.В., Бурденюка Г.М., Григоревского В.М., Звездовой Г.В., Король Л.И., подтвердили правомерность и эффективность данных концепций и для процесса совершенствования речевых навыков студентов-латышей в области русского глагольно-именного управления.

Вторая причина, позволившая интенсифицировать процессы коррекции ошибок и совершенствования речевых навыков студентов на исследуемом участке языка, заключается в том, что предложенный подход к анализу фактов русского глагольно-именного управления

учитывал уровень лингвистической компетенции студентов, способность их к лингвистическому абстрагированию и предусматривал изучение моделей сочетаемости русского глагола в тесной связи с особенностями сочетаемости эквивалентных глаголов латышского языка, в результате чего системы глагольно-именного управления обоих языков были сознательно поставлены в причинно-следственные отношения. Вопрос же о том, "мешает" или "помогает" родной язык овладеть вторым /изучаемым/ языком, приобрел в нашем эксперименте иной характер – из теоретической проблемы он превратился в методическую, позволившую студентам на материале сопоставления конкретных моделей глагольно-именных словосочетаний русского и латышского языков и анализа собственных речевых ошибок убедиться, что легкость или трудность овладения неродным языком зависит прежде всего от объема и характера структурно-типологических сходств или различий между данными языками на исследуемом участке. Поэтому вопрос о положительной или отрицательной роли родного языка в процессе овладения нормами русского глагольно-именного управления стал в нашем эксперименте вопросом правильного установления межязыковых эквивалентов и лакун на данном участке языков.

Третья же причина состоит в том, что мы изменили представление о студенте только как об объекте педагогической деятельности и вовлекли его в учебный процесс не как пассивного участника, а как одного из авторов эксперимента/одного из авторов создания новой по характеру и содержанию учебной деятельности/. Ситуация внутренней заинтересованности каждого участника в ходе и результатах совместной работы позволила создать все необходимые психологические условия для успешного осуществления эксперимента.

Характеризуя ход и результаты формирующего эксперимента, следует отметить, что он выполнил поставленные задачи, однако предложенная первоначально программа экспериментальной работы в процессе ее реализации претерпела некоторые изменения. Во-первых, существенно была откорректирована система презентации и поступательного распределения учебного материала. Вызвано это было тем, что, во-первых, мы пришли к выводу, что показ структуры словосочетаний, стержневыми в которых выступали глаголы одной семантической группы, давал положительный эффект в том случае, когда включал в себя модели с глаголами-идентификаторами или основными ядерными глаголами группы, создавая тем самым ориентировочную основу для дальнейшего анализа и систематизируя одновременно накопленные ранее студентами знания, их речевой опыт. Во-вторых, процесс коррекции речевых ошибок студентов и овладение нормами глагольно-именного управления осуществлялся интенсивнее в том случае, если анализ конструкций, обладающих методически релевантным сходством, а также контрастивных проводился в направлении от показанных моделей к наблюдениям за их функционированием в речи /в текстовых условиях/, то анализ словосочетаний, обладающих частичным сходством в языках и представляющих собой наиболее трудную "зону" коррекции ошибок, был эффективнее тогда, когда он строился в направлении от наблюдений за функционированием конструкций в тексте к обобщению этих наблюдений, составлению моделей словосочетаний и сопоставлению их с эквивалентными конструкциями латышского языка /с опорой на их частичное сходство/.

Во-вторых, если в процессе подготовки формирующего эксперимента планировалось уделить одинаковое количество времени изучению конструкций русского языка, которые находятся по отношению к латышским в позиции частичного сходства и в контрастивной пози-

ции, то опыт работы показал, что второй тип словосочетаний усваивался студентами значительно быстрее и требовал меньше времени для коррекции ошибок, чем первый. Таким образом, на материале изучения русского глагольно-именного управления в латышской аудитории было проверено и нашло подтверждение положение, выдвинутое Сятковским Ст., Даунене З.П., Георгиу М. для других видов двуязычия, что отрицательная интерференция проявляется с особой силой и преодоление ее значительно труднее в случае частичных сходств /или различий/ в структурах языков /в нашем случае – в структуре глагольно-именных словосочетаний/.

В-третьих, по сравнению с планируемым был значительно увеличен объем операций, направленных на анализ семантических особенностей компонентов словосочетаний /особенно семантики глагола/.

В-четвертых, анализ работы с материалом предтекстовых и послетекстовых заданий показал, что интерес к ним и их эффективность для совершенствования речевых навыков студентов повышались в том случае, когда устанавливалась связь высказываний студентов не столько с самим заданием, сколько с речевой ситуацией, которая данным заданием порождалась. Поэтому корректировались в ходе эксперимента не только типы заданий и их объем, но и характер конкретного задания – насколько способствует оно созданию ситуации общения. Например, при анализе глаголов со значением "обладания" и форм их управления учебное задание, задача которого заключалась в том, чтобы проследить падежные формы выражения объекта обладания, постепенно приобретало второстепенный характер. Главным становилось содержание информации, заключенной в словосочетаниях, ее толкование и попытка увязать с будущей профессиональной деятельностью /напр.: иметь знания, информацию-

владеть знаниями, информацией/. В результате этого стиралась граница между двумя фазами процесса обучения: 1/ усвоением языковых средств и 2/ переключением на коммуникативную деятельность с учетом будущей специальности. Кроме того, это дало нам возможность практически осуществить переход от недифференцированного обучения к индивидуальному, то есть учесть, что каждый обучающийся приходит к общей цели по-своему. Так, особенности внутренних механизмов усвоения и передачи знаний ярко проявились в процессе эксперимента при отборе текстов, заданий, моделей словосочетаний для учебного пособия, которое можно было бы использовать в будущем /в учебном процессе в школе/. Анализ предложений студентов показал, что расхождения наблюдались не столько в случае определения предмета изучения /объем учебного материала, систематизация глагольно-именных словосочетаний, семантических групп глаголов/, сколько в формах презентации словосочетаний. Так, 56% студентов предлагали лингвистический материал предъявлять в виде готовых схем и разработать к ним систему заданий, цель которой – сформировать и закрепить в речи учащихся навыки использования данных моделей словосочетаний. 32% студентов считали наиболее правильным обратный путь – от анализа структуры и значения словосочетания в текстовых условиях к обобщению и систематизации моделей сочетаемости той или иной группы глаголов. Оставшиеся 12% студентов предлагали совместить оба рассмотренных подхода, использовать и показ моделей словосочетаний /например, эквивалентных по структуре и семантике в обоих языках/, и начинать анализ с текста /например, при изучении контрастивных словосочетаний/. Эффективность каждого подхода была проверена нами на практике в ходе проведения фрагментов уроков, мини-уроков. Полученные результаты подвели студентов к мысли о необходимости дифференциро-



ванного подхода к формам презентации моделей словосочетаний и способам их изучения. Выбор же того или иного метода должен зависеть как от характера устройства предлагаемого к изучению словосочетания /характер соотносительности с конструкцией латышского языка; наличие одновариантного или вариативного типов управления и под./, так и от уровня подготовленности учащихся к его усвоению. Например, если при изучении конструкций со стержневыми переходными глаголами трудовой деятельности или глаголами со значением "давания" можно изложить учебный материал в виде опорного сигнала, а затем проследить стабильность конструкции в текстовых условиях, то изучение словосочетаний с глаголами речи, движения требует другого подхода – от анализа структуры и семантики каждой конкретной модели в тексте к выявлению закономерностей сочетаемости глаголов данных групп /хотя внутри каждой группы есть межъязыковые эквиваленты, которые могут стать опорой при изучении словосочетаний, которые могут быть отнесены к межъязыковым лакунам/.

Статистические данные экспериментальной работы по предложенной методике свидетельствовали, что ошибки в русской речи студентов-латышей в области глагольно-именного управления не исчезают полностью, но количество их значительно сокращается /см. прил. №4/. Глагольно-именные конструкции 1 и 2 степеней трудности /то есть ошибки в их структуре были зафиксированы у 49–100% студентов в результате проведения констатирующего эксперимента/ перешли в разряд 0 или 4 степени /ошибки сохранились в речи не более 24% студентов/. Кроме того, анализ сохраняющихся нарушений сочетаемости показал, что 87% из них имели место в словосочетаниях со стержневыми периферийными глаголами, а "поддерживались" не межъязыковой, а внутриязыковой интерференцией.

Следует отметить, что ошибки продолжали сохраняться в большинстве случаев в речи тех студентов, которые пропустили по тем или иным причинам несколько занятий в ходе экспериментальной работы /69% студентов от общего количества студентов, в речи которых продолжали сохраняться ошибки/.

В контрольной группе после обучения по традиционной методике также было замечено сокращение количества нарушений сочетаемости русских глаголов, однако в процентном отношении картина выглядела иначе /см. прил. №5/. Например, в словосочетаниях со стержневыми глаголами эмоциональной деятельности по данным констатирующего эксперимента ошибки допустило 88% студентов /1 степень трудности/, после обучения они сохранялись в речи 32% студентов /3 степень трудности/; в словосочетаниях с глаголами движения - 85% /1/ - 41% /3/. То есть данные словосочетания из разрядов 1 и 2 степеней трудности перешли в большинстве случаев в разряд 3 степени трудности /ошибки сохранялись в речи 25-49% студентов/. Анализ сохраняющихся нарушений сочетаемости показал, что причинами их по-прежнему являются как внутриязыковая, так и межъязыковая интерференция. Кроме того, наблюдения над речью студентов К группы в конце обучения свидетельствовали, что формулируя высказывание, студенты старались использовать наиболее часто употребляемые глаголы семантических групп /идентификаторы или основные ядерные/, в формах управления которых они были уверены, обедняя таким образом содержательную, эмоциональную и стилистическую стороны высказывания. Это же, в свою очередь, либо затрудняло их участие в дискуссиях, либо, заинтересовавшись обсуждаемой проблемой, они не обращали внимание на грамматическую сторону высказываемой мысли, что свидетельствовало о недостаточной сформированности грамматических навыков и об от-

сутствии навыка самоконтроля. Помимо этих в речи студентов данной группы продолжали сохраняться те явления, которые имели место при проведении констатирующего эксперимента: задержки, паузы при поиске нужного слова, случаи неуместного употребления слова с последующим его исправлением /более точного по смыслу и соответствующего нормам сочетаемости слов в русском языке/, использование в речи слов латышского языка.

Таким образом, результаты экспериментальной работы позволяют сделать вывод, что высказанная нами при составлении программы формирующего эксперимента гипотеза нашла подтверждение на практике.

В результате анализа проведенного исследования и на основании данных, полученных в результате экспериментального обучения, можно сделать следующие выводы:

1. Коррекция речевых ошибок на уровне русского глагольно-именного управления и совершенствование навыка продуктивной речевой деятельности студентов-латышей должны опираться на фактический уровень их речевых умений на данном участке языка, который определяется на основе типологии ошибок в русской речи студентов.

2. Основным методом обучения должен быть выбран сознательно-коммуникативный метод, предусматривающий объективизацию знаний, учет накопленного студентами лингвистического и речевого опыта, позволяющий раскрыть механизмы овладения знанием и способы его передачи обучаемым. Данный метод позволяет использовать на практике системно-функциональный подход к фактам глагольно-именного управления русского языка, а также широкий спектр приемов коррекции ошибок. Выбор того или иного приема обуславливается характером изучаемого языкового факта /слово-

сочетания/, частотностью и устойчивостью ошибок в связи с его употреблением в речи студентов, характером корреляции с эквивалентной конструкцией латышского языка.

3. В качестве опорной единицы обучения следует принять профессионально ориентированный текст, в котором максимально проявляются глагольно-именные словосочетания и имеются условия для наблюдения над их функционированием. Формирование и коррекция навыков построения и использования в речи глагольно-именных словосочетаний на материале отдельных предложений, а осуществление контроля их усвоения на основе связного текста приводят к качественной смене сущности сочетаемости слов, так как осмысление содержательной и формальной сторон данных конструкций, их роли в понимании и продуцировании высказывания осуществляется в текстовых условиях.

4. Текст должен представлять собой составную часть методически обоснованной системы заданий, включающей в себя предтекстовый и послетекстовый блоки. Система заданий должна быть оправдана тем, насколько она соответствует теории фазовой структуры речевого акта на неродном языке и поэтапного формирования речевых действий, способствует подготовке будущего учителя, формированию его лингвистической компетенции и профессионально-коммуникативных умений.

5. Коррекция речевых ошибок студентов и овладение нормами глагольно-именного управления русского языка осуществляются успешнее, если:

а/ учитываются все уровни /свойства/, участвующие в логическом определении сущности глагольно-именного управления: семантические, морфологические, синтаксические, коммуникативные;

б/ анализ глагольно-именных словосочетаний русского языка строится на выявлении общности управления у глаголов одной и той же семантической группы /или семантической подгруппы/;

в/ модель обучения включает в себя при изучении форм управления каждой семантической группы глаголов презентацию основных моделей словосочетаний, стержневыми в которых выступают глаголы-идентификаторы и ядерные глаголы, в результате чего в языковом сознании студентов создается ориентировочная основа системы управления данной группы глаголов, опирающаяся также на собственный лингвистический и речевой опыт студентов, полная же картина которой складывается в процессе дальнейшей совместной учебной деятельности;

г/ системы глагольно-именного управления русского и латышского языков ставятся в причинно-следственные отношения, а сопоставительный анализ семантических и сочетаемостных характеристик стержневых глаголов и зависимых слов является вспомогательным элементом, способствующим пониманию со стороны студентов природы и характера межязыковой интерференции;

д/ изучение словосочетаний, находящихся в позиции частичного сходства с эквивалентными конструкциями латышского языка и наиболее трудно поддающихся коррекции, опирается, с одной стороны, на их частичное сходство, а с другой – на системность употребления данных конструкций в русском языке, то есть строится в направлении от сопоставительного к внутриязычносистемному изучению;

е/ сведения о сочетаемостных характеристиках русских глагольных лексем фиксируются в рамках собственного словаря студента;

ж/ студент является не объектом обучения, а полноправным участником эксперимента; используются аудиторная и внеаудиторная формы обучения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного в диссертационной работе исследования получены следующие результаты:

1. Определено реальное состояние исследуемой проблемы в условиях латышско-русского двуязычия /анализ состояния речевой грамотности студентов-латышей в области русского глагольно-именного управления; анализ материалов учебников, учебных пособий, методической и лингвистической литературы по теме/, что позволило обосновать целесообразность разработки методики коррекции нарушений русской глагольно-именной сочетаемости в речи студентов-латышей педагогического факультета Латвийского университета.

2. Проведенный в первой главе исследования сопоставительный анализ моделей глагольно-именных словосочетаний со стержневыми глаголами шести лексико-семантических групп показал, что на языковом уровне между валентностными свойствами русских и латышских глаголов нет существенных расхождений. Сопоставительный анализ основных структурно-типологических сходств и различий в сочетаемости эквивалентных русских и латышских глаголов, имеющих место в рамках лексической и синтаксической сочетаемости на уровне речи, позволил выявить потенциальные источники интерферирующего влияния конструкций родного языка студентов на словосочетания русского языка.

3. Констатирующий эксперимент, в результате которого был определен фактический уровень владения студентами-латышами нормами русского глагольно-именного управления, позволил выявить реальные зоны интерференции /"зоны риска"/ для каждой группы студентов, участвующих в эксперименте; подтвердил в ряде случаев ирреальность интерференции, прогнозируемой на теоретическом уровне; выявил причины и характер внутриязыковой интерференции.

4. Обобщенный анализ ошибок в русской речи студентов, зафиксированных в ходе констатирующего эксперимента, создал условия для их систематизации и классификации /по позициям: частотность, типичность, устойчивость; по типам: коммуникативно-релевантные, коммуникативно-нерелевантные/; для определения характера вызвавших их причин; стал основой минимизации лингвистического материала /моделей словосочетаний/ для проведения формирующего эксперимента.

5. Предложена апробированная в ходе формирующего эксперимента методически обоснованная система обучения студентов-латышей нормам глагольно-именного управления русского языка, строящаяся на основе углубленного анализа сущности понятия "сочетаемость слов" и коррекции нарушений норм глагольно-именной сочетаемости в русской речи студентов.

6. Статистические данные, приведенные в исследовании, позволяют заключить, что предложенная модель обучения студентов-латышей нормам русского глагольного управления обеспечивает минимизацию ошибок в русской речи студентов на данном участке языка, способствует повышению уровня лингвистической и профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей-филологов.

На основе полученных в ходе экспериментальной работы результатов можно сделать следующие выводы:

1. Глагольно-именное словосочетание представляет собой, с одной стороны, синтаксическую категорию, универсальную для носителей латышского и русского языков, а с другой - является средством решения коммуникативной задачи. Глагол, выступающий в роли стержневого компонента словосочетания, является семантическим и структурным центром предложения, поэтому знание валентностных характеристик глагола - условие построения грамотного высказы-



ния на неродном языке.

2. Анализ состояния речевой грамотности студентов-латышей, участвовавших в эксперименте, на уровне глагольно-именного управления русского языка позволяет заключить, что в большинстве случаев мы имеем право говорить о субординативном двуязычии, когда студент свободно владеет родным /латышским/ языком, подчиняющим в его сознании неродной /русский/ язык. Вместе с тем уровень субординативного двуязычия нельзя считать удовлетворительным для студентов-будущих учителей русского языка, необходимым переход к координативному двуязычию, который на вузовском этапе обучения может быть осуществлен в рамках методически обоснованной системы коррекции речевых ошибок студентов.

3. При разработке лингвометодических основ системы коррекции нарушений норм глагольно-именного управления в русской речи студентов-латышей необходимо опираться на:

а/ сопоставительный анализ семантических и структурно-типологических особенностей глагольно-именной сочетаемости в русском и латышском языках, позволяющий выявить потенциальные источники межъязыковой интерференции;

б/ достоверные данные о характере и степени устойчивости нарушений норм глагольно-именного управления в русской речи студентов, выявляемые в результате проведения констатирующего эксперимента, подтверждающие или опровергающие реальный /ирреальный/ характер межъязыковой интерференции, прогнозируемой на теоретическом уровне, позволяющие установить случаи и источники внутриязыковой интерференции;

в/ теорию фазовой структуры речевого акта, согласно которой восприятие и порождение речи на неродном языке состоит из последовательно сменяющих друг друга этапов: ориентировка, планирова-

ние, реализация плана, контроль;

г/ теорию поэтапного формирования умственных действий в контексте психолингвистической теории речевой деятельности.

4. Данные, полученные в результате экспериментального обучения, позволяют заключить, что:

а/ ошибки, допущенные студентами в структуре русских глагольно-именных словосочетаний, могут быть отнесены к устойчивым общеречевым коммуникативно-нерелевантным /в большинстве случаев/ нарушениям, характеризующимся: вставкой или пропуском предлогов, заменой или смешением падежных форм зависимых слов, смешением значений и форм управления понятийно близких глаголов, выбором в пользу одновариантного управления при наличии модели с вариативной формой управления;

б/ лингвистическими причинами ошибок является межъязыковая и внутриязыковая интерференция, в некоторых случаях принимающая смешанный характер;

в/ оптимальным методом обучения студентов нормам русского глагольно-именного управления является сознательно-коммуникативный метод, предполагающий системно-функциональный подход к фактам управления, широкий спектр приемов коррекции ошибок, позволяющий раскрыть в процессе обучения механизмы овладения знанием и способы его передачи обучаемым;

г/ коррекция речевых навыков студентов на исследуемом уровне языка должна строиться в направлении от ядерных элементов к маргинальным сущностям /и на лингвистическом, и на методическом уровнях/, при этом на разных этапах выстраивается своя система ядра и периферии /напр.: связь слов → словосочетание → глагольно-именное словосочетание; глагол-идентификатор → ядерный глагол → периферийный глагол; текст → задание/;

д/ опорной дидактической единицей обучения должен стать профессионально ориентированный текст /составная часть целостной системы заданий/, так как осмысление содержательной и формальной сторон глагольно-именных словосочетаний осуществляется только в текстовых условиях; коррекция речевых ошибок на материале отдельных предложений, а контроль их усвоения на базе текста приводят к качественной смене сущности глагольно-именной сочетаемости, поэтому словосочетание должно "выходить" из текста и возвращаться в текст;

е/ эффективность процесса коррекции и овладение нормами сочетаемости слов русского языка повышается, если принимаются во внимание следующие факторы:

- анализ глагольно-именных словосочетаний включает в себя все свойства, участвующие в логическом определении сущности управления /синтаксические, семантические, морфологические/;

- анализ глагольно-именных словосочетаний строится на выявлении общности управления у глаголов конкретных лексико-семантических групп /и подгрупп/ в направлении от семантизации стержневых глаголов и зависимых компонентов к форме выражения значения словосочетания и к определению его роли и места в коммуникативной перспективе высказывания;

- системы глагольно-именного управления русского и латышского языков ставятся в причинно-следственные отношения на семантическом и синтаксическом уровнях, в результате чего коррекция ошибок осуществляется в направлении от сопоставительного к внутриязычно-системному изучению особенностей русской глагольно-именной сочетаемости;

- учебный /лингвистический/ минимум включает в себя как интерференционные явления, так и явления транспозиции; последователь-

ность анализа моделей словосочетаний внутри каждой лексико-семантической группы глаголов строится по схеме: сходные конструкции – контрастивные – частично сходные /с опорой на частичное сходство/;

– словосочетание рассматривается прежде всего как сочетаемость смыслов, форма же /модель/ словосочетания – способ существования смыслов в текстовых условиях /в направлении от содержания к форме его выражения/.

5. Коррекция речевых навыков студентов проходит интенсивнее, если студент является не объектом обучения, а вовлечен в совместную учебную деятельность как полноправный участник /один из авторов эксперимента/.

Проведенное исследование позволяет нам высказать некоторые методические рекомендации, которые могут быть использованы учителями школ в их практической работе:

1. Анализ ошибок в русской речи студентов-латышей в области глагольно-именного управления, проведенный на материале констатирующего эксперимента, показал, что большее количество нарушений сочетаемости имеет место в том случае, когда в качестве стержневого выступает глагол, находящийся на периферии семантической группы. Считаем необходимым в процессе школьного изучения глагольно-именной сочетаемости русского языка уделять особое внимание не только формам управления глаголов-идентификаторов и широкоупотребительных /ядерных/ глаголов, но и периферийных глаголов, осуществляя это в направлении от ядра /значения и форм управления глагола-идентификатора/ к периферии /значения и форм управления периферийного глагола/.

2. Наличие в анкетах студентов ошибок в словосочетаниях, отмеченных методически релевантным сходством в русском и латы-

шском языках, свидетельствует о том, что явлениям транспозиции в школьной практике уделяется недостаточное внимание /или они априорно признаются фактами, не представляющими собой "зоны риска"/. В результате этого значительно затрудняется процесс изучения контрастивных конструкций и словосочетаний, характеризующихся частичным структурно-типологическим сходством в обоих языках. В связи с этим считаем целесообразным изучение глагольно-именной сочетаемости строить на основе выявления общности управления глаголов, составляющих одну семантическую группу, в порядке от межъязыковых эквивалентов к межъязыковым лакунам.

3. Анализ материалов констатирующего эксперимента свидетельствовал о том, что в процессе школьного обучения студентами достаточно хорошо усвоена тема "Управление предлогов", так как в том случае, когда в конструкциях, предлагаемых студентами, имели место вставка или замена предлога, то зависимое существительное употреблялось в той падежной форме, которая не противоречило управлению предлога. Причину такого рода ошибок мы видим в том, что в школьной практике при изучении предлогов не учитывается тот факт, что предлог в глагольно-именной конструкции устанавливает не одностороннюю /только с зависимым словом/, а двустороннюю связь /со стержневым глаголом и зависимым словом/, не механически соединяется с глаголом, а сливается с ним внутренне. Поэтому при изучении предлога в школе необходимо так строить процесс обучения, чтобы в сознании учащегося складывалась картина обязательной двусторонней связи предлога в словосочетании.

4. Анализ характера ошибок в анкетах студентов позволяет сделать вывод, что в процессе школьного обучения недостаточное внимание уделяется явлениям внутриязыковой интерференции, ре-

результатом чего является смешение значений понятийно близких глаголов русского языка, выравнивание их по форме управления. Считаем, что большее внимание должно уделяться дифференциации значений глаголов, составляющих одну семантическую группу, чему может способствовать, например, выделение семантических подгрупп глаголов, объединенных общим содержательным признаком, рассмотрение форм управления глаголов, составляющих данные семантические подгруппы, а также анализу семантики глагольных приставок /с точки зрения образования с их помощью нового значения и их роли в выборе той или иной формы управления/.

## Приложение №1.

Перечень  
семантических групп глаголов, использованных  
в процессе экспериментальной работы.

№	Название семантической группы	Кол-во глаголов	Глаголы-идентификаторы
1.	Глаголы со значением эмоциональной деятельности:		
	а/ глаголы "восхищения и возмущения";	45	восхищать,
	б/ глаголы "удивления",	7	возмущать
	в/ глаголы "страха".	17	удивить
			бояться
2.	Глаголы со значением имущественных отношений:		
	а/ глаголы "обладания",	6	иметь
	б/ глаголы "давания",	12	дать
	в/ глаголы типа "взять",	15	взять
	г/ глаголы "управления".	16	управлять
3.	Глаголы со значением речевой деятельности:		
	а/ глаголы, обозначающие односторонний акт речи,	135	говорить,
	б/ глаголы, обозначающие двусторонний акт речи.	27	сказать
			говорить,
			разговаривать
4.	Глаголы со значением движения:		
	а/ глаголы однонаправленного субъектного перемещения,		
	б/ глаголы разнонаправленного субъектного перемещения.	79	
5.	Глаголы со значением физического воздействия на объект:		
	а/ глаголы "покрытия",	67	покрывать
	б/ глаголы "извлечения",	28	извлечь
	в/ глаголы "созидания",	58	создавать
	г/ глаголы "углубления в пространство, в действие",	58	вместить
	д/ глаголы "отделения".	64	отцелить
6.	Глаголы со значением трудовой деятельности:		
	а/ глаголы со значением создания материальных и духовных ценностей,	10	создавать
	б/ глаголы со значением рода профессиональных занятий	8	/производить/ работать /служить/



## Приложение № 2.

Образец анкеты,  
предлагаемой студенту в ходе констатирующего  
эксперимента.

1. Переведите словосочетания с латышского языка на русский.

Baudīt - mūziku, atpūtu, klusumu, dabas skaistumu.

Sajūsmināties - par skaisto ainavu.

Interesēties - par teātri, par gaidāmo laiku.

2. Подчеркните те глагольно-именные словосочетания, которые, на ваш взгляд, грамматически правильно оформлены.

а/. Интересоваться о фильме; интересоваться фильмом; интересоваться про фильм; интересоваться за фильм;

б/. Восхищаться поступком друга; восхищаться за поступок друга; восхищаться о поступке друга;

в/. Бредить наукой; бредить о науке; бредить про науку; бредить за науку.

3. Раскройте скобки и составьте глагольно-именные словосочетания.

а/. Любоваться /картина; пейзаж; человек/;

б/. Увлекаться / работа; живопись; чтение/;

в/. Плениться /музыка; юноша/.

4. Составьте предложения, используя опорные слова.

а/. Я, детство, увлекаться, художественная литература.

б/. Он, ходить, каждый вечер, берег моря, наслаждаться, морской пейзаж.

в/. Я, слышать, вчера, он, опера "Щелкунчик", восторгаться.

## Шкала ошибок

в области глагольно-именного управления в русской речи студентов-латышей /констатирующий эксперимент/.

№	СГ глаголов	Общее кол-во студ., допуст. ошибки	Типы ошибок	Степень трудности
1	2	3	4	5

А. Словосочетания, стержневыми в которых выступают глаголы со значением эмоциональной деятельности:

1СЛГ глаголы "восхищения" и "возмущения"	79%	+p $p_1 \rightarrow p_2$ $v_1 \rightarrow v_2$ $s_1 \rightarrow s_2$	1
2СЛГ глаголы "удивления"	38%	$v_1/v_2$ +p	3
3СЛГ глаголы "страха"	77%	+p -p $p_1/p_2$	1

Б. Словосочетания, стержневыми в которых выступают глаголы со значением имущественных отношений:

1СЛГ глаголы "обладания"	6%	$s_1 \rightarrow s_2$	0
2СЛГ глаголы "давания"	75%	одновар.	2
3СЛГ глаголы типа "взять"	78%	одновар. $p_1/p_2$	1
4СЛГ глаголы "управления"	82%	+p $s_1 \rightarrow s_2$ $v_1/v_2$	1

В. Словосочетания, стержневыми в которых выступают глаголы со значением речевой деятельности:

1СЛГ односторонний акт речи	87%	-p $s_1 \rightarrow s_2$ $s_1 \rightarrow s_2$ +p $p_1 \rightarrow p_2$ +s одновар.	1
-----------------------------------	-----	---	---

1	2	3	4	5
2СПГ двусторонний акт речи		63%	$p_1 \rightarrow p_2$ $s_1 \rightarrow s_2$ $-p$ $s_1 \rightarrow s_2$ $s_1/p + s_1$	2

Г. Словосочетания, стержневыми в которых выступают глаголы со значением движения:

В-... в	51%	$s_1 \rightarrow s_2$ $s_1/s_2$ $-p$ $s_1 \rightarrow s_2$	2
Вз-... на	88%	$p_1 \rightarrow p_2$ ; $p_1/p_2$ $-p$ $s_1 \rightarrow s_2$	1
Вы-... из	76%	$p_1 \rightarrow p_2$ ; $p_1/p_2/p_3$	1
До-... до	13%	$-p$ $s_1 \rightarrow s_2$ $s_1 \rightarrow s_2$ $v_{1\text{спг}}/v_{2\text{спг}}$	4
За-... в	52%	$s_1 \rightarrow s_2$ $-p$ $s_1 \rightarrow s_2$	2
За-... за	3%	$s_1 \rightarrow s_2$	0
В-/об-/... $s_4$ /вокруг	62%	$s_1 \rightarrow s_2$ ; $s_1/p + s_2$	2
Под-... к	9%	$s_1 \rightarrow s_2$	0
Под-... под	68%	$s_1 \rightarrow s_2$ ; $s_1/s_2$	2
При-... к	7%	$s_1 \rightarrow s_2$ ; $v_{1\text{спг}}/v_{2\text{спг}}$	0
С-... с	65%	$p_1/p_2/p_3$	2
У-... из	25%	$p_1/p_2/p_3$	3

Д. Словосочетания, стержневыми в которых выступают глаголы со значением физического воздействия на объект:

1СПГ глаголы "покрытия"	83%	$v_1/v_2/v_3$ $s_1 \rightarrow s_2$ $+p$ ; $v_{1\text{спг}}/v_{2\text{спг}}$	1
----------------------------	-----	--	---

1	2	3	4	5
2СПГ глаголы "извлечения"	58%	$p_1/p_2/p_3$ $v_{1\text{СПГ}}/v_{2\text{СПГ}}$		2
3СПГ глаголы "созидания"	91%	$p_1/p_2/p_3$ одновар.		1
4СПГ глаголы "углубления в пространство, в дейст."	59%	-p -p $s_1 \rightarrow s_2$ $s_1 \rightarrow s_2$		2
5СПГ глаголы "отделения"	79%	$v_1/v_2$ $p_1/p_2/p_3$		1

Е. Словосочетания, стержневыми в которых выступают глаголы со значением трудовой деятельности:

1СПГ глаголы со значением создания материальных и духовных ценностей	61%	+p $p_1 \rightarrow p_2$		2
2СПГ глаголы со значением рода профессиональных занятий	56%	+p +p $s_1 \rightarrow s_2$ $s_1 \rightarrow s_2$		2

Список обозначений, использованных в шкале:

- 1/. +p - вставка предлога;
- 2/. -p - пропуск предлога;
- 3/.  $p_1 \rightarrow p_2$  - замена предлога;
- 4/.  $p_1/p_2$  - смешение предлогов;
- 5/. одновар. - употребление невариативной конструкции вместо вариативной;
- 6/.  $s_1 \rightarrow s_2$  - замена падежной формы зависимого слова;
- 7/.  $s_1/s_2$  - смешение падежных форм зависимых слов;
- 8/. + S - употребление зависимого компонента при глаголах, не открывающих для него позиции;
- 9/.  $v_1/v_2$  - смешение глаголов, относящихся к одной СПГ;
- 10/.  $v_{1\text{СПГ}}/v_{2\text{СПГ}}$  - смешение глаголов, относящихся к разным СПГ.

## Приложение № 4.

## Данные

о состоянии речевой грамотности студентов экспериментальных групп в области русского глагольно-именного управления до и после формирующего эксперимента.

№ Тип словосочетания	До формирующего эксп.			После формирующего эк.		
	Кол-во студ.	Степень допуст. ошибки	трудн.	Кол-во студ.	Степень допуст. ошибки	трудн.
	1 Э гр.	2 Э гр.		1 Э гр.	2 Э гр.	
1. Словосочетания с глаголами эмоциональной деятельности.	71%	74%	2/2	15%	11%	4
2. Словосочетания с глаголами имущественных отношений.	56%	62%	2/2	9%	8%	0
3. Словосочетания с глаголами речевой деятельности.	69%	72%	2/2	11%	10%	4
4. Словосочетания с глаголами движения.	86%	81%	1/1	13%	11%	4
5. Словосочетания с глаголами, обозначающими физическое воздействие на объект.	78%	83%	1/1	16%	12%	4
6. Словосочетания с глаголами трудовой деятельности.	47%	52%	3/2	9%	4%	0
7. Словосочетания, зависимые компоненты которых выражают орудие, средство, участника/неучастника действия.	76%	51%	1/2	15%	11%	4

## Приложение № 5.

## Данные

о состоянии речевой грамотности студентов контрольной группы в области русского глагольно-именного управления до и после процесса обучения.

№ Тип словосочетания	В начале обучения		В конце обучения	
	Кол-во студ., допуст. ошибки /%/	Сте- пень труд.	Кол-во студ., допуст. ошибки /%/	Сте- пень труд.
1. Словосочетания с глаголами эмоциональной деятельности.	88%	1	32%	3
2. Словосочетания с глаголами имущественных отношений.	63%	2	23%	4
3. Словосочетания с глаголами речевой деятельности.	71%	2	28%	3
4. Словосочетания с глаголами движения.	85%	1	41%	3
5. Словосочетания с глаголами, обозначающими физическое воздействие на объект.	76%	1	27%	3
6. Словосочетания с глаголами трудовой деятельности.	54%	2	15%	4
7. Словосочетания, зависимые компоненты которых выражают орудие, средство, участника/неучастника действия.	83%	1	42%	3

Образец словарной статьи  
из собственного словаря студента.

ВЫРЕЗАТЬ - IZGRIEZT

СГ - глаголы со значением физического воздействия на объект.

СПГ<sub>1</sub> - глаголы извлечения.

СПГ<sub>2</sub> - глаголы созидания.

- А. Удалять, извлекать что-л. из чего-л. с помощью режущего инструмента.

V + S<sub>4</sub>+ из + S<sub>2</sub>+ S<sub>5</sub>

S<sub>4</sub> - объект извлечения;

S<sub>2</sub> - а/ предмет, из которого извлекают объект;  
б/ источник, откуда извлекают информацию;

S<sub>5</sub> - инструмент, с помощью которого извлекают /факульт./

X Вырезать дерн из земли /ножом, лопатой/.

Вырезать фразу из статьи /ножницами/.

/---→ V+S<sub>4</sub>+no+S<sub>2</sub>+ /ar+S<sub>5</sub>/

- Б. Делать, изготавливать что-л. режущим инструментом.

V + S<sub>4</sub>+ из + S<sub>2</sub>+ S<sub>5</sub>

S<sub>4</sub> - объект созидания;

S<sub>2</sub> - предмет-материал, из которого создают новый объект;

S<sub>5</sub> - инструмент созидания /факульт./

X Вырезать куклу из дерева /ножом/.

Вырезать снежинку из бумаги /ножницами/.

/ ---→ V+S<sub>4</sub>+no+S<sub>2</sub>+ /ar+S<sub>5</sub>/

## Перечень глаголов.

№	Глаголы русского языка	Глаголы латышского языка
1	2	3

А. Глаголы со значением эмоциональной деятельности.

Глаголы "восхищения" и "возмущения":

1. <u>Восхищаться</u> /кем-чем-л./	sajūsmināties /par ko/
2. <u>возмущаться</u> /чем-л./	sašust /par ko/
3. <u>брезговать</u> /кем-чем-л./	just riebumu /pret ko/ just pretigumu /pret ko/
4. <u>восторгаться</u> /чем-л./	jūsmot /par ko/
5. <u>гневаться</u> /на кого-что-л., за что-л./	dusmoties /uz ko, par ko/ sirdīties /uz ko, par ko/
6. <u>гнушаться</u> /чего-л., чем-л./	just riebumu /pret ko/
7. <u>гордиться</u> /кем-чем-л., за кого-л./	lepoties /ar ko, par ko/
8. <u>доверять</u> /кому-чему-л./	uzticēties /kam/
9. <u>довольствоваться</u> /чем-л./	apmierināties /ar ko/
10. <u>досадовать</u> /на кого-что-л., за что-л./	dusmoties /uz ko, par ko/ skaisties /uz ko, par ko/
11. <u>дуться</u> /на кого-что-л., за что-л./	bozties /uz ko, par ko/ pukoties /uz ko, par ko/
12. <u>жалеть</u> /кого-л./	žēlot /ko/
13. <u>завидовать</u> /кому-чему-л./	apskaust /ko/
14. <u>злиться</u> /на кого-что-л., за что-л./	ļaunoties /uz ko, par ko/
15. <u>интересоваться</u> /кем-чем-л./	interesēties /par ko/
16. <u>любить</u> /кого-что-л., за что-л./	mīlēt /ko, par ko/
17. <u>любоваться</u> /кем-чем-л., на кого-л./	tīksmināties /ar ko/ prieclāties /par ko/
18. <u>наслаждаться</u> /чем-л./	baudīt /ko/
19. <u>ненавидеть</u> /кого-что-л., за что-л./	ienīst /ko, par ko/
20. <u>обидеть</u> /кого-л., чем-л./	nodarīt pāri /kam, ar ko/
21. <u>обижаться</u> /на кого-что-л., за что-л./	apvainoties /uz ko, par ko/
22. <u>огорчаться</u> /чему-л./	bēdāties /par ko/ skumt /par ko/
23. <u>огорчить</u> /кого-л., чем-л./	apbēdināt /ko, ar ko/ sāpināt /ko, ar ko/ sarūgtināt /ko, ar ko/



1	2	3
24.	оплакивать /кого-что-л./	apraudāt /ko/
25.	осмеивать /кого-что-л./	apsmiet /ko/
26.	поклоняться /кому-чему-л./	pielūgt /ko/ augsti cienīt /ko/
27.	презирать /кого-что-л., за что-л./	nicināt /ko, par ko/
28.	пренебрегать /кем-чем-л./	nevērīgi izturēties /pret ko/
29.	радоваться /кому-чему-л., за кого-что-л./	priecāties /par ko/
30.	раскаиваться /в чем-л./	nožēlot /ko/
31.	сердить /кого-л., чем-л./	kaitināt /ko, ar ko/
32.	сердиться /на кого-что-л., за что-л./	dusmoties /uz ko, par ko/ skaisties /uz ko, par ko/ sirdīties /uz ko, par ko/
33.	симпатизировать /кому-чему-л./	simpatizēt /kam/
34.	сомневаться /в ком-чем-л./	šaubīties /par ko/ apšaubīt /ko/
35.	сочувствовать /кому-чему-л./	just līdzī /kam/
36.	убедиться /в чем-л./	pārliecināties /par ko/
37.	уважать /кого-что-л., за что-л./	cienīt /ko, par ko/
38.	увериться /в чем-л./	pārliecināties /par ko/
39.	увлекаться /кем-чем-л./	aizrauties /ar ko/
40.	удовлетворяться /чем-л./	apmierināties /ar ko/
41.	умиляться /чем-л./	tikt/būt/aizkustinātam /ar ko/
42.	упиваться /чем-л./	baudīt /ko/
43.	утешаться /чем-л./	nomierināties /ar ko/
44.	утешить /кого-л., чем-л./	nomierināt, apmierināt /ko, ar ko/
45.	ценить /кого-что-л., за что-л./	vērtēt /ko, par ko/

## Глаголы "удивления":

1.	<u>удивить</u> /кого-л., чем-л./	pārsteigt /ko/
2.	<u>удивиться</u> /кому-чему-л./	izbrīnīties /par ko/ nobrīnīties /par ko/
3.	изумляться /чему-л./	brīnīties /par ko/
4.	поражаться /чему-л./	brīnīties /par ko/
5.	ужасаться /чему-л./	šausmināties /par ko/
6.	умиляться /кому-чему-л./	tikt/būt/ aizkustinātam /ar ko/
7.	усмехаться /чему-л., над чем-л./	smīnēt /par ko/

1	2	3
Глаголы "страха":		
1. <u>бояться</u> /кого-чего-л., за кого-что-л./		baidīties /no kā, par ko/
2. <u>беспокоиться</u> /за кого-что-л., о ком-чем-л., из-за кого-чего-л./		uztraukties /par ko, kā dēļ/
3. <u>благоговеть</u> /перед кем-чем-л./		just bijību /pret ko/ izturēties ar bijību /pret ko/ izturēties ar pietāti /pret ko
4. <u>волноваться</u> /за кого-что-л., о ком-чем-л., из-за кого-чего-л./		uztraukties /par ko, kā dēļ/
5. <u>горевать</u> /о ком-чем-л., из-за кого-чего-л./		bēdāties /par ko, kā dēļ/ skumt /par ko, kā dēļ/
6. <u>грустить</u> /о ком-чем-л., из-за чего-л./		skumt /par ko, kā dēļ/
7. <u>опасаться</u> /кого-чего-л., за кого-что-л./		baidīties /no kā, par ko/
8. <u>остерегаться</u> /кого-чего-л./		sargāties /no kā/
9. <u>печалиться</u> /о ком-чем-л., из-за чего-л./		bēdāties /par ko, kā dēļ/
10. <u>преклоняться</u> /перед кем-чем-л./		dziļi cienīt /ko/ noliekt galvu /kā priekšā/ nožēlot /ko/
11. <u>сожалеть</u> /о ком-чем-л./		nožēlot /ko/
12. <u>стесняться</u> /кого-чего-л., за что-л./		kautrēties /no kā, par ko/
13. <u>страшиться</u> /кого-чего-л./		baidīties /kā, no kā/ bīties /kā, no kā/
14. <u>стыдиться</u> /кого-чего-л./		kaunēties /no kā/
15. <u>тосковать</u> /о ком-чем-л., по кому-чему-л./		ilgoties /pēc kā/
16. <u>тревожиться</u> /о ком-чем-л., за кого-что-л., из-за кого-чего-л./		bažīties /par ko/ uztraukties /par ko/
17. <u>трепетать</u> /от чего-л., за кого-что-л., перед кем-чем-л./		trīcēt /no kā, par ko, kā priekšā/ drebēt /no kā, par ko, kā priekšā/

Б. Глаголы со значением имущественных отношений.

"Иметь-дать-взять"

1. <u>Иметь</u> /кого-что-л./	būt
2. <u>беречь</u> /кого-что-л./	taupīt /ko/ saudzēt /ko/ sargāt /ko/
3. <u>использовать</u> /кого-что-л./	izmantot /ko/
4. <u>стеречь</u> /кого-что-л./	sargāt /ko/ uzmanīt /ko/

1	2	3
5.	сторожить /кого-что-л./	apsargāt/ko; uzmanīt/kādu/
6.	хранить /что-л./	glabāt/ko/
7.	дать /что-л. кому-л./	iedot/ko, kam/
8.	вверить <sup>чего-л.</sup> /кого-что-л. кому-л./	uzticēt/ko, kam /
9.	вручить /что-л. кому-л./	izsniegt, pasniegt, iesniegt/ko, kam nodot, iedot/ko, kam/
10.	выдать /кого-что-л./чего-л. кому-л./	izdot/ko, kam / izsniegt/ko, kam / izmaksat /ko, kam/ izraust/ko, kam/
11.	дарить /что-л. кому-л./	dāvināt/ko, kam /
12.	завещать /что-л. кому-л./	novēlēt /ko, kam/
13.	посвятить /что-л. кому-л./	veltīt /ko, kam /
14.	предложить /что-л. кому-л./	piedāvāt /ko, kam /
15.	предоставить <sup>чего-л.</sup> /что-л. кому-л./	dot, nodot/ko, kam/ piešķirt/ko, kam /
16.	приписывать/что-л. кому-л./	piedēvēt /ko, kam /
17.	прислать /что-л. кому-л./ чего-л.	atsūtīt /ko, kam/ piesūtīt /ko, kam /
18.	присудить /что-л. кому-л./	piešķirt /ko, kam/
19.	взять /что-л. у кого-л./от чего-л. кого-л./	paņemt/ko, no kā /
20.	брать /что-л. у кого-л./от чего-л. кого-л./	ņemt/ko, no kā/
21.	выиграть /что-л. у кого-л./	uzvarēt /kur, pret kādu/
22.	выпросить /что-л. у кого-л., чего-л./	izlūgties /ko, no kā / izprasīt /ko, no kā/
23.	вырвать/что-л. у кого-л./	izraut /ko, no kā; , ko, kam/
24.	забрать /кого-что-л. у кого- л./от кого-л./	paņemt /ko, no kā/
25.	занять /что-л. у кого-л., чего-л./	aizņemties/ko, no kā/
26.	купить /что-л. у кого-л., чего-л./	nopirkt /ko, no kā /
27.	отобрать /что-л. у кого-л./	atņemt /ko, no kā; kam, ko /
28.	получить /что-л. от кого-л., что-л. у кого-л., что-л. с кого-л./	saņemt /ko, no kā /
29.	потребовать /что-л./чего-л. у кого-л./от кого-л./	pieprasīt /ko, no kā /
30.	принять /что-л. от кого-л./	pieņemt/ko, no kā /
31.	спрятать /что-л. от кого-л./	paslēpt /ko, no kā/ noslēpt /ko, no kā /

1	2	3
		apslēpt/ko, no kā/ noklusēt/ko, no kā/ mantot/ko, no kā/
32. унаследовать /что-л. от кого-л./		
33. утаить /что-л. от кого-л./		noslēpt/ko, no kā/
Глаголы "управления"		
34. <u>управлять</u> /кем-л.- чем-л./		vadīt/ko/
35. ведать /чем-л./		pārzināt/ko/ vadīt/ko/
36. вершить /кем-чем-л./		rīkot/ko/ lemt/ko; par ko/
37. владеть /чем-л./		valdīt/pār ko/ pārvaldīt/ko/
38. властвовать /над кем- чем-л./		valdīt/pār ko/
39. господствовать /над кем-чем-л./		pacelties/pār ko/ valdīt/pār ko/
40. доминировать /над кем- чем-л./		būt pārākam/pār ko/ dominēt/pār kō
41. заведовать /чем-л./		pārzināt/ko/
42. злоупотреблять /чем-л./		ļauņprātīgi izmantot/ko/
43. командовать /кем-чем-л., над кем-чем-л./		izrīkot/ko/ komandēt/ko/
44. начальствовать /над кем- чем-л./		vadīt/ko/
45. пользоваться /чем-л./		izmantot/ko/ izlietot/ko/
46. располагать /чем-л./		-
47. распоряжаться /кем-чем-л./		rīkoties/ar ko/ rīkoties/ar ko/ izrīkot/ko/
48. руководить /кем-чем-л./		vadīt/ko/
49. обладать /кем-чем-л./		iegūt/ko; būt apveltītam/ar kō

### В. Глаголы со значением речевой деятельности.

Глаголы речи, предполагающие активного участника речевого общения:

1. Говорить /с кем-л. о ком-  
чем-л., относительно кого-  
чего-л., насчет кого-чего-л./ runāt/ar ko, par ko/
2. беседовать /с кем-л. о ком-  
чем-л., относительно кого-  
чего-л./ sarunāties/ar ko, par ko/

1	2	3
3.	болтать /с кем-л. о чем-л./	plāpāt /ar ko, par ko/
4.	браниться /с кем-л. из-за кого-чего-л./	bārties /ar ko, kā dēļ/ rāties /ar ko, kā dēļ/
5.	изъясняться /с кем-л./	runāt/ar kož izteikties /ar ko/
6.	обсуждать /с кем-л. что-л./	apspriest /ar ko, ko/ pārspriest /ar ko, ko/ pārrunāt /ar ko, ko/
7.	объясняться /с кем-л./	izskaidroties/ar ko/ sarunāties /ar ko/
8.	переговариваться /с кем-л. о чем-л./	sarunāties /ar ko, par ko/
9.	переговорить /с кем-л. о чем-л., относительно чего-л., на- счет чего-л./	aprunāties /ar ko, par ko/ parunāt /ar ko, par ko/ pārrunāt /ar ko, ko/
10.	переписываться /с кем-л./	sarakstīties /ar ko, par ko/
11.	переругиваться /с кем-л./	lamāties /ar ko/ bārties /ar ko/
12.	перешептываться /с кем-л. о ком-чем-л./	sačukstēties /ar ko, par ko/
13.	перешучиваться /с кем-л./	jokoties /ar ko/
14.	поговорить /с кем-л. о ком- чем-л., относительно ко- го-чего-л., на счет кого- чего-л./	parunāt/ies/ /ar ko, par ko/ aprunāties /ar ko, par ko/
15.	поздороваться /с кем-л./	sasveicināties /ar ko/
16.	полемизировать /с кем-л. о чем-л., относительно чего-л., на счет чего-л./	polemizēt /ar ko, par ko/
17.	потолковать /с кем-л. о ком- чем-л., относительно ко- го-чего-л., на счет кого- чего-л./	parunāt/ies/ /ar ko, par ko/
18.	проститься /с кем-чем-л./	atvadīties /no kā/
19.	разговаривать /с кем-л. о ком-чем-л., относитель- но кого-чего-л., на счет кого-чего-л./	runāt /ar ko, par ko/
20.	разговориться /с кем-л. о ком-чем-л., относительно кого-чего-л., на счет кого- чего-л./	aizrauties ar runāšanu
21.	ругаться /с кем-л. из-за кого- чего-л./	lamāties /ar ko, par ko/
22.	советоваться /с кем-л. о чем-л., относительно чего-л., на- счет чего-л./	prasīt padomu /kādam, par ko/

1	2	3
23. совещаться /с кем-л. относительно чего-л., насчет чего-л./		apspriesties /ar kādu, par ko/
24. сплетничать /с кем-л. о ком-чем-л./		tenkot /ar kādu, par ko/
25. спорить /с кем-л. о чем-л., относительно чего-л., насчет чего-л./		strīdēties /ar kādu, par ko/
26. толковать /с кем-л. о ком-чем-л., относительно кого-чего-л., насчет кого-чего-л./		spriest /ar kādu, par ko/ spriedelēt /ar kādu, par ko/
27. шептаться /с кем-л. о ком-чем-л./		sačukstēties /ar kādu, par ko/ čukstēties /ar kādu, par ko/

Глаголы речи, предполагающие пассивного участника речевого общения:

28. Говорить /кому-л. что-л., о ком-чем-л., относительно кого-чего-л., насчет кого-чего-л./		runāt /kādam, ko/ par ko/ sacīt /kādam, ko/ par ko/
29. благодарить /кого-что-л. за что-л./		pateikties /kādam, par ko/
30. бурчать /что-л./		murdēt /ko/ burkškēt /par ko/
31. велеть /кому-л./		likt /kādam/
32. внушать /кому-л. что-л./		ieskaidrot /kādam, ko/ iestāstīt /kādam, ko/
33. возражать /кому-л./		iebilst /kādam/
34. ворчать /на кого-что-л. за что-л./		rūkt /uz kādu, par ko/ murdēt /uz kādu, par ko/
35. воскликнуть /что-л./		izsaukties /-/
36. выговаривать /кому-л. за что-л./		izrāt /kādu, par ko/ sarāt /kādu, par ko/
37. выговорить /что-л./		izrunāt /ko/
38. выразить /что-л./		izteikt /ko/ izsacīt /ko/
39. выразиться /-/		izteikties /-/ izsacīties /-/
40. высказать /кому-л. что-л./		izteikt /kādam, ko/ izsacīt /kādam, ko/
41. высказаться /-/		izteikties /-/ izsacīties /-/
42. выспросить /кого-л., у кого-л. о ком-чем-л., относительно кого-чего-л., насчет кого-чего-л./		izzināt /kādam, ko/ izdibināt /kādam, ko/ uzzināt /kādam, ko/

1	2	3
43. выступить /перед кем-л. с чем-л./		uzstāties /kur, kā priekšā/ nolasīt /ko kam/ izteikt /ko/
44. грозить /кому-л. за что-л. чем-л./		draudēt /kādam, ar ko/ /kādam, par ko/
45. декламировать /кому-л. что-л./		deklamēt /kādam, ko/
46. добавить /что-л./		piebilst /ko/ piemetināt /ko/
47. доложить /кому-л. о чем-л., относительно чего-л., на- счет чего-л./		ziņot /kādam, par ko/ paziņot /kādam, ko/ pieteikt /kādam, ko/
48. донести /кому-л. на кого-л./		nosūdzēt /kādam, ko/ denuncēt /kādam, ko/
49. заметить /кому-л. что-л./		piezīmēt /kādam/ piebilst /kādam, ko/ piemetināt /kādam, ko/
50. запретить /кому-л./		aizliegt /kādam/
51. запросить /у кого-л. что-л./		pieprasīt /kādam, ko/
52. жаловаться /кому-л. на кого- что-л./		sūdzēties /kādam, par ko/ žēloties /kādam, par ko/
53. извиняться /перед кем-л. за кого-что-л./		atvainoties /kādam, par ko/
54. иронизировать /над кем-чем-л./		ironizēt /par kādu/
55. клясться /кому-л. в чем-л./		zvērēt /kādam, ko/
56. констатировать /что-л./		konstatēt /ko/
57. кричать /кому-л. что-л.; на кого-л. за что-л., из-за чего-л./		kliegt /kādam, ko/ kliegt /uz kādu, par ko/kā dēļ/
58. лгать /кому-л./		melot /kādam/
59. намекнуть /кому-л. о чем-л., относительно чего-л., насчет чего-л./		dot mājenu /kādam, par ko/
60. напомнить /кому-л. о чем-л., относительно чего-л., насчет чего-л./		atgādināt /kādam, ko/
61. напутствовать /кого-л./		teikt atvadu vārdus /kādam/ pavadīt /kādu, ar ko/
62. настаивать /на чем-л./		uzstāt /uz ko/ pastāvēt /uz ko/
63. обещать /кому-л. что-л./		apsolīt /kādam, ko/
64. обрисовать /кому-л. кого- что-л./		attēlot /kādam, ko/
65. объяснять /кому-л. что-л./		paskaidrot /kādam, ko/

1	2	3
66.объясняться /кому-л. в чем-л./		izskaidroties /ar kādu/
67.окликнуть /кого-л./		uzsaukt /kādam/
68.описать /кому-л. кого-что-л./		aprakstīt /kādam ko/
69.орать /на кого-л. за что-л., из-за чего-л./		blāut /uz kādu, par ko/
70.осведомить /кого-л. о ком- чем-л., относительно кого- чего-л., насчет кого-чего-л./		darīt zināmu /kādam, par ko/ paziņot /kādam, ko/par ko/ informēt /kādu, par ko/
71.осведомиться /у кого-л. о чем- л., относительно кого-чего-л., насчет кого-чего-л./		apvaicāties /kādam, par ko/ apjautāties /kādam, par ko/
72.остановить /кого-л./		apturēt /kādu/
73.остановиться /на чем-л./		pakavēties /pie kā/
74.отговорить /кого-л. от чего-л./		atrunāt /kādu, no kā/
75.отказать /кому-л. в чем-л./		atteikt /kādam, ko/
76.отказаться /от кого-чего-л./		atteikties /no kā/
77.откликнуться /на что-л./		atsaukties /uz ko/
78.отметить /что-л./		atzīmēt /ko/
79.отозвать /кого-л./		atsaukt /kādu/ pasaukt /kādu/ paaicināt /kādu/
80.отозваться /на что-л./		atsaukties /uz ko/
81.отпроситься /у кого-л./		atprasīties /kam; no kā/
82.отрапортовать /кому-л./		ziņot /kādam, ko/
83.отрекомендовать /кому-л. кого-что-л./		ieteikt /kādam, ko/ rekomendēt /kādam, ko/
84.отрекомендоваться /кому-л./		stādīties priekšā /kam/
85.отрицать /что-л./		noliegt /ko/
86.охарактеризовать /кому-л. кого-что-л./		raksturot /kādam, ko/
87.пенять /кому-л./		vainot /kādu/ pārmest /kādam/
88.перебить /кого-л./		pārtraukt /ko/
89.передать /кому-л. что-л./		atstāstīt /kādam, ko/
90.пересказать /кому-л. что-л./		pārstāstīt /kādam, ko/
91.переспросить /кого-л. о ком- чем-л.; у кого-л. что-л./ о ком-чем-л./		pārjautāt /kādam, ko/par ko/
92.перечить /кому-л./		runāt pretī /kādam/ izrunāties



1	2	3
93. писать /кому-л. что-л., о чем-л., относительно кого-чего-л., насчет кого-чего-л./		rakstīt /kādam, ko, ar ko/ /kādam, par ko, ar ko/
94. плакаться /кому-л. на что-л./		sūroties /kādam, par ko/ gausties /kādam, par ko/
95. поведать /кому-л. что-л., о чем-л., относительно кого-чего-л., насчет кого-чего-л./		atklāt /kādam, ko/ pastastīt /kādam, par ko/
96. повторить /кому-л. что-л./		atkārtot /kādam, ko/
97. поддержать /кого-л./		atbalstīt /kādu/
98. подзадоривать /кого-л./		skubināt /kādu/ kūdīt /kādu/ musināt /kādu/
99. подозвать /кого-л./		piesaukt /kādu/ pieaicināt /kādu/
100. подсказать /кому-л. что-л./		pateikt priekšā /kādam, ko/ uzvedināt /kādu, uz ko/
101. подстрекать /кого-л. на что-л./		kūdīt /kādu, uz ko/ musināt /kādu, uz ko/
102. подтвердить /кому-л. что-л./		apstiprināt /kādam, ko/ apliecināt /kādam, ko/
103. подчеркнуть /что-л./		uzsvērt /ko/
104. поинтересоваться /у кого-л. о ком-чем-л., относительно кого-чего-л., насчет кого-чего-л./		painteresēties /par ko/
105. полюбопытствовать /у кого-л. о ком-чем-л., относительно кого-чего-л., насчет кого-чего-л./		painteresēties /par ko/
106. поправить /кого-л./		koriģēt /kādu/
107. попрекать /кого-л./		pārmest /kādam ko/
108. пояснять /кому-л. что-л./		paskaidrot /kādam, ko/
109. предостерегать /кого-л. от кого-чего-л./		brīdināt /kādu, no kā/
110. предположить /что-л./		pieņemt /ko/ iedomāties /ko/
111. предсказать /кому-л. что-л./		pareģot /kādam, ko/
112. представить /кому-л. кого-л./		stādīt priekšā /kādu, kādam/ iepazīstināt /kādu, ar ko/
113. представиться /кому-л./		stādīties /kam priekšā/
114. предупреждать /кого-л. о чем-л./		brīdināt /kādu, par ko; no kā/

1	2	3
115.	приветствовать /кого-л./	/pa/sveicināt /kādu/ apsveikt /kādu/ sveikt /kādu/
116.	пригласить /кого-л./	ataicināt /kādu/ uzaicināt /kādu/ ielūgt /kādu/ uzlūgt /kādu/
117.	призывать /кого-л. к чему-л./	saukt /kādu, pie kā/ aicināt /kādu, uz ko/
118.	приказать /кому-л./	pavēlēt /kādam/
119.	пробормотать /кому-л. что-л./	nomurmināt /kādam, ko/
120.	пробирать /кого-л. за что-л./	sabārt /kādu, par ko/
121.	проговорить /кому-л. что-л./	norunāt /kādam, ko/
122.	произнести /что-л./	izteikt/ko/ teikt /ko/
123.	промолвить /что-л./	/pa/teikt /kādam, ko/ bilst /kādam, ko/
124.	проповедовать /кому-л. что-л./	sludināt /kādam, ko/
125.	просить /кого-л. о чем-л., относительно чего-л., насчет чего-л./	prasīt /kādam, ko; par ko/ lūgt /kādam, ko; par ko/
126.	противоречить /кому-л. в чем-л./	runāt pretī /kādam, ar ko/ būt pretrunā /kādam, ar ko/
127.	прорычать /что-л./	norūkt /ko/
128.	прошептать /что-л./	nošņākt /ko/
129.	пугать /кого-л./	biedēt /kādu/ baidīt /kādu/
130.	разрешить /кому-л./	atļaut /kādam/
131.	распекать /кого-л. за что-л./	strostēt /kādu, par ko/ nostroctēt /kādu/ sabrāzt /kādu/
132.	рассказать /кому-л. что-л.; кому-л. о ком-чем-л., относительно кого-чего-л., насчет кого-чего-л./	pastāstīt /kādam, ko; par ko/ izstāstīt /kādam, ko/
133.	расспросить /кого-у кого-л. о ком-чем-л., относительно кого-чего-л., насчет кого- чего-л./	izjautāt /kādu/kādam, par ko/ izprašņāt /kādu/kādam, par ko/
134.	растолковать /кому-л. что-л./	paskaidrot /kādam, ko/ izskaidrot /kādam, ko/
135.	рекомендовать /кому-л. кого- что-л./	ieteikt /kādam, ko/ rekomendēt /kādam, ko/
136.	ругать /кого-л. за что-л./	lamāt /kādu, par ko/ bārt /kādu, par ko/

1	2	3
137.	ругаться /на кого-л./	lamāties /uz kādu/
138.	ругаться /кому-л. за кого-что-л./	galvot /kādam, par ko/
139.	сказать /кому-л. что-л./	pateikt /kādam, ko/
140.	советовать /кому-л./	ieteikt /kādam/
141.	сообщить /кому-л. что-л., о ком-чем-л./	paziņot /kādam, ko; par ko/ pavēstīt /kādam, ko; par ko/
142.	справиться /у кого-л. о ком-чем-л., относительно кого-чего-л., насчет кого-чего-л./	apjautāties /kādam, par ko/ arvaicāties /kādam, par ko/ apprasīties /kādam, par ko/
143.	спросить /кого-л.-у кого-л. о ком-чем-л., относительно кого-чего-л., насчет кого-чего-л./	rajautāt /kādam, par ko/ pavaicāt /kādam, par ko/
144.	требовать /от кого-л. чего-л./	prasīt /ko, no kā/ pieprasīt /ko, no kā/
145.	убеждать /кого-л. в чем-л./	pārliecināt /kādu, par ko/
146.	уведомить /кого-л. о чем-л./	paziņot /kādam, par ko/
147.	уверять /кого-л. в чем-л./	pārliecināt /kādu, par ko/
148.	уговаривать /кого-л./	pierunār /kādu/
149.	указывать /кому-л. на что-л./	norādīt /kādam, uz ko/
150.	укорять /кого-л. в чем-л./	pārmest /kādam, ko/
151.	умолять /кого-л. о чем-л./	ļoti lūgt /kādu, ko/
152.	унимать /кого-л./	mierināt /kādu/ klusināt /kādu/
153.	упомянуть /что-л./	/pie/minēt /ko/ ieminēties /par ko/
154.	упрекать /кого-л. в чем-л./	pārmest /kādam, ko/
155.	успокаивать /кого-л./	mierināt /kādu/
156.	утверждать /что-л./	apgalvot /ko/
157.	утешать /кого-л./	mierināt /kādu/
158.	хвалить /кого-л. за что-л./	lielīt /kādu, par ko/
159.	хвалиться /кому-л., перед кем-л./	lielīties dižoties platīties
160.	хвастаться /кому-л., перед кем-л./	lielīties dižoties platīties
161.	шептать /кому-л. что-л., о чем-л./	čukstēt /kādam, ko/
162.	шутить /над кем-чем-л./	smieties /par ko/

1	2	3
---	---	---

Г. Глаголы со значением движения.

1. <u>Вбежать</u> /во что-л./	ieskriet /kur/
2. <u>влезть</u> /во что-л./	ielīst /kur/ ierausties /kur/ ietrausties /kur/
3. <u>влететь</u> /во что-л./	ielidot /kur/ iedrāzties /kur/
4. <u>войти</u> /во что-л./	ieiet /kur/ ienākt /kur/ iebrist /kur/
5. <u>вползти</u> /во что-л./	ielīst /kur/ ierāpot /kur/
6. <u>впрыгнуть</u> /во что-л./	ielēkt /kur/
7. <u>въехать</u> /во что-л./	iebraukt /kur/
8. <u>взбежать</u> /на что-л./	uzskriet /kur; uz kā/
9. <u>взлететь</u> /на что-л./	uzlidot /kur; uz kā/
10. <u>взобратся</u> /на что-л./	uzlīst /kur; uz kā/
11. <u>взойти</u> /на что-л./	uziet /kur; uz kā/ uzkāpt /kur; uz kā/
12. <u>всплыть</u> /на что-л./	uzpeldēt /kur; uz kā/
13. <u>выбежать</u> /из чего-л./	izskriet /no kā/
14. <u>выбратся</u> /из чего-л./	izlīst /no kā/ tikt ārā /no kā/
15. <u>выехать</u> /из чего-л./	izbraukt /no kā/
16. <u>выйти</u> /из чего-л./	iziet /no kā/
17. <u>выкарабкаться</u> /из чего-л./	izķepuroties /no kā/
18. <u>вылететь</u> /из чего-л./	izlidot /no kā/
19. <u>выплыть</u> /из чего-л./	izpeldēt /no kā/
20. <u>выползти</u> /из чего-л./	izrāpot /no kā/ izlīst /no kā/
21. <u>выпрыгнуть</u> /из чего-л./	izlēkt /no kā/
22. <u>добежать</u> /до чего-л./	aizskriet /līdz kam/
23. <u>добраться</u> /до чего-л./	aizkļūt /līdz kam/
24. <u>добрести</u> /до чего-л./	aizvilkties /līdz kam/
25. <u>доехать</u> /до чего-л./	aizbraukt /līdz kam/
26. <u>дойти</u> /до чего-л./	aiziet /līdz kam/
27. <u>долететь</u> /до чего-л./	aizlidot /līdz kam/
28. <u>доплыть</u> /до чего-л./	aizpeldēt /līdz kam/
29. <u>доползти</u> /до чего-л./	aizrāpot /līdz kam/ aizlīst /līdz kam/
30. <u>допрыгнуть</u> /до чего-л./	aizlēkt /līdz kam/

1	2	3
31.забежать /во что-л., за что-л./		ieskriet /kur/ aizskriet /aiz kā/
32.забраться /во что-л., за что-л./		ierāpties /kur/ aizrāpties /aiz kā/
33.забрести /во что-л., за что-л./		ieklīst /kur/
34.заехать /во что-л., за что-л./		iebraukt /kur/ aizbraukt /aiz kā/
35.зайти /во что-л., за что-л./		ieiet, ienākt /kur/ aiziet /aiz kā/
36.залезть /во что-л., за что-л./		ielīst /kur/ aizlīst /aiz kā/
37.залететь /во что-л., за что-л./		ielidot /kur/ aizlidot /aiz kā/
38.заплыть /во что-л., за что-л./		iepeldēt /kur/ aizpeldēt /aiz kā/
39.запрыгнуть /во что-л., за что-л./		ielēkt /kur/ aizlēkt /aiz kā/
40.заползти /во что-л., за что-л./		ierāpot /kur/ ielīst /kur/ aizrāpot /aiz kā/ aizlīst /aiz kā/
41.обезаать /что-л., вокруг чего-л./		apskriet /ko; ap ko/kam apkārt/
42.облететь /что-л., вок- руг чего-л./		aplidot /ko; ap ko/kam apkārt/
43.обойти /что-л., вокруг чего-л./		apiet /ko; ap ko/kam apkārt/
44.обползти /что-л., вокруг чего-л./		aprāpot /ko; ap ko/kam apkārt/
45.объехать /что-л., вокруг чего-л./		apbraukt /ko; ap ko/kam apkārt/
46. отбежать /от чего-л./		paskriet nost /no kā/
47. отбрести /от чего-л./		aizklīst /no kā/
48. отлететь /от чего-л./		atlidot /no kā/
49. отойти /от чего-л./		atiet /no kā/
50. отплыть /от чего-л./		atpeldēt /no kā/
51. отползти /от чего-л./		atrāpot /no kā/
52. отпрыгнуть /от чего-л./		atlēkt /no kā/
53. отъехать /от чего-л./		nobraukt /no kā/ aizbraukt /no kā/ nojāt /no kā/ aizjāt /no kā/
54. подбежать /к чему-л./ /под что-л./		pieskriet /pie kā/ paskriet /zem kā/

1	2	3
55.	подлезть /-/	
	/под что-л./	palīst /zem kā/
56.	подлететь /к чему-л./	pielidot /pie kā/ pielaisties /pie kā/
	/под что-л./	palidot /zem kā/
57.	подойти /к чему-л./	pieiet /pie kā/ pienākt /pie kā/
	/под что-л./	paiet /zem kā/
58.	подплыть /к чему-л./	piepeldēt /pie kā/ piebraukt /pie kā/
	/под что-л./	papeldēt /zem kā/ pabraukt /zem kā/
59.	подползти /к чему-л./	pierāpties /pie kā/ pielīst /pie kā/
	/под что-л./	parāpties /zem kā/ palīst /zem kā/
60.	подъехать /к чему-л./	piebraukt /pie kā/ piejāt /pie kā/
	/под что-л./	pabraukt /zem kā/ pajāt /zem kā/
61.	прибежать /к чему-л./	atskriet /pie kā; kādam klāt/
62.	приехать /к чему-л./	atbraukt /pie kā/
63.	прийти /к чему-л./	atnākt /pie kā/
64.	прилететь /к чему-л./	atlidot /pie kā/ atlaisties /pie kā/
65.	приплыть /к чему-л./	atpeldēt /pie kā/ atbraukt /pie kā/
66.	приползти /к чему-л./	atrāpties /pie kā/ atlīst /pie kā/ atrāpot /pie kā/
67.	сбежать /с чего-л./	noskriet /no kā/
68.	слезть /с чего-л./	nolīst /no kā/
69.	слететь /с чего-л./	nolidot /no kā/
70.	сойти /с чего-л./	noiet /no kā/
71.	сползти /с чего-л./	norāpot /no kā/
72.	спрыгнуть /с чего-л./	nolēkt /no kā/
73.	съехать /с чего-л./	nobraukt /no kā/
74.	убежать /из чего-л./ /от чего-л./	aizskriet /no kā/
75.	уехать /из чего-л./ /от кого-чего-л./	aizbraukt /no kā/

1	2	3
76.	уйти /из чего/ /от кого-чего/	aiziet /no kā/
77.	улететь /из чего/ /от кого-от чего/	aizlidot /no kā/
78.	уплыть /из чего/ /от кого-чего/	aizpeldēt /no kā/ aizbraukt /no kā/
79.	уползти /из чего/ /от кого-чего-л./	aizrāpot /no kā/

Д. Глаголы со значением физического воздействия на объект:

Глаголы "покрытия":

1.	покрывать /что-л. чем-л./	klāt, segt /ko, ar ko/
2.	асфальтировать /что-л./	asfaltēt /ko/
3.	орнаментировать /что-л./	ornamentēt /ko/
4.	забинтовать /что-л. чем-л./	apsaitēt /ko, ar ko/
5.	забить /что-л. чем-л./	aizsist /ko, ar ko/ aiznaglot /ko, ar ko/
6.	забросать /что-л. чем-л./	apmētāt /ko, ar ko/
7.	забрызгать /что-л. чем-л./	apšļākt /ko, ar ko/ nošļākt /ko, ar ko/ nošļakstīt /ko, ar ko/
8.	завалить /что-л. чем-л./	apkraut /ko, ar ko/ aizkraut /ko, ar ko/
9.	завесить /что-л. чем-л./	aizkārt /kam priekšā, ko/ aizklāt, aizkārt /ko, ar ko/
10.	завязать /что-л. чем-л./	apsiet /ko, ar ko/ aizsiet /ko, ar ko/ nosiet /ko, ar ko/
11.	загромоздить /что-л. чем-л./	aizkraut /ko, ar ko/
12.	заделать /что-л. чем-л./	aizsist /ko, ar ko/ aizdrīvēt /ko, ar ko/ aizmūrēt /ko, ar ko/ aizbāzt /ko, ar ko/
13.	закидать /что-л. чем-л./	apmētāt /ko, ar ko/ nomētāt /ko, ar ko/ piemētāt /ko, ar ko/ piesvaidīt /ko, ar ko/
14.	заклеить /что-л. чем-л./	aizlīmēt /ko, ar ko/ nolimēt /ko, ar ko/ nolipināt /ko, ar ko/
15.	заколотить /что-л. чем-л./	aizsist /ko, ar ko/ aiznaglot /ko, ar ko/
16.	закрасить /что-л. чем-л./	aizkrāsot /ko, ar ko/
17.	закрывать /что-л. чем-л./	aizsegt /ko, ar ko/ apsegt /ko, ar ko/ nosegt /ko, ar ko/

1	2	3
18.	залепить /что-л. чем-л./	aizķepināt /ko, ar ko/ aizlipināt /ko, ar ko/ nolipināt /ko, ar ko/ nolīmēt /ko, ar ko/
19.	залить /что-л. чем-л./	aizliet /ko, ar ko/ noliet /ko, ar ko/
20.	заложить /что-л. чем-л./	aiztaisīt /ko, ar ko/
21.	замазать /что-л. чем-л./	aiztriept /ko, ar ko/ aiztepēt /ko, ar ko/ aizķītēt /ko, ar ko/
22.	занавесить /что-л. чем-л./	aitkārt /ko, ar ko; kā priekšā/
23.	запачкать /что-л. чем-л./	nosmērēt /ko, ar ko/ notraipīt /ko, ar ko/ aptraipīt /ko, ar ko/
24.	заслонить /что-л. чем-л./	aizsegt /ko, ar ko/ aizklāt /ko, ar ko/
25.	застлать /что-л. чем-л./	apklāt /ko, ar ko/ noklāt /ko, ar ko/
26.	засыпать /что-л. чем-л./	aizbērt /ko, ar ko/ nobērt, nobārstīt /ko, ar ko/ nokaisīt, apkaisīt /ko, ar ko/ apbērt /ko, ar ko/ apbārstīt /ko, ar ko/
27.	набросить /что-л. на что-л./	uzmest /ko, uz kā; ko kur/
28.	навертеть /что-л. на что-л./	uztīt /ko, uz kā; kam virsū/
29.	навесить /что-л. на что-л./	uzkārt /ko, uz kā/
30.	навинтить /что-л. на что-л./	uzskrūvēt /ko, uz kā; kam ko/ uzgriezt /ko, uz kā/
31.	надвинуть /что-л. на что-л./	uzbīdīt /ko, uz kā; kam virsū/ uzstumt /ko, uz kā/
32.	надеть /что-л. на кого-что-л./	uzsiet, apsiet, uzģērbt /ko, uz kā/ uzvilkt, apvilkt, apaut /ko, ar ko/
33.	накинуть /что-л. на что-л./	uzsviest /ko, uz kā; kam virsū/ uzmest /ko, uz kā/, /kur/
34.	наклеить /что-л. на что-л./	uzlīmēt /ko, uz kā; kam ko/
35.	наклепать /что-л. на что-л./	piekniedēt /pie kā/
36.	накрыть /что-л. чем-л./ /что-л. на что-л./	apklāt /ko, ar ko/ uzklāt /ko, uz kā/
37.	налепить /что-л. на что-л./	uzlipināt /ko, uz kā; kam virsū/
38.	налить /что-л. на что-л./	uzliet /ko, uz kā/
39.	наложить /что-л. на что-л./	uzlikt /ko, uz kā; kam virsū/



1	2	3
40. намазать /что-л. на что-л./		uzziest /ko,uz kā/ uzsmērēt /ko,uz kā/ apsmērēt /ko,ar ko/
41. намотать /что-л. на что-л./		uztīt /ko,uz kā; kam virsū/
42. нанести /что-л. на что-л./		pārklāt /ko, ar ko/
43. насадить /что-л. на что-л./		uzmaukt /ko,uz kā/ uzdzīt /ko,uz kā/
44. настлать /что-л. на что-л./		uzklāt /ko,uz kā/
45. нашить /что-л. на что-л./		uzšūt /ko,uz kā; kam virsū/
46. обвязать /что-л. чем-л./		apsiet /ko,ar ko/
47. обернуть /что-л. чем-л./		aplīkt /ko,ar ko/ aptīt /ko,ar ko/
48. облепить /что-л. чем-л./		aplīpināt /ko,ar ko/ nolīpināt /ko,ar ko/
49. обмазать /что-л. чем-л./		apziest, noziest /ko,ar ko/ aptriept, notriekt /ko,ar ko/
50. обмотать /что-л. чем-л./		aptīt /ko,ar ko/
51. обнести /что-л. чем-л./		apžogot /ko,ar ko/
52. обрызгать /что-л. чем-л./		apslacīt /ko,ar ko/ apšļakstīt /ko,ar ko/ apšļakstināt /ko,ar ko/
53. обсадить /что-л. чем-л./		apstādīt /ko,ar ko/
54. обсыпать /что-л. чем-л./		apkaisīt /ko,ar ko/ apbārstīt /ko,ar ko/ apbērt /ko,ar ko/
55. обтянуть /что-л. чем-л./		apvilkt /ko,ar ko/
56. обшить /что-л. чем-л./		apšūt /ko,ar ko/
57. огородить /что-л. чем-л./		apžogot /ko,ar ko/ nožogot /ko,ar ko/
58. окаймить /что-л. чем-л./		apmalot /ko,ar ko/
59. окатить /что-л. чем-л./		apliet /ko,ar ko/ apšļākt /ko,ar ko/
60. оклеить /что-л. чем-л./		aplīmēt /ko,ar ko/ iztapsēt /ko,ar ko/
61. окутать /что-л. чем-л./		aptīt /ko,ar ko/ aptīstīt /ko,ar ko/
62. оплести /что-л. чем-л./		appīt /ko,ar ko/
63. опоясать /что-л. чем-л./		apjozt /ko,ar ko/
64. опрыскать /что-л. чем-л./		apmiglot /ko,ar ko/ apslacīt /ko,ar ko/ apslacināt /ko,ar ko/

1	2	3
65.	опутать /что-л. чем-л./	apīt /ko,ar ko/ apvīt /ko,ar ko/
66.	опылить /что-л. чем-л./	apputināt /ko,ar ko/ apputeksnēt /ko,ar ko/
67.	ошпарить/кого-что-л. чем-л./	applaucēt /ko,ar ko/ apbrucināt /ko,ar ko/
<u>Глаголы "извлечения":</u>		
68.	<u>извлечь</u> /что-л. из чего-л./	izņemt /ko,no kā/ izvilkt /ko,no kā/
69.	изъять /что-л. из чего-л./	izņemt /ko,no kā/
70.	выбрать /что-л. из чего-л./	izņemt /ko,no kā/
71.	выбросить/что-л. из чего-л./	izmest /ko,no kā/ izsviest /ko,no kā/
72.	вывести /кого-что-л. из чего-л./	izslēgt /ko, no kā/ izvest /ko,no kā/
73.	выгрести /что-л. из чего-л./	izgrābt /ko,no kā/ izraust /ko,no kā/
74.	выгрузить /что-л. из чего-л./	izkraut /ko, no kā/
75.	выдернуть /что-л. из чего-л./	izraut /ko,no kā/ izvilkt /ko,no kā/
76.	выдуть /что-л. из чего-л./	izpūst /ko,no kā/
77.	выжать /что-л. из чего-л./	izspiest /ko,no kā;kam ko/
78.	выкачать /что-л. из чего-л./	izsūkņēt /ko,no kā/ izpumpēt <sub>s</sub> /ko,no kā/
79.	выкинуть /что-л. из чего-л./	izmest /ko,no kā/
80.	выключить /что-л. из чего-л./	izslēgt /ko,no kā/
81.	выписать /что-л. из чего-л./	izrakstīt /ko, no kā/
82.	выплавить /что-л. из чего-л./	izkausēt /ko,no kā/
83.	выплеснуть /что-л. из чего-л./	izšļākt /ko,no kā/ izliet /ko,no kā/
84.	выплести /что-л. из чего-л./	izpīt /ko,no kā/ izraisīt /ko,no kā/
85.	выпрячь /кого-что-л. из чего-л./	izjūst /ko,no kā/
86.	выпустить/кого-что-л. из чего-л./	izlaist /ko, no kā/
87.	вырвать /что-л. из чего-л./	izraut /ko,no kā/
88.	вырезать /что-л. из чего-л./	izriezt /ko,no kā/
89.	выселить /кого-л. из чего-л./	izlikt /kādu, no kā/
90.	выслать /кого-л. из чего-л./	izsūtīt /ko,no kā/ izraidīt /ko,no kā/
91.	высыпать /что-л. из чего-л./	izbērt /ko,no kā/ izbārstīt /ko,no kā/ izbirdināt /ko,no kā/
92.	вытащить /что-л. из чего-л./	izstiept /ko,no kā/ izvilkt /ko,no kā/

1	2	3
93.	вытравить /кого-что-л. из чего-л./	izdzīt /ko, no kā/
94.	вычеркнуть /что-л. из чего-л./	izsvītrot /ko, no kā/
95.	вычитать /что-л. из чего-л./	izlasīt /ko, no kā/
<u>Глаголы "созидания":</u>		
96.	создавать /что-л. из чего-л./	radīt /ko, no kā/
97.	валять /что-л. из чего-л./	velt /ko, no kā/
98.	варить /что-л. из чего-л./	vārīt /ko, no kā/
99.	ваять /что-л. из чего-л./	veidot /ko, no kā/
100.	вывязать /что-л. из чего-л./	izadīt /ko, no kā/ noadīt /ko, no kā/
101.	выдуть /что-л. из чего-л./	izpūst /ko, no kā/
102.	выковать /что-л. из чего-л./	izkalt /ko, no kā/
103.	вылепить /что-л. из чего-л./	izveidot /ko, no kā/ izmodelēt /ko, no kā/
104.	выложить /что-л. из чего-л./	izklāt /ko, no kā/
105.	выпилить /что-л. из чего-л./	izzāgēt /ko, no kā/
106.	выплавить /что-л. из чего-л./	izkausēt /ko, no kā/
107.	вырезать /что-л. из чего-л./	izgriezt /ko, no kā/
108.	вырубить /что-л. из чего-л./	izcirst /ko, no kā/
109.	высечь /что-л. из чего-л./	izcirst /ko, no kā/ izkalt /ko, no kā/
110.	вытесать /что-л. из чего-л./	iztēst /ko, no kā/ notēst /ko, no kā/
111.	наварить /что/чего-л. из чего-л./	savārīt /ko, no kā/ sabrūvēt /ko, no kā/
112.	навить /что/чего-л. из чего-л./	savīt /ko, no kā/
113.	навязать /что/чего-л. из чего-л./	noadīt /ko, no kā/ notamborēt /ko, no kā/
114.	нагладить /что/чего-л./	sagludināt /ko/
115.	нагнуть /что/чего-л. из чего-л./	izliekt /ko, no kā/ saliekt /ko/
116.	наготовить /что/чего-л. из чего-л./	sagatavot /ko, no kā/ sagādāt /ko, no kā/
117.	надавить /что/чего-л. из чего-л./	izspiest /ko, no kā/
118.	нацелать /что/чего-л. из чего-л./	izgatavot /ko, no kā/
119.	начарить /что/чего-л. из чего-л./	sacept /ko, no kā/
120.	нажечь /что/чего-л./	sadedzināt /ko/
121.	наквасить /что/чего-л./	saskābēt /ko/
122.	наклеить /что/чего-л. из чего-л./	salīmēt /ko, no kā/ pielīmēt /ko, no kā/
123.	наколоть /что/чего-л./	saskaldīt /ko/ pieskaldīt /ko/





1	2	3
174.	вкопать /что-л. во что-л./	ierakt /ko,kur/
175.	вкрутить /что-л. во что-л./	iegriez̄t /ko,kur/ ieskrūvēt /ko,kur/
176.	вливать /что-л. во что-л./	ieliet /ko,kur/ iesaistīt /ko,kur/
177.	вложить /что-л. во что-л./	ielikt /ko,kur/ iebāzt /ko,kur/ ieguldīt /ko,kur/
178.	вмазать /что-л. во что-л./	ietepēt /ko,kur/ ieķitēt /ko,kur/ iemūrēt /ko,kur/
179.	вмонтировать /что-л. во что-л./	iemontēt /ko,kur/
180.	вморозить /что-л. во что-л./	iesaldēt /ko,kur/
181.	вмуровать /что-л. во что-л./	iemūrēt /ko,kur/
182.	вмять /что-л. во что-л./	iemīdīt /ko,kur/
183.	внести /что-л. во что-л./	ienest /ko,kur/ ierakstīt /ko,kur/
184.	вогнать /что-л. во что-л./	iedzīt /ko,kur/ iesist /ko,kur/
185.	воткнуть /что-л. во что-л./	iedurt /ko,kur/ iespraust /ko,kur/ iedzīt /ko,kur/
186.	вписать /что-л. во что-л./	ierakstīt /ko,kur/ ievilkt /ko,kur/
187.	вплести /что-л. во что-л./	iepīt /ko,kur/ ievīt /ko,kur/
188.	впрыснуть /что-л. во что-л./	iešļircināt /ko,kur/ injicēt /ko/
189.	впрясть /что-л. во что-л./	ievērpt /ko,kur/
190.	врезать /что-л. во что-л./	iegriez̄t /ko,kur/ iecirst /ko,kur/ iedurt /ko,kur/ ielikt /ko,kur/ iemontēt /ko,kur/
191.	врыть /что-л. во что-л./	ierakt /ko,kur/
192.	всунуть /что-л. во что-л./	iebāzt /ko,kur/
193.	всыпать /что-л. во что-л./	iebērt /ko,kur/
194.	втереть /что-л. во что-л./	ieberzt /ko,kur/
195.	втиснуть /что-л. во что-л./	iespiest /ko,kur/ iebāzt /ko,kur/
196.	втолкнуть /что-л. во что-л./	iegrüst /ko,kur/ iestumt /ko,kur/
197.	втоптать /что-л. во что-л./	iemīdīt /ko,kur/ iemīt /ko,kur/ iebradāt /ko,kur/

1	2	3
198.	вчертить /что-л. во что-л./	iezīmēt /ko,kur/ ievilkēt /ko,kur/
199.	вшить /что-л. во что-л./	iešūt /ko,kur/
200.	завернуть /кого-что-л. во что-л./	ietīt /ko,kur/ ietīstīt /ko,kur/ ievīstīt /ko,kur/
201.	заковать /кого-что-л. во что-л./	iekalt /ko,kur/
202.	закл <sup>ю</sup> чить /кого-что-л. во что-л./	ieslodzīt /ko,kur/
203.	закут <sup>а</sup> ть /кого-что-л. во что-л./	ietīt /ko,kur/ ietīstīt /ko,kur/ ievīstīt /ko,kur/
204.	запаковать /что-л. во что-л./	iesaiņot /ko,kur/ iepakot /ko,kur/
205.	обуть /кого-что-л. во что-л./	ieaut /ko,kur/
206.	одеть /кого-что-л. во что-л./	iegērbt /ko,kur/ ietērpt /ko,kur/
207.	окунуть /кого-что-л. во что-л./	iegremdēt /ko,kur/ iemērkēt /ko,kur/ iebāzt /ko,kur/
208.	опустить /кого-что-л. во что-л./	ielaist /ko,kur/ nolaist /ko,kur/
209.	укут <sup>а</sup> ть /кого-что-л. во что-л./	ietīt /ko,kur/ ietīstīt /ko,kur/ ievīstīt /ko,kur/ aptīt /ko,kur/
210.	уложить /кого-что-л. во что-л./	salikt /ko,kur/ sakraut /ko,kur/ sakravāt /ko,kur/
211.	упаковать /что-л. во что-л./	iesaiņot /ko,kur/ iepakot /ko,kur/
<u>Глаголы "отделения":</u>		
212.	отдел <sup>и</sup> ть /кого-что-л. от ко- го-чего-л./	atdalīt, nodalīt /ko, no kā/ atšķirt, nošķirt /ko, no kā/
213.	отбавить /что-л. от чего-л./	atņemt, noņemt /ko, no kā/ atbērt, nobērt /ko, no kā/ atliet, noliet /ko, no kā/
214.	отб <sup>и</sup> ть /что-л. у чего-л./от чего-л./	atsist /ko, no kā; kam ko/
215.	отв <sup>я</sup> зать /что-л. от чего-л./	atraisīt /ko, no kā/ atsiet /ko, no kā/ noraisīt /ko, no kā/
216.	отг <sup>о</sup> родить /что-л. от чего-л./	nožogot /ko, no kā/ nošķirt /ko, no kā/
217.	отг <sup>р</sup> аничить /что-л. от чего-л./	norobežot /ko, no kā/

1	2	3
218.	отгрести /что-л. от чего-л./	atgrābt /ko, no kā/ atkasīt /nost/ /ko, no kā/ atraust /ko, no kā/
219.	отгрызть /что-л. от чего-л./	atgrauzt /ko, no kā/ atkost /ko, no kā/ nograuzt /ko, no kā/
220.	отдалить /кого-что-л. от кого- чего-л./	attālināt /ko, no kā/
221.	отделить /что-л. от чего-л./	atdalīt /ko, no kā/ nodalīt /ko, no kā/ atšķirt /ko, no kā/ nošķirt /ko, no kā/ nokrejt /ko/
222.	откатить -что-л. от чего-л./	atvelt /ko, no kā/ atripināt /ko, no kā/ atritināt /ko, no kā/
223.	откачать /что-л. из чего-л./	atsūknēt /ko, no kā/
224.	отклеить /что-л. от чего-л./	atlimēt /ko, no kā/
225.	отключить /что-л. от чего-л./	atvienot /ko, no kā/ atslēgt /ko, no kā/
226.	отколоть /что-л. от чего-л./	atšķelt /ko, no kā/ atskaldīt /ko, no kā/ nošķelt /ko, no kā/ noskaldīt /ko, no kā/
227.	открепить /что-л. от чего-л./	atvienot /ko, no kā/ atdalīt /ko, no kā/
228.	откусить /что-л. от чего-л./	nokost, atkost /ko, no kā/ nokniebt, atkniebt /ko, no kā/
229.	отлепить /что-л. от чего-л./	atlipināt /ko, no kā/
230.	отлить /что-л. от чего-л./	atliet /ko, no kā/ noliet /ko, no kā/
231.	отломать /что-л. от чего-л./	atlauzt /ko, no kā/ nolauzt /ko, no kā/
232.	отлучить /кого-л. от чего-л./	atšķirt /ko, no kā/ nošķirt /ko, no kā/
233.	отмежевать /что-л. от чего-л./	norobežot /ko, no kā/
234.	отмести /что-л. от чего-л./	aizlaucīt /ko, no kā/ aizmest /ko, no kā/
235.	отмотать /что-л. от чего-л./	attīt /ko, no kā/ notīt /ko, no kā/ nošķetināt /ko, no kā/
236.	отмочить /что-л. от чего-л./	atmērcēt /ko, no kā/
237.	отмыть /что-л. от чего-л./	nomazgāt /nost/ /ko, no kā/
238.	отнять /кого-что-л. от кого- чего-л./	atņemt /ko, no kā/ noņemt /ko, no kā/



1	2	3
239.	отобрать /кого-что-л. у кого-л./от кого-л./	atņemt /ko, no kā/ paņemt /ko, no kā/
240.	оторвать /кого-что-л. от кого-чего-л./	atraut, noraut /ko, no kā/ atplēst, noplēst /ko, no kā/
241.	отпаять /что-л. от чего-л./	atlodēt /ko, no kā/
242.	отпилить /что-л. от чего-л./	atzāgēt /ko, no kā/ nozāgēt /ko, no kā/
243.	отпить /что-л. из чего-л./	atdzert /ko, no kā/ nodzert /ko, no kā/
244.	отплести /что-л. от чего-л./	atpīt /ko, no kā/ nopīt nost /ko, no kā/
245.	отрезать /что-л. от чего-л.; кому-л. что-л./	atgriezt /ko, no kā/ nogriezt /ko, no kā/
246.	отрубить /что-л. от чего-л.; кому-л. что-л./	atcirst /ko, no kā/ nocirst /ko, no kā/
247.	отсадить /кого-что-л. от кого-чего-л./	aizsēdināt /ko, no kā/ pārsēdināt /ko, no kā/ pārstādīt /ko, no kā/
248.	отсеять /что-л. от чего-л./	atsijāt /ko, no kā/ nosijāt /ko, no kā/
249.	отскоблить /что-л. от чего-л./	atkasīt /ko, no kā/ nokasīt /ko, no kā/
250.	отскрести /что-л. от чего-л./	atkasīt /ko, no kā/ nokasīt /ko, no kā/
251.	отсосать /что-л. из чего-л./	nosūkt /ko, no kā/ izsūknēt /ko, no kā/
252.	отстирать /что-л. от чего-л./	izmazgāt /ko, no kā/
253.	отстранить /кого-л. от чего-л./	atstādināt /ko, no kā/ atbrīvot /ko, no kā/
254.	отсыпать /что-л. из чего-л./	atbert /ko, no kā/ nobert /ko, no kā/
255.	оттащить /кого-что-л. от чего-л./	atvilkt /ko, no kā/
256.	оттереть /что-л. от чего-л./	noberzēt, izberzt /ko, no kā/ izbērzēt, noberzt /ko, no kā/
257.	отхлебнуть /что-л. из чего-л./	atstrēbt /ko, no kā/ nostrēbt /ko, no kā/
258.	отцедить /что-л. от чего-л./	atkāst /ko/
259.	отцепить /что-л. от чего-л./	atkabināt /ko, no kā/ nokabināt /ko, no kā/
260.	отчислить /кого-л. из чего-л./	atskaitīt /ko, no kā/
261.	отчистить /что-л. от чего-л./	notīrīt /ko, no kā/ iztīrīt /ko, no kā/
262.	отшепить /что-л. от чего-л./	atplēst /ko, no kā/ atšķelt /ko, no kā/
263.	отъесть /что-л. от чего-л./	noēst /ko, no kā/

1	2	3
264.	сбить /что-л. с чего-л./	notriekt /ko, no kā/ notraukt /ko, no kā/
265.	сдуть /что-л. с чего-л./	notūst /ko, no kā/ aizpūst /ko, no kā/
266.	смахнуть /что-л. с чего-л./	notraukt /ko, no kā/ aizgaiņāt /ko, no kā/ aizdzīt /ko, no kā/
267.	смести /что-л. с чего-л./	noslaucīt /ko, no kā/
268.	смыть /что-л. с чего-л./	nomazgāt /ko, no kā/
269.	снять /что-л. с чего-л./	noņemt /ko, no kā/ nocelt /ko, no kā/
270.	сорвать /что-л. с чего-л./	noraut, noplūkt /ko, no kā/ nolauzt /ko, no kā/
271.	спилить /что-л./	nozāgēt /ko, no kā/
272.	срезать /что-л. с чего-л./	nogriezt /ko, no kā/
273.	срубить /что-л./	nocirst /ko/
274.	стереть /что-л. с чего-л./	noslaucīt /ko, no kā/ izdzēst /ko, no kā/ nodzēst /ko, no kā/
275.	счистить /что-л. с чего-л./	notīrīt /ko, no kā/ nomizot, nolobīt /ko, no kā/

#### Е. Глаголы со значением трудовой деятельности.

Глаголы<sup>1</sup> со значением "создание материаль-  
ных или духовных ценностей":

1.	создавать /что-л./	radīt /ko/
2.	делать /что-л. из чего-л./	taisīt /ko, no kā/
3.	изготавливать /что-л. из чего-л./	izgatavot /ko, no kā/
4.	производить /что-л. из чего-л./	izgatavot /ko, no kā/ izstrādāt /ko, no kā/ saražot /ko, no kā/
5.	вязать /что-л. из чего-л./	adīt /ko, no kā/ tamborēt /ko, no kā/
6.	добывать /что-л. из чего-л./	iegūt /ko, no kā/
7.	писать /что-л./	rakstīt /ko/ gleznot /ko/ komponēt /ko/
8.	строить /что-л. из чего-л./	celt /ko, no kā/ būvēt /ko, no kā/ rakt /ko, no kā/
9.	ткать /что-л. из чего-л./	aust /ko, no kā/

<sup>1</sup> В перечень включены только некоторые глаголы данной СГП, так как все остальные характеризуются тем же типом управления и образуют количественно обширный класс.

1	2	3
10.шить /что-л. из чего-л./		šūt /ko, no kā/
<u>Глаголы, обозначающие род профессиональных занятий:</u>		
11.работать /кем-л./		strādāt /par ko/
12.заниматься /чем-л./		nodarboties /ar ko/
13.наниматься /кем-л./		derēt /par ko/
14.обучать /кого-л. чему-л./		apmācīt /kādu/
15.представляться /кем-л./		izlikties /par ko/
16.практиковать /кем-л./		praktizēt /par ko/
17.трудиться /кем-л./		darboties /par ko/
18.учить /кого-л. чему-л./		mācīt /kādam, ko/

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности // Основы педагогики творчества. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. - 132 с.
2. Анисимов Г.А. О классификации речевых ошибок // Русский язык в национальной школе, 1989, №3. - С. 25-31.
3. Аникина А.Б., Калинина И.К. Современный русский язык. Морфология. М.: МГУ, 1983. - 174 с.
4. Апресян Д.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. М., 1967. - 231 с.
5. Арутюнова Н.Д. Проблемы синтаксиса и семантики в работах Ч. Филлимора // ВЯ, 1973, №1. - С. 12-19.
6. Бабенко Л.Г. Функционально-семантический класс глаголов эмоциональной деятельности // Лексико-семантические группы современного русского языка. Новосибирск: НГПИ, 1985. - С. 41-48.
7. Балашова Л.В. Структура лексико-семантической группы глаголов существования и внешние связи глаголов данной группы в исходных и метафорических значениях // Классы слов и их взаимодействие. Свердловск, 1979. - С. 21-25.
8. Банкевич В.В. К вопросу о соотношении лексико-семантических и тематических групп // Семантика слова и предложения: Межвуз. сб. научных тр. Л.: ЛПИ, 1985. - С. 30-36.
9. Барыкина А.Н., Добровольская В.В., Мерзон С.Н. Изучение глагольных приставок. М.: Русский язык, 1989. - 169 с.
10. Бейкмане Э.А., Инфантьев Б.Ф. Методика преподавания русского языка в 6-8 классах с латышским языком обучения. Р.: Звайгзне, 1979. - 259 с.
11. Белошопкова В.А. Современный русский язык. Синтаксис. М.: Высшая школа, 1977. - 248 с.
12. Бенедиктова Л. Лингвистические основы возникновения межъязыко-

- вой интерференции //Русский язык и литература в общении народов мира. Тезисы докл. и сообщ. М.:Русский язык,1990, т.1.-С.279
13. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку. М.:Высшая школа,1989.-103 с.
  14. Бурденюк Г.М., Григорьевский В.М. Языковая интерференция и методы ее выявления. Кишинев:Штиинца,1978.-127 с.
  15. Василевская И.А. Грамматическая интерференция и смысл высказывания //Грамматическая интерференция в условиях национально-русского двуязычия. М.:Наука,1990.-С.67-76.
  16. Васильев Л.М. Принципы семантической идентификации глагольной лексики //Семантические классы русских глаголов. Свердловск: Изд-во Урал.гос.ун-та,1982.-С.11-14.
  17. Васильев Л.М. Семантика русского глагола. М.,1981.-184 с.
  18. Васильев Л.М. Семантика русского глагола. Глаголы речи, звучания и поведения. Уфа,1981.-71 с.
  19. Васильев Л.М. Семантические классы глаголов чувства, мысли, речи //Очерки по семантике русского глагола. Уфа,1971.-С.51-69.
  20. Вепрева И.Т. К вопросу о семантической структуре глаголов со связанным корнем //Семантическая структура слова:Сб.научн.тр. Кемерово:Изд. КГУ,1984.-С.42-50.
  21. Вердиева З.Н., Королева Л.В. Семантико-функциональные критерии выбора лексических единиц в процессе порождения речевого высказывания //Семантика и структура слова. Калинин:Изд.КГУ,1984.- С.24-30.
  22. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия /билингвизма/. М.,1969.-104 с.
  23. Взаимовлияние и взаимообогащение языков народов СССР/Отв. ред. Ю.Д.Дешериев. М.:Наука,1987.-317 с.
  24. Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. М., 1972.-98 с.

25. Волоцкая З.М. семантическая классификация и способы образования отыменных глаголов // Структурная типология языков. М., 1966. — с. 165–180.
26. Выготской Л.С. Мышление и речь. Собр. соч., т.2. М., 1982. — 149 с.
27. Гайсина Р.М. глаголы соответствия в русском языке // Классы слов и их взаимодействие. Свердловск, 1979. — с. 13–21.
28. Гайсина Р.М. Лексико-семантическое поле глаголов отношения в современном русском языке. Саратов, 1981. — 113 с.
29. Гак В.Г. Глагольная сочетаемость и ее отражение в словарях глагольного управления // Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев / Под ред. В.В. Морковкина. М.: Русский язык, 1984. — с. 61–73.
30. Гак В.Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания // Семантическая структура слова. — М., 1971. — с. 24–37.
31. Гальперин П.Я. Метод "срезов" и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии, 1966, №4. — с. 13–21.
32. Георгиу М. Специфика курса современного русского литературного языка для румын // Русский язык и литература в общении народов мира. Тезисы докл. и сообщ. М.: Русский язык, 1980, т.1. — с. 467.
33. Голикова Н.С. Глагольное управление творительным падежом в пьесе И.П. Котляревского "Наталка Полтавка" // Язык: Этнокультурный и прагматический аспекты. Днепропетровск, 1989. — с. 89–94.
34. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. М.: Просвещ., 1981. — 208 с.
35. Грамматика русского языка. М.: Наука, 1960, т.1, 2. —
36. Грамматика современного русского литературного языка / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1970. — 767 с.
37. Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Грамматическая

- правильность русской речи. Опыт частотно-стилистического словаря вариантов. М.:Наука,1976.-453 с.
- 38.Граудина Л.К., Толстой И.В. Вариативность и норма в условиях двуязычия /на материале русскоязычных газет национальных республик/ //Культура речи в условиях национально-русского двуязычия /Проблемы лексики/ /Отв.ред. Н.Г.Михайловская. М.:Наука, 1985.-С.56-69.
- 39.Гудавичюс А.Й. Особенности описания лексической системы русского языка для национальной школы //Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного. М.: Наука,1987.-С.152-160.
- 40.Давис И. Доброе слово. Второй год обучения чтению, письму и разговорной речи по наглядно-практическому методу. Рига,1930.-72 с.
- 41.Даунене З.П. Лексические ошибки, обусловленные спецификой родного языка //РЯНШ,1975,№5.-С.26-31.
- 42.Даунене З.П. Об учете особенностей родного языка учащихся при обучении русской лексике //РЯНШ,1973,№2.-С.17-22.
- 43.Демидова А.К. Управление наиболее употребительных глаголов в современном русском языке. М.,1969.-87 с.
- 44.Дешериева Т.И. Субъектно-объектные отношения в разноструктурных языках. М.:Наука,1985.-166 с.
- 45.Дорофеева Т.М. Модель синтаксической сочетаемости глагола в современном русском языке и структура словаря-справочника //Проблемы учебной лексикографии и обучение лексике /Под ред. П.Н.Денисова и В.В.Морковкина.М.:Русский язык,1978.-С.54-59.
- 46.Дорофеева Т.М. Синтаксические свойства слова в свете коммуникативных задач обучения //Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев /Под ред.В.В.Морковкина. М.:Русский язык,1984.-С.106-113.

47. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984. — 114 с.
48. Дыбина Т.В. Структурно-семантические типы глаголов с двумя приставками // Учен. зап. Шахт. пед. ин-та, т.3, вып.3, 1961. — С.121-144.
49. Жданова О.П. Глагольная словоформа в системно-семасиологическом аспекте // Семантика слова и синтаксической конструкции. Воронеж: Воронеж. ун-т, 1987. — С.47-56.
50. Жирдеева В.О. О синтаксической сочетаемости бесприставочных многозначных глаголов конкретного физического воздействия // Межвуз. науч.-практич. конф. аспирантов. Ростов на/Д., 1971. — С.325-334.
51. Куковская Е.Е. Семантический анализ ряда глаголов эмоционального воздействия / установление парадигматических отношений в группе глаголов эмоционального воздействия // Семантические классы русских глаголов. Свердловск: Урал. ун-т, 1982. — С.33-40.
52. Засорина Л.Н. Трансформация как метод лингвистического эксперимента в синтаксисе // Трансформационный метод в структурной лингвистике. М.: Наука, 1964. — С.98-110.
53. Звездова Г.В., Король Л.И. Проблемный подход в обучении иностранных студентов лексике русского языка // Русский язык и литература в общении народов мира. Тезисы докл. и сообщ. М.: Русский язык, 1990, т.1. — С.501.
54. Зильберман Л.И. Соотношение анализа и перевода при обучении изучающему чтению на иностранном языке // Лингвометодические основы работы над текстом при обучении русскому языку. Л., 1982. — С.69-78.
55. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. — М.: Наука, 1982. — 336 с.
56. Золотова Г.А. О характере нормы в синтаксисе // Синтаксис и



- норма. М.:Наука,1974.-С.27-46.
- 57.Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.:Наука,1973.-351 с.
- 58.Ильясов И.И., Рябова Т.В. Концепция управления усвоением и обучением иностранному языку //Актуальные проблемы психологии речи и обучение языкам. М.:Наука,1987.-С.34-47.
- 59.Имедадзе Н.В., Рамишвили Г.В. К лингво-психологическому обоснованию трудностей в овладении семантикой второго языка //XIX конгресс психологов. М.,1969.-С.147-151.
- 60.Инфантьев Б.Ф. Программированные задания по теме "Предложное управление". Рига,1970.-180 с.
- 61.Инфантьев Б.Ф. Русский язык в национальной школе Латвии.Ч.1. Рига,1972; Русский язык и литература в национальной школе Латвии /90-е годы XIX века-1917 год/.Ч.2.Рига:Звайгзне,1976.-148 с.
- 62.Бейкмане Э.А.,Инфантьев Б.Ф. Русское слово. Учебник для 8 класса с латышским языком обучения.Рига:Звайгзне,1976.-118 с.; Францман Е.К.,Лапса А.Б.,Богданова С.А.,Инфантьев Б.Ф. Русское слово.Учебник для X класса с латышским языком обучения.Рига: Звайгзне,1977.-144 с.; Глазунова Г.П.,Инфантьев Б.Ф.,Францман Е.К. Русское слово.8 класс.Рига:Звайгзне,1982.-136 с.; Инфантьев Б.Ф.,Лосев А.Г. Русское слово.Учебник для 9-11 классов вечерних /сменных/ и заочных школ.Рига:Звайгзне,1983.-304 с.
- 63.Канарская О.В. Приметы стилевой принадлежности текста//Лингво-методические основы работы над текстом при обучении русскому языку. Л.,1982.-С.60-65.
- 64.Карашева Н.Б. Специфика функционирования русского языка как средства межнационального общения в условиях казахско-русского двуязычия //Русский язык в национальной средней и высшей школе. М.:АПН СССР,1984.-С.19-32.
- 65.Каримова Р.А. Функционирование семантических классов глаголов

в тексте / глаголы движения, восприятия, мысли / // Лексико-семантические группы современного русского языка. Новосибирск: НГПИ, 1985. - С. 83-92.

66. Касымова С.Д. Лексико-грамматические нарушения в русской речи студентов-таджиков // Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия / Проблемы лексики / Отв. ред. Н.Г. Михайловская. М.: Наука, 1985. - С. 184-195.
67. Клеопатрова Л.Ф. Дистрибутивно-семантическое описание одной разновидности глагольных конструкций // Проблемы структуры слова и предложения. Пермь, 1974. - С. 148-157.
68. Клеопатрова Л.Ф. Компонентный анализ глаголов отделения // Классы слов и их взаимодействие. Свердловск, 1979. - С. 44-58.
69. Клеопатрова Л.Ф. Некоторые аспекты сопоставления семантически близких групп слов / глаголы с компонентом "разделить" и глаголы с компонентом "отделить" // Семантические классы русских глаголов. Свердловск: УТУ, 1982. - С. 41-46.
70. Клумбите Д. Лексико-семантические ошибки в устной речи учащихся-девятиклассников и некоторые пути их преодоления // Взаимодействие языков в процессе обучения. Вильнюс, 1971. - С. 32-35.
71. Ковылина Л.Н. Об одном способе исследования лексико-грамматической интерференции // Иностранная филология. Вып. 6. Алма-Ата, 1975. - С. 23-31.
72. Колосовская Р.А. Семантико-грамматическая характеристика глаголов направленного физического действия // Проблемы лингвистического анализа текста и лингводидактические задачи. Иркутск, 1981. - С. 39-47.
73. Колшанский Г.В. Теоретические проблемы билингвизма // Лингвистика и методика в высшей школе. Вып. 4. М., 1987. - С. 166-173.
74. Котелова Н.З. Эпипология лексической и синтаксической сочетаемости слова и систематизация приемов ее характеристики в толковом

- словаре // Современность и словари. Л.: Наука, 1978. - С. 79-86.
75. Кретов А.А. Принципы выделения ядра лексико-семантической системы // Семантика слова и синтаксической конструкции. Воронеж: Воронеж. ун-т, 1987. - С. 84-93.
76. Крылова Т.Ф. Языковой разбор учебных текстов в осуществлении межпредметных связей // Лингвометодические основы работы над текстом при обучении русскому языку. Л., 1982. - С. 43-50.
77. Крючкова М.Л. Классы слов и их сочетаемость // Лексико-семантические группы слов русского языка. Новосибирск: НГПИ, 1985. - С. 98-112.
78. Крючкова М.Л. О взаимодействии слов в речевых построениях // Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного / Отв. ред. А.М. Лахнарвич, Н.В. Мошинская. М.: Наука, 1987. - С. 64-72.
79. Кузнецова Э.В. Итоги и перспективы семантической классификации русских глаголов // Семантические классы русских глаголов. Свердловск: УГУ, 1982. - С. 3-10.
80. Кузнецова Э.М. К вопросу о соотношении смысла и значения в сверхфразовом единстве // Сборник науч. тр. Моск. гос. пед. ин-та иностр. яз. М., вып. 141, 1980. - С. 49-58.
81. Кузнецова Э.М. Метод ступенчатой идентификации в описании лексико-семантических групп слов // Проблемы моделирования языка. Вып. 3, ч. 2. Тарту, 1969. - С. 17-29.
82. Кюльмоя И.П. К вопросу о сферах проявления межязыковой интерференции // Русский язык и литература в общении народов мира. Тезисы докл. и сообщ. М.: Русский язык, 1990. - С. 279.
83. Лаврентьева Н.М. Словосочетание как единица языка и речи. Горький, 1980. - 85 с.
84. Лазарева Э.А. Морфосемантические связи существительных лексико-семантической группы "Орудия, предназначенные для воздей-

- ствия на объект" с глаголами //Семантические классы русских глаголов. Свердловск: УТУ, 1982. -С. 90-96.
85. Лексико-семантические группы русских глаголов. Словарь-справочник /Под ред. Т. В. Матвеевой. Свердловск: УТУ, 1988. -152 с.
86. Ленстрем Н. И. Синтаксис русского языка для средних учебных заведений Дерптского учебного округа. Либава, 1877.
87. Леонтьев А. А. Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранным языкам //ИЯШ, 1968, №2. -С. 32-37.
88. Лесник М. Д. Зависимость предложно-падежных конструкций от лексического значения глагола //Труды Тартуского университета. Серия лингвистическая, №10. Тарту, 1967. -С. 106-118.
89. Леэметс Х. Некоторые проблемы эстонско-русского двуязычия //Языковые контакты в аспекте культуры языка. Тезисы докл. и сообщ. регион. теоретико-метод. семинара 27-28 мая 1981 г. Рига: Зинатне, 1981. -С. 54-56.
90. Лиепинь М. Практическая русская грамматика для латышей. Либава, 1890.
91. Лингвистический энциклопедический словарь /Гл. ред. В. И. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. -685 с.
92. Линчук Т. П. Трудности усвоения глагольной сочетаемости //Обучение речевому общению на русском языке монгольских учащихся. Иркутск, 1986. -С. 69-76.
93. Лоя Я. В., Францман Е. К., Алейникова Л. Н. Учебник русского языка для взрослых учащихся-латышей /2 и 3 год обучения/ /Под ред. проф. Лоя Я. В. Рига, 1948. -162 с.
94. Лукашенец А. А. Особенности грамматической интерференции в условиях близкородственного двуязычия //Грамматическая интерференция в условиях национально-русского двуязычия. М.: Наука, 1990. -С. 120-127.
95. Луцкая Н. М. Сочетаемостные трудности русских слов и их методи-

- ческая интерпретация при обучении русскому языку как иностранному //Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев /Под ред.В.В.Морковкина. М.:Русский язык,1984.-С.121-128.
96. Матвеева Т.В. Экспрессивная глагольная лексика в свете теории лексико-семантических групп //Семантические классы русских глаголов. Свердловск:УТУ,1982.-С.28-32.
97. Меркене Н. Межъязыковая интерференция в русской речи студентов-литовцев //Грамматическая интерференция в условиях национально-русского двуязычия. М.:Наука,1990.-С.193-202.
98. Миллер Дж. Психолингвисты //Теория речевой деятельности. М., 1968.-С.249-273.
99. Михайлова О.А. Типовая сочетаемость глаголов //Лексико-семантические группы русских глаголов /Под ред.Э.В.Кузнецовой. Иркутск:Ирк.ун-т,1989.-С.84-97.
100. Михайловская Н.Г. Вопросы типологии интерферентных явлений в русской речи билингва //Методы сопоставительного изучения языков /Отв.ред.В.Н.Ярцева. М.:Наука,1988.-С.53-59.
101. Михеев И.С. Руководство к ведению разговорных уроков по русскому языку в инородческих школах. Казань,1916.-112 с.
102. Морковкин В.В. Теоретические аспекты сочетаемости слов //Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев /Под ред.В.В.Морковкина. М.:Русский язык,1984.-С.5-26.
103. Назаров С.Н. О культуре русской устной речи у туркмен /к характеристике интерферентных явлений/ //Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия /Проблемы лексики/ /Отв.ред.Н.Г.Михайловская. М.:Наука,1985.-С.216-235.
104. Нитинь Д.П. К вопросу о влиянии русского языка на латышские предложные конструкции //Контакты латышского языка. Рига:Би-натне,1977.-С.129-138.

105. Нитинь Д.П. Система предлогов в латышском письменном языке //АДД. Вильнюс, 1981.-36 с.
106. Ниѳонтов В. Учебник русской грамматики. Синтаксис, ч.2. Рига, 1915.-115 с.
107. Ничман З.В. Глаголы речевого общения в современном русском языке //Лексико-семантические группы современного русского языка. Новосибирск:НПШ, 1985.-С.26-41.
108. Новиѳов С.П. Сочетательная ценность слова и проблема ее отражения в учебном тексте //Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев /Под ред.В.В.Морѳовкина. М.:Русский язык, 1984.-С.113-121.
109. Новоселова Т.И. Взаимодействие лексико-семантической группы глаголов созидания с другими группами в современном русском языке //Русская лексикология и вопросы межуровневых связей. Новосибирск, 1980.-С.24-39.
110. Новоселова Т.И. Об особенностях многозначности глаголов обработки //Лексико-семантические группы современного русского языка. Новосибирск:НПШ.-С.55-63.
111. Новоселова Т.И. Особенности семантических структур глаголов со значением "покрывать" //Классы слов и их взаимодействие. Свердловск, 1979.-С.26-31.
112. Осмоловская Н. Делу время, а потехе час. Начальная хрестоматия. Одел 1, изд.3. Рига, 1929.-164 с.
113. Падучева З.Д. Просторечное употребление падежных форм и литературная норма //Синтаксис и норма. М.:Наука, 1974.-С.18-29.
114. Панѳилов В.З. Взаимодействие языков при двуязычии с точки зрения взаимоотношения языка и мышления //Известия АН СССР, ОЛН. Вып.3, т.29. М., 1970.-С.203-216.
115. Панькин В.М. Взаимодействие русского и тюркских языков в условиях двуязычия: Межъязыковая аттракция //Грамматическая интер-

- Ференция в условиях национально-русского двуязычия. М.: Наука, 1990. — С. 76–94.
116. Паужа Й. Об учете языковых контактов в системе презентации грамматического материала // Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного / Отв. ред. А. М. Шахнарович, Н. В. Мошинская. М.: Наука, 1987. — С. 160–165.
117. Паэгле Л. Свободная речь. Рига, 1929. — 112 с.
118. Плотников Г. Н., Скорнякова М. Ф. Словообразовательные особенности глаголов различных лексико-семантических групп // Лексико-семантические группы русских глаголов / Под ред. Э. В. Кузнецовой. Иркутск: Иркут. ун-т, 1989. — С. 61–84.
119. Попова З. Д. Надежные и предложно-падежные формы русского языка в связной речи. Воронеж: Воронеж. ун-т, 1974. — 90 с.
120. Прокопович Н. Н. Словосочетание в современном русском литературном языке. М.: Просвещ., 1966. — 400 с.
121. Прокуденко Н. А. Синтаксическая сочетаемость глаголов внутренних психологических переживаний // АҚД. Новосибирск, 1969. — 22 с.
122. Пронина И. В. Обучение грамматике взрослого контингента учащихся в свете некоторых тенденций современной лингвистики / на материале французского языка // Иностраный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты / Отв. ред. М. Я. Цвиллинг. М.: Наука, 1990. — С. 59–65.
123. Рахманов И. В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам // ИЯШ, 1948, № 3. — С. 21–25.
124. Рейс А. И. Русский язык. Ч. 1. Рига, 1942. — 164 с.
125. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка. М.: Высшая школа, 1987. — 399 с.
126. Розенталь Д. Э. Управление в русском языке: Словарь-справочник. М.: Книга, 1986. — 304 с.
127. Розенцвейг В. Я. Языковые контакты. Л., ЛО: Наука, 1972. — 78 с.

128. Рознюк В.К. Психолингвистический подход к обучению иностранному языку // Иностраный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты / Отв. ред. М.Я. Цвиллинг. М.: Наука, 1990. — С. 11–26.
129. Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики / Под ред. Н.М. Шанского, Н.З. Бакеевой. М.: Педагогика, 1977. — 248 с.
130. Рябова Т.В. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских / Под ред. А.А. Леонтьева, Н.Д. Зарубиной. М.: Русский язык, 1977. — С. 32–41.
131. Сайкиева С.М. Глаголы движения-перемещения в современном русском языке // АҚД. Алма-Ата, 1970. — 23 с.
132. Сивкова Т.Н. Лексико-семантические группы глаголов в практике обучения иностранных студентов / на примере лексико-семантической группы глаголов "покрытия" // Семантические классы русских глаголов. Свердловск: УТУ, 1982. — С. 125–132.
133. Синочкина Б.М., Судавичене Л.В. К вопросу о "профилактике" ошибок в речевых действиях студентов / из опыта работы // Сб. статей по методике преподавания русского языка. М.: Высшая школа, 1987. — С. 69–74.
134. Сиротинина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка. М.: Высшая школа, 1980. — 141 с.
135. Скобликова Е.С. Согласование и управление в русском языке. М.: Просвещ., 1971. — 239 с.
136. Скобликова Е.С. Способы выражения при глаголах речи второго участника речи // Уч. зап. Куйбыш. пед. ин-та. Вып. 66. Куйбышев: КГУ, 1969. — С. 191–206.
137. Словарь современного русского литературного языка в 17-ти томах / Ред. коллегия: чл.-корр. АН СССР Э.П. Филун. — М.—Л.: Наука, 1965.



138. Словарь сочетаемости слов русского языка /Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. 2 изд. М.: Русский язык, 1983. - 668 с.
139. Степанова М.Д., Хельбиг Г. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке. М.: Высшая школа, 1978. - 134 с.
140. Суворова Н.В. Психолингвистическая и методическая основы создания профессионально ориентированной системы текстов для обучения устной речи иностранных учащихся // Русский язык и литература в общении народов мира. Тезисы докл. и сообщ. М.: Русский язык, 1990, т.1. - С.615.
141. Супрун А.Е. Принципы сопоставительного изучения лексики // Методы сопоставительного изучения языков /Отв. ред. В.Н. Ярцева. М.: Наука, 1988. - С.26-32.
142. Сятковский Ст. Природа и специфика сопоставительного языкознания // Вопросы изучения русского языка в сопоставлении с другими языками /Под ред. К.В. Гориковой, Е.В. Петрухиной. М.: МГУ, 1986. - С.6-25.
143. Телия В.Н. Типы языковых значений. М.: Наука, 1981. - 269 с.
144. Тер-Минасова С.Г. Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. М.: Высшая школа, 1981. - 144 с.
145. Тер-Мисакянц З.Т. Типология префиксально-предложного детерминированного управления // Математические модели в лингвистике. Ереван, 1988. - С.141-155.
146. Тростников М.А. Методика русского литературного языка. Изд. 4, ч.1, 2. Рига, 1913. - 272 с.
147. Тростников М.А. Русская речь, чтение и письмо. Вып.2. Рига, 1914. - 126 с.
148. Улуханов И.С. О замене приставок // РЯШ, 1974, №3. - С.87-91.
149. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. М.: Наука, 1968. - 272 с.
150. Учебник русского языка для латышских школ взрослых /Под ред.

проф. Я.В.Лоя. Ч.1. Рига,1945.-84 с.

- 151.Филин Ф.П. О лексико-семантических группах слов //Езиковедски изследования в чест на акад.Стефан Младенов. София,1957.-С.352-355.
- 152.Филин Ф.П.,Иванов В.В. Современная теоретическая русистика и преподавание русского языка нерусским //РЯЗР,1982,№3.-С.67-68.
- 153.Фоменко Ю.В. Семантические классы переходных глаголов,управляющие формой "из+РП" в русском языке //Классы слов и их взаимодействие. Свердловск,1979.-С.59-71.
- 154.Фоменко Ю.В. Семантические классы переходных глаголов, управляющие формой предложного падежа, в русском языке //Лексико-семантические группы современного русского языка. Новосибирск: НГПИ,1985.-С.14-26.
- 155.Францман Е.К.,Инфантьев Б.Ф.,Семенова М.Ф.,Вилан О.Я. Русский язык. Учебник для 9-11 классов с латышским языком обучения. Рига:Звайгзне,1969.-396 с.
- 156.Хашимов Р.И. Идентификация при билингвизме и некоторые вопросы интерференции //Русский язык:Теория и методика преподавания. Душанбе,1980.-С.284-297.
- 157.Хейтер Х.И. Особенности взаимодействия русского и эстонского языков в области лексики и семантики //Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия /Отв.ред.Н.Г.Михайловская. М.:Наука,1985.-С.210-216.
- 158.Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М.:Просвеш., 1982.-143 с.
- 159.Цубулина С.Н. О денотативной соотнесенности и синтаксических позициях конкретных существительных //Семантическая структура слова. Кемерово:КГУ,1984.-С.135-139.
- 160.Чепелите Д. Работа над лексикой с учетом интерференционных групп //Словесник:Русский язык в школе.Бильянос,1989,№3.-С.14-16.

161. Черемисина М.И. Имена и глаголы в системе лексико-грамматических классов слов // Семантика и системность языковых единиц. Новосибирск: НГПИ, 1985. - С. 13-27.
162. Чернова В.И. О словосочетаниях с обязательной опосредованной сочетаемостью компонентов // Проблемы синтаксиса русского языка. Т. 32. Орел, 1974. - С. 76-101.
163. Чесноков П.В. Зависимость сочетаемости синтаксических единиц от семантических форм мышления // Сочетаемость синтаксических единиц. Ростов на/Д., 1984. - С. 3-11.
164. Чесноков П.В. Семантика слова и семантические формы мышления // Сочетаемость синтаксических единиц. Ростов на/Д., 1974. - С. 9-14.
165. Чурилова К.Н. Из наблюдений над конструкциями с отсутствующим прямым дополнением // Синтаксис и норма. М.: Наука, 1974. - С. 36-48.
166. Малилова Н.И. Обстоятельственная сочетаемость глаголов чувств // Ученые записки Кемеровского пед. ин-та, вып. 22. Кемерово: КПИ, 1970. - С. 67-79.
167. Малилова Н.И. О типологии лексико-семантических парадигм // Семантические классы русских глаголов. Свердловск: УГУ, 1982. - С. 22-27.
168. Пафранов С. Русский синтаксис, изложенный сравнительно с немецким. Рига, 1866.
169. Мельцель К.Э. Методическое руководство для первоначального обучения русскому языку в иностранных школах. Ч. 1. Одесса, 1902. - 125 с.
170. Мелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М.: Просвещ., 1977. - 335 с.
171. Мелев Д.Н. Синтаксическая сочетаемость слов в русском языке // РЯИШ, 1962, № 4. - С. 13-15.

172. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т.1.  
Л.: ЛУ, 1958. - 182 с.
173. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе.  
Общие вопросы методики. М., 1947. - 143 с.
174. Янко-Триницкая Н.А. Русская морфология. М.: Русский язык, 1989. -  
236 с.
175. Endzelīns I. Darbu izlase. I. Rīgā, 1971. - 356. lpp.
176. Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika. I, II. Rīgā:  
LZA, 1959, 1962.
177. Ozola A. Verba transitivitātes un intransitivitātes katego-  
rijas leksiski gramatiskais aspekts // Vārda semantika. R.: Zi-  
nātne, 1971. - 216. - 233. lpp.
- Mācību grāmatas:
178. Blagoweschtschensky W. Russisches ABC und Lesebuch für die  
deutsche Jugend der Ostseeprovinzen. Dorpat, 1838, 1841, 1853.
179. Gretsch N. Grund-Regeln der Russischen Grammatik. St. Peters-  
burg, 1828.
180. Heym I. Russische Sprachlehre für Deutsche. Riga, 1794.
181. Pawlowsky I. Russische Sprachlehre für Deutsche. Dorpat, 1838.
182. Pihlemann I. Praktischer Leitfaden zum Erlernen der russischen  
Sprache. Reval, 1857, 1864, 1871, 1873, 1875.
- Vārdnīcas:
183. Latviešu literārās valodas vārdnīca. - 8. sēj. - R., 1989.
184. Latviešu valodas vārdnīca: A-Ž / Atb. red. D. Guļevska. R.: Avots,  
1987. - 883. lpp.