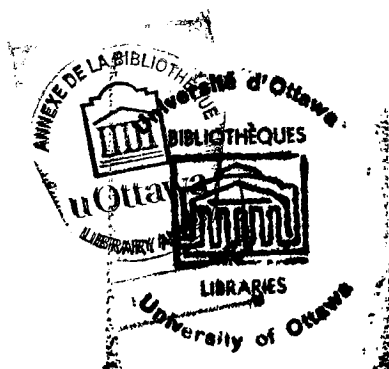


THE TEACHING OF THE
RUSSIAN LANGUAGE IN CANADA
Textbooks and Presentation
of the Problem

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
В КАНАДЕ
Учебники и постановка дела

by Dmytro V. Ijewliw

Thesis presented to the Faculty of
Arts of the University of Ottawa
through the Department of Slavic
Studies as partial fulfillment of
the requirements for the degree of
Doctor of Philosophy



*Agree granted
October 14th 1966
M. Beauchamp, Secretary*

Ottawa, Ontario, 1966

UMI Number: DC53976

INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI Microform DC53976
Copyright 2011 by ProQuest LLC
All rights reserved. This microform edition is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

ACKNOWLEDGMENTS

This thesis was prepared under the supervision of Professor Rostislav Pletnev, Ph.D., of the Department of Modern Languages, University of Montreal, and visiting Professor of the Department of Slavic Studies, University of Ottawa.

The writer would like to express his gratitude to Dr. Rostislav Pletnev for his guidance and valuable suggestions he made while the work was in progress.

He is also indebted to Professor Constantine Bida, Ph.D., Head of the Department of Slavic Studies, University of Ottawa, for his cooperation and interest in this work.

CURRICULUM STUDIORUM

Dmytro V. Ijewliw was born November 7, 1912, in Sonciwka, Ukraine. He received his Bachelor of Philology degree in the Ukrainian and Russian Languages and Literatures from Kiev Pedagogical Institute, Kiev, Ukr.S.S.R., in 1938. He completed postgraduate studies in Methodology of Teaching Russian and Ukrainian at the Ukrainian Research Institute of Pedagogy (VHIIM), Kiev, in 1940, and in 1956 he received a Master of Arts degree in Slavic Philology from the University of Montreal, Montreal. The title of his thesis was Ressemblances et Différences des Phonétiques ukrainienne et russe.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава		страница
	ВСТУПЛЕНИЕ	vi
I.-	ОБЗОР УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ	1
	1. Краткий обзор учебных пособий, изданных на Западе.	119
	2. Учебные пособия, изданные в СССР.	134
II.-	ОБЗОР И АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ИЗДАНИЙ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА	148
III.-	АНАЛИЗ НЫНЕШНЕЙ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КАНАДЕ	195
	SUMMARY AND CONCLUSIONS	288
	BIBLIOGRAPHY	298
Appendix		
	<u>ABSTRACT OF THE TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN CANADA</u>	310

TABLE OF CONTENTS

Chapter	page
INTRODUCTION	vi
I.- SURVEY OF TEXTBOOKS AND TEACHING AIDS	1
1. Brief survey of teaching aids published in the West	119
2. Teaching aids published in the U.S.S.R.	134
II.- SURVEY AND ANALYSIS OF BASIC PUBLICATIONS DESIGNED FOR THE TEACHERS OF RUSSIAN . .	148
III.- ANALYSIS OF CURRENT PRACTICES OF TEACHING RUSSIAN IN CANADA	195
SUMMARY AND CONCLUSIONS	288
BIBLIOGRAPHY	298
Appendix	
<u>ABSTRACT OF THE TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN CANADA</u>	310

ВСТУПЛЕНИЕ

Преподавание русского языка в Канаде началось сравнительно недавно, если не считать изначальных групповых и индивидуальных форм обучения, направленных на сохранение русской грамоты среди первых русских поселенцев - частным образом, т.е. в русских общинах, при церквях и в частных домах, в пределах одной семьи и т.д. Задачей настоящей работы будет, прежде всего, рассмотрение вопроса о преподавании русского языка канадцам, говорящим по-английски и по-французски - в официально признанных учебных заведениях, высших и средних, то есть в учебных заведениях, в которых обучение ведется на английском или французском языке, а русский язык преподается наряду с другими современными иностранными языками, как немецкий, испанский, итальянский (а в школах английских - и французский, как во французских - английский).

Следует сразу заметить, что русский язык сначала проник в некоторые университеты (Университет Британской Колумбии - с 1946 года, Торонтовский университет - с 1949), а только лет через восемь - десять и в отдельные средние школы (и колледжи). В первые годы записывалось на курс русского языка в университетах очень небольшое количество студентов, но с момента запуска первого советского спутника интерес к русскому языку возрос настолько, что количество желающих изучать русский язык в университетах возросло с десятков

ВСТУПЛЕНИЕ

VII

студентов до сотен. Хотя данное исследование не предполагало статистики (она не предусмотрена планом диссертации, утвержденным властями университета), но для иллюстрации можно указать, что если в некоторых больших университетах до 1957 г. количество студентов, изучавших русский язык, колебалось из года в год в пределах нескольких десятков, то в 1957-1958 учебном году в тех же университетах количество их превышало три-четыре сотни. Причем, абсолютное большинство записывавшихся на курс русского языка изъявляло желание овладеть им практически - научиться говорить по-русски, а не только уметь читать и понимать русские тексты.

Далее, если до 1957 г. русский язык преподавался только в таких университетах, как Оттавский, Торонтовский, Монреальский, Британской Колумбии, Манитобский и немногие другие, то с 1958 по 1961 г. русский язык проник постепенно во все канадские университеты. Кстати отметить, что почти все вновь открывавшиеся университеты с первого же года вводили преподавание русского языка. Так поступили, например, университеты - Йоркский (Торонто), открывшийся в 1960 г., Фрейзеровский (Ванкувер), открывшийся в 1965 г. В прошлом учебном году (1965-66) русский язык фактически преподавался во всех канадских университетах.

Что же касается средних школ, в которых русский язык преподается регулярно, то во всей Канаде насчитывается их около одной дюжины: в Оттаве - в четырех школах, в Торонто -

ВСТУПЛЕНИЕ

VIII

в трех, в Монреале — в одной, в Виндзоре — в одной, в Пиктоне (Онт.) — в одной, в Ванкувере — в одной. Причем, как это ни странно, ни в одной из средних школ преподавание русского языка не стало еще перманентным — оно ведется в виде эксперимента, а в отдельных школах — от случая до случая. О качестве преподавания русского языка в Канаде будет обстоятельно сказано в другом месте, а здесь только вкратце и общими словами констатируем факт: в университетской практике вместо русского языка преподается в большинстве случаев лингвистика (теоритическая), а в средних школах — упрощенческая грамматика.

В большинстве канадских университетов, в которых преподается русский язык, учреждены отделения славяноведения, ведающие обучением русскому языку (главным образом) и некоторым другим славянским языкам, как украинский, польский, сербо-хорватский, чешский и словацкий (белорусского и болгарского языка не было покамест ни в одном календаре до текущего учебного года, как и словинского и македонского). Кроме языков, на славянских отделениях преподаются еще: русская литература (главным образом), украинская, польская и другие. Но ни в одной провинции Канады (система просвещения в каждой провинции своя) и ни в одном университете (как и ни в одной средней школе) не было еще и не предполагается программ ни по языкам, ни по литературам: почти каждый университет (средняя школа также), каждый преподаватель или

профессор строит свой курс по объему и плану независимо. Одним исключением из этого, так сказать, правила бывает (не обязательно в каждом университете) одинаковый или тот самый письменный экзамен по языку - при наличии двух или большего числа параллельных групп. Не только преобладают, но фактически безраздельно господствуют экзамены и зачеты - письменные, не только по языку, но и по литературе.

В университетах, где славянские отделения обладают правом выдавать магистерские (M.A.) и докторские (Ph.D.) степени, наряду с курсами по языку и литературе вводятся в календарь (тематический план или перечень предметов) и другие курсы, относящиеся прямо или косвенно к славяноведению: старославянский язык (где для этого есть компетентный профессор), история славянских наций (народов), цивилизация (в большинстве случаев - русская), историческая и сравнительная грамматика славянских языков, история, литературная критика, государственное устройство СССР, история философской мысли - российской или общеславянской, а в очень редких случаях и география Советского Союза.

Методика же преподавания русского языка вводилась в календари и преподавалась до сих пор только в двух канадских университетах - Оттавском (один раз) и Монреальском (два раза).

Так как до сих пор не устранен разрыв между преподаванием русского языка и литературы (как и других славянских языков и литератур), то в большинстве университетов Канады

ВСТУПЛЕНИЕ

X

русская литература (как и украинская, польская, чешская и др.) преподается от первого года обучения до последнего, даже до вручения магистерского или докторского диплома - на английском языке. На французском языке - только частично: для студентов неславянского отделения, желающих знать русскую культуру лишь в общих чертах, - в Монреальском университете. На таком же основании дается в Манитобском университете курс под названием *Slavic literature in English translation* - для студентов неславянского происхождения, желающих познакомиться с русской и другими славянскими литературами.

На русском языке читаются курсы по русской литературе только в следующих университетах: Оттавском, Монреальском, Манитобском, частично Альбертском, Карлтонском (Оттава) и в Университете Британской Колумбии.

В некоторых университетах русская литература и другие славяноведческие предметы преподаются не на русском языке не потому, что там нет профессоров, в совершенстве владеющих русским языком, а ввиду весьма ограниченного периода обучения языку (один год) или недостаточного количества часов на русский язык - два часа в неделю.

Безусловной же аномалией, однако, является то, что в некоторых университетах при наличии времени для изучения языка, при наличии желающих и могущих слушать, например, курс русской литературы на русском языке, - продолжают преподавать ее на английском языке только потому, что профессора

ВСТУПЛЕНИЕ

XI

литературы (они русского языка не преподают) не владеют в достаточной мере русским языком, хотя вполне понимают его.

Задачей этой работы является детальный анализ нынешней практики обучения русскому языку в средних школах и университетах Канады, а не обучения литературе и другим славяноведческим дисциплинам. Поэтому здесь будет дан критический обзор учебников и учебных пособий по русскому языку, которыми пользуются в Канаде как учащиеся, так и учащие, а наряду с этим будет освещен вопрос о содержании периодических изданий по славистике, лингвистике и – главным образом – методике преподавания иностранных языков, а в первую очередь – по методике преподавания русского языка.

При разборе качества преподавания русского языка в Канаде здесь будет указано на минимальные требования к преподавателю русского языка, т.е. к его знанию языка и педагогическому мастерству, умению пользоваться новыми и более эффективными методами преподавания. Установка же автора этой работы – рассмотрение методов и путей, ведущих к настоящему, практическому овладению русской речью – устной и письменной. Такая установка неизбежно вытекает из ведущего направления в теории и практике обучения иностранным языкам во всем мире.

Несмотря на всю важность изучения русского языка как языка науки, техники и т.д., а также учитывая почти полную невозможность солидного преподавания его (языка науки и техники) без усвоения основ лексики и грамматики, ведение такого особого курса, как *Scientific Russian*, оставлено незатронутым в

ВСТУПЛЕНИЕ

XII

этой работе: лучше сосредоточиться на одной задаче, чем браться за несколько проблем, тем более широких и требующих особого исследования.

Часть сведений для этой работы удалось собрать путем анкетного опроса славянских отделений университетов и школ (учебники, учебные пособия, количество часов в неделю и сколько лет дается на изучение русского языка в том или ином университете, колледже, средней школе), а также на основании календарей, собранных почти из всех университетов за несколько последних лет — до 1965—1966 учебного года (перечень предметов по славяноведению, по русскому языку в отдельности).

Но самым важным и решающим материалом для оценки нынешнего преподавания русского языка в Канаде послужили непосредственные наблюдения — как по месту работы, так и в результате посещения ряда университетов и школ, посещения лекций (уроков), бесед с преподавателями и профессорами, встреч со студентами и учениками, просмотра письменных работ — упражнений, контрольных работ и испытательных, наблюдений над постановкой работы в речевых лабораториях, изучения постановки методической работы и пользования лингвистической, педагогической и методической литературой (профессора и преподаватели), а затем и обследования библиотечных фондов в каждом отдельном учебном заведении — по русскому языку, лингвистике и методике, причем обследования не только общих (университетских или школьных) библиотек, но и собственных библиотек отдельных про-

фессоров и преподавателей (от Ванкувера до Галифакса, но не во всех университетах).

Некоторые же университеты (славянские отделения или отделения русского языка) отказались заполнить или хотя бы устно ответить на вопросы анкеты, мотивируя это тем, что такие сведения у них считаются секретными. Основные вопросы анкеты касались названий учебников, учебных пособий, которыми пользуются учащиеся и учащие, количества часов (уроков), отводимых на русский язык и литературу в неделю, методов и приемов преподавания русского языка, наличия или отсутствия речевой лаборатории и пользования ею. Такой же отказ и в тех же университетах последовал и на просьбу о допущении на уроки (лекции), к ознакомлению с письменными работами учащихся и пр.¹

Но в большинстве университетов и школ к просьбе о заполнении анкеты и о посещении лекций и уроков в них отношение властей и коллег было благосклонное. Из всех наблюдений над постановкой преподавания русского языка в Канаде можно было вывести заключение, что уже вполне назрело время поставить более высокие требования к уровню преподавания и практи-

¹ Независимо от имеющихся в печатных календарях таких и подобных сведений, в анкете нужно было спрашивать о том же, чтобы иметь подтверждение или другую версию: календари печатаются за несколько месяцев до начала следующего учебного года, поэтому очень часто бывают большие расхождения между данными по календарю и фактическим положением вещей в течение учебного года. Меняются, например, не только названия курсов, но и учебники, учебные пособия и пр.

ВСТУПЛЕНИЕ

XIV

ческого усвоения русского языка канадскими учащимися, где для этого есть уже или могут быть созданы необходимые условия. А практическое усваение – это умение свободно говорить и писать по-русски. В отношении других иностранных языков канадские ученые (теоретики) и передовые учителя-практики считают в принципе решенным вопрос о том, что изучаемый иностранный язык должен и может быть усвоен учащимися так, чтобы он стал средством общения, а не только багажом пассивных знаний, как мертвые языки – латинский, древнегреческий и др.

На этом основании можно надеяться, что последующие критические замечания о качестве и уровне преподавания русского языка в Канаде, а также об учебниках и учебных пособиях могут быть восприняты как своевременные и конструктивные, как высказывания, направленные на возбуждение большего интереса к постановке преподавания русского языка. Вытекающие же из критических замечаний соображения и пожелания, как хочется верить, не останутся благими намерениями, а послужат насущным потребностям, выдвигаемым жизнью.

ГЛАВА I

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

Joseph Doherty & Roberta Markus, First Course in Russian, Parts I, II, III, The Copp Clark Publishing Co.Ltd, Vancouver - Toronto - Montreal, 1959.

Весь этот учебник русского языка состоит из трех довольно объемистых книг, напечатанных на добротной бумаге и в хорошем переплете, заделанных в твердые картонные обложки. Типографская работа, можно смело сказать, - производит впечатление издания безукоризненного по качеству, иллюстрации даны в изобилии (большая часть их получена непосредственно из посольства СССР, Оттава) и выглядят на редкость ясно. Причем, как правило, картинками иллюстрируется то, о чем идет речь в тексте для чтения в той или иной лекции учебника, следовательно - иллюстративный материал учебника в общем дается по назначению: оживляет словесное описание объектов и ситуаций, дает наглядное представление о том, о чем ученик читает.

Непонятно только то, по какому случаю на первой странице обложки всех трех частей учебника дан колоритный образ украинского ~~мужика~~ козачка, пляшущего вприсядку козачок - на фоне каких-то минаретов. На странице 82-й (часть I) дана иллюстрация к тексту "Вечеринка", то есть к рассказу о вечеринке московских студентов в Большом кремлевском дворце, - и на

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

2

самом первом плане выставлен танцующий грузин, а рядом с ним другие фигуры в типичных "нацменовских" расписных нарядах. А в самом рассказе даже намека нет на нерусских студентов, участвующих в вечеринке: речь идет о Николае Ивановиче, Марии Алексеевне, Вере Павловне, Софье Николаевне, то есть о типичных русских именах, как и полагается для учебника русского языка. О внешнем виде и зрительных впечатлениях ограничимся этими беглыми замечаниями и перейдем к моментам более существенным.

Во вступительной части, данной по-английски, сообщаются статистические сведения о численности русского и других славянских народов. Хотя учебник издан в 1959 и 1960 году, авторы предпочли взять эти сведения из источника не только устарелого, но и весьма недостоверного. В сноске они указывают: статистические данные взяты из книги Russian and Slavonic Languages, by W.J. Entwistle and W.A. Morrison, London, 1949. В учебнике лучше не давать сведений, которые грешат неточностью и необъективностью: Энтвисл и Моррисон издавали свою книгу, очевидно, не доверив источниками. Например, совсем не упомянут македонский язык, официально признанный как отдельный, самостоятельный язык за несколько лет до 1959 года. Белорусов по-английски называют White Russians, а не Belorussians; на украинском языке говорило в 1949 году гораздо больше людей, чем 39.000.000 человек, а на польском - едва 27.000.000 говорит даже сейчас

(авторы учебника дают по Энтвислу и Моррисону - 28.000.000).

В той части вступления, стр.ХVІ, авторы указывают на русские слова, имеющие большее или меньшее сходство с английскими. Кроме слов *м а т ь*, *б р а т*, *с е с т р а* и других однокоренных слов, они с легкостью ставят в один ряд с английскими и русские слова *л е г к и й* (light), *з н а т ь* (know), *д е р е в о* (tree), *з о л о т о* (gold). Кстати заметить: не все это ~~выглядит~~ так просто. Учебник же рассчитан на учеников, на детей школьного возраста, поэтому не следует входить в такие дебри. Не лучше ли было бы привести более очевидные для каждого сходные слова: *с ы н* - son, *с е с т р а* - sister, *б р о в ь* - brow, *б о р о д а* - beard, *н о с* - nose ?

Во вступительной главе номер 2, где в учебнике представлен русский алфавит, авторы решили изложить историю кириллического письма (алфавита), опять допуская неточности в датах и голословные утверждения: деятельность Кирилла и Мефодия в Моравии связывают с 865 годом, приписывая им не только изобретение славянского письма и переводы священного письма на "местный" (моравский?) язык, но и обращение в христианство жителей Моравии, которые до них уже были христианами... Упомянув о петровской реформе кириллического письма, а также о реформе азбуки и правописания от 10 октября 1918 года, авторы не дали ни единого примера, чего же коснулись реформы. Ученики или студенты могут в связи с этим задать

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

вопрос преподавателю, требуя от него подкрепления примерами указанных реформ, но далеко не каждый преподаватель может, как нам известно, справиться с этой задачей.

Образец рукописных форм русских букв дан, очевидно, в претензии на какую-то оригинальность: в истории букварей и грамматик русского языка таких образцов не бывало.

Почему бы не скопировать с любого русского букваря традиционного каллиграфического письма?

В третьей вступительной главе, в которой изложены правила русского произношения, классификация гласных и согласных звуков (фонетика) —, на первой же странице (XXVI) бросается в глаза такой случай, как деление гласных на т в е р д ы е и м я г к и е. Таким образом, гласные среднего и заднего ряда пошли под рубрику "твердых", а все йоти-рованные и (и) — под рубрику "мягких". На следующих страницах этой главы (XXVII и XXIX) неизвестно зачем и почему (углубление?...) эти так называемые мягкие гласные в свою очередь подразделяются на ударные и безударные, как будто от ударения зависит что-то в их "мягкости". Вслед за этим продолжается такое же толкование и дифтонгов — "твердых" и "мягких": ай, эй, ый, ой, уй — это (будто бы) твердые, а яй, ей, ий, юй — мягкие дифтонги. А о том, что же такое дифтонги в русском языке, — ничего по существу не сказано здесь. Да и стоит ли в самом начальном курсе затрагивать проблему дифтонгов вообще, при том в самом начале учебника?

В изложении сведений о русских согласных более-менее правильно сказано о их твердости и мягкости в зависимости от положения в слове и наличия или отсутствия мягкого знака. Даже о постоянной твердости (ж), (ш) и (ц) и постоянной мягкости (ч), (щ) сказано в основном то, что нужно. Но только в основном, так как неточности и тут вкрались. Особенно же поражает излишняя категоричность некоторых утверждений о согласных.

Не к неточности, а к некоторому искажению следует отнести иллюстрацию к мягкому шипящему (щ): щи = as in fresh cheese.¹ Дело в том, что русское (щ) произносится не только всегда мягко и не только перед (и), но и перед всеми остальными (возможными) гласными - как (е), (а), (о), (у). Кроме того, (щ) имеет два равноправных варианта произношения - (ш') и (ш'ч'), причем первый из них считается господствующим (московским), следовательно ссылка на английский эквивалент в виде fresh cheese, к сожалению, не совпадает совсем ни с первым (главным), ни со вторым настоящим вариантом русского произношения (щ). А данные в учебнике примеры на мягкое произношение (Щ) и (Ч) только в сочетании с (И) своей неполнотой или неточностью могут произвести на учащихся (а кое-где и на учителя!) впечатление, что перед другими гласными ни (Ч), ни (Щ) мягко не произносятся.

¹ См. напр.: Е.А. Брызгунова, Практическая фонетика и интонация русского языка, Издательство Московского университета, 1963, стр. 110.

А затем: зачем было ставить (Ч) и (Щ) в столбце твердых согласных (XXXII)? Примеров к ним не дано, как ко всем остальным согласным, но ученик останется под впечатлением, что отдельно взятые (Ч) и (Щ) - должны быть твердыми или, по крайней мере, в положении не перед (И), как в словах
ч и с л о и щ и.

В учебнике лучше недосказать чего-то, чем сказать что бы то ни было неправильно. В этом отношении, на первый взгляд, авторы так и поступили. На странице XXXIII, давая указания о правилах русского правописания в предельно сжатой форме и только в отношении употребления гласных после задне-небных, шипящих и(и), во-первых, дают сбивчивое толкование, говоря о "замене" буквы (Ы) буквой (И), букв (Я) и (Ю) - буквами (А) и (У), а также о "замене" (О) буквой (Е) в безударном положении после шипящих. Категоричность утверждения и здесь предельная, но отсутствие примеров - абсолютное. Отсюда и убедительность, в лучшем случае, - минимальная. А что же произойдет в том случае, если учащиеся после этого спросят, как быть с орфографией таких, например, слов, как акын, коксагыз и других; жури, Цюрих, Гюго, Кювье; Шостакович, шоколад, жонглёр?.. Но больше всего поражает в этой части учебника неуместное, а поэтому и сбивающее ученика с толку слово "замена". Трудно предполагать, что авторы руководствовались исторической предпосылкой: имели, мол, в виду древне-русские написания гы, кы, хы или что-то в этом роде...

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

О нарушении норм языка в текстах уроков.

Большинство нарушений норм русского языка в текстах для чтения, в примерах к правилам грамматики и в упражнениях не укладывается ни в какие рубрики: это и не стилистические, и не синтаксические ошибки, как и не диалектные или просторечные выражения. Скорее всего, кажется, можно объяснить эти нарушения или отклонения от норм русского языка – небрежностью, отсутствием достаточного чувства языка.

Примеры из книги I:

1. Они с братом и с дядей(Васей) идут в город за покупками. Дяди Васи сегодня последний день в Москве(95)¹ – Тут должно было быть не „дяди Васи’’, а дядя Вася. 2. Почему вы съели столько мяса на обед?(154). – Предлог здесь совсем неподходящий: съесть что-либо можно за обедом, во время обеда, но не на обед.

Примеры из книги II:

1. Я обычно ложусь спать рано, но сегодня я лягу поздно вечером(5). – Слово вечером – лишнее, оно без надобности наводит читателя на мысль, что говорящий в другие дни ложится спать и также обычно – не вечером, вероятно, а в какое-то другое время дня. 2. Легко ли иностранным студентам в классах советской литературы?(22). – Здесь словом класс ошибочно подменено

1 Арабскими цифрами в скобках везде указываются страницы соответствующей книги (части) учебника.

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

слово лекция. 3. Чего требуют от молодых в СССР(62)? - Не только в отдельно взятом предложении, но и в контексте слово молодые тут употреблено неудачно, оно может быть понято двусмысленно: или как молодые люди вообще, или как жених и невеста.

4. Высоко на небе летела птица (93). - Правильно будет по небу или в небе (как у Лермонтова, например: "По небу полуночи ангел летел и тихую песню он пел"). 5. Скажем, бабушка дает тебе письмо и просит тебя отправить это письмо почтой к тете

Софье(112). - Письма, конечно, отправляются по почте. Кроме того, предлог к здесь невозможен: племянника можно послать к тете, а письмо - просто тете, т.е. без предлога к.

Примеры из книги III:

1. Задачей двух первых пятилеток было...введение новых техник на заводах и фабриках...(17). - Слово техника в русском языке не употребляется во множественном числе. 2. Ему исполнилось двадцать один год (34). - Правильно будет: ему исполнился...

3. Среди гостей - депутаты Верховных советов СССР и Русской Федерации...(44). - Хотя под текстом дан источник - „По газете „Известия“, 5 июля, 1955 г.“, но можно только сомневаться, чтобы в „Известиях“ было написано „Русская Федерация“, а не Российская Федерация. Затем, не могло быть в газете „Известия“ такого выражения, как „Верховных Советов СССР...“, так как Верховный Совет СССР - один, следовательно - множественное число совершенно невозможно. 4. Очень много времени уделяется математике и наукам (140). - Время не „уделя-

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

ется, а отводится (уделяется внимание), следовательно - не математике, а на математику. Нельзя также признать правильным словосочетание „математике и наукам'', так как математика - тоже наука. 5. Кстати, я все еще храню сообщение ТАССа о запуске первого спутника земли (166). - Такие аббревиатуры, как ТАСС, СССР и др. косвенных падежей не имеют, поэтому совсем некстати дан родительный падеж слова ТАСС в учебнике. 6. Школы в СССР делятся на начальную школу, неполную среднюю школу и полную среднюю школу (139). - Нехорошо получается, когда „школы'' делятся на „школу?'' В данном случае следовало написать: Общеобразовательные школы в СССР подразделяются на начальные, неполные средние и средние. На той же 139 странице написано в книге: „Семилетка, или неполное среднее образование'', а должно быть - Семилетка, или неполная средняя школа, так как название разряда школы не может быть синонимом слова образование.¹

О грамматике, орфографии и пунктуации.

Во всей первой части учебника, начиная с первого урока и кончая шестнадцатым, по английскому образцу все слова в заглавиях к текстам для чтения пушутся с большой буквы, чего никогда не было и нет в русском языке. Например: В Клас-
се(41), В Гостиx (53), Кем Стать (73), Иван Любит Спать (95).

¹ Такое произвольное обращение с терминологией тем более недопустимо, что оно встречается в статье (тексте), в которой идет речь о народном просвещении и требуется более ответственное употребление терминов и описаний.

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

Также, очевидно, по английскому образцу авторы учебника последовательно ставят запятую перед и, присоединяющему последний однородный член предложения к предпоследнему.

Например: Иван, где книга, карандаш, и перо? (1, I).¹ Врач был хорошо знаком с Николаем Ивановичем, и знал его жену (131, I); Тогда дайте нам две тарелки холодного борща, немного черного хлеба, масла, сыру, и бутылку водки (68, II).

Там же, где союз и (а также или) повторяется при каждом однородном члене предложения, авторы упорно не ставят запятых. Например: И вы умеете говорить и по-английски, и по-французски, и по-русски (64, I); Они (платя) или коричневые, или серые, или черные (119, I).

Неоднородные определения в учебнике всюду разделяются запятой - как однородные. Например: У господина Смита была хорошая комната с большими, светлыми окнами (67, II); Вдали виднелись большие, красивые здания, и рядом с ними стояли старые, низкие дома (128, III).

По принципу пунктуации в английском языке авторы отделяют запятыми необособленные обстоятельства. Например: В этом красивом месте, я буду наслаждаться природой (160, I); Во время беседы, она ее пригласила к себе в гости (25, II); До этого, он работал в колхозе (52, III).

¹ Арабскими цифрами везде обозначены страницы, а римскими - часть (книга) учебника.

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

И наоборот, обособленные обстоятельства и обороты речи почему-то не отделяются запятыми. Например: Кроме того_ он (Ломоносов) был изобретателем, художником, поэтом (153, III). Работая днем на заводе и занимаясь в школе по вечерам_ он устает (128, III).

Не все в порядке в учебнике и с вводными словами, которых авторы не выделяют запятыми. Например: Наконец_ они приехали (95, II); Кто_ по вашему_ самый большой русский композитор? (66, III).

Даже перед противительным союзом а (или но) в учебнике не поставлены запяты. Например: Сперва позавтракай_ а потом иди (31, III); Он странный_ но очень интересный человек (128, II); Проходил день за днем_ а письма не было (127, II).

Также не все в порядке с пунктуацией и на другие правила: при употреблении прямой речи, в сложно-сочиненных предложениях и пр. Например: Но обед готов_ и вы сможете продолжить разговор (14, II). В подписи под письмом: Ваш сын_ Ваня (112, II).

Грамматика в учебнике изложена по-разному - в смысле правильности. Есть места, о которых можно заметить - довольно удачно, хорошо истолковано. Например, образование повелительного наклонения объяснено и примерами подкреплено правильно, убедительно и с предельной ясностью, лаконично, как и предполагается это делать в начальном курсе.

Но, к сожалению, серьезные недостатки в изложении грамматического материала и примерах к ним, как и в текстах упражнений, так портят весь учебник, подрывают доверие к учебнику в целом, хотя эти недочеты и не относятся к большинству изложенных грамматических истин и правил.

Перейдем к примерам, которые будем давать по каждой части учебника в отдельности.

Из первой части.

1. Понятие о предложном падеже дано в первом уроке (4), причем с употреблением только двух предлогов - в и на, но в такой категорической форме, как будто других предлогов в этом падеже нет и быть не может. Существительные, которые принимают в предложном падеже окончание - и, авторы почему-то называют "исключениями" (например, задание, путь).

2. В 14-м уроке читаем (текст для чтения: "У врача"):
У него был насморк; болели голова, горло и спина... Я себя плохо чувствую. У меня болят голова, горло, спина.(131).

Сказуемое-глагол в подобном сочетании согласуется в числе с первым существительным-подлежащим. Следовательно, должно быть: У меня болит голова, горло, спина. Отклонение от этой нормы возможно в том случае, если существительные обозначают одушевленные предметы (отклонения встречаются и в современном просторечии).

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

3. В таблице склонения слов зима и река во множественном числе поставлено ударение в трех падежах неправильно (в обоих словах): зимам, зимами, о зимах; рекам, реками, о реках (162).

4. Говоря о втором способе образования совершенного вида глаголов, авторы совершенно ошибочно твердят (по-английски) об изменении в окончаниях глаголов (162) и дают шестнадцать примеров к своему утверждению об изменениях во мнимых окончаниях. Вот часть из этих примеров: понимать - понять, встречать - встретить, помогать - помочь, приглашать - пригласить, вставать - встать, надевать - надеть, спрашивать - спросить.

Об окончаниях и их изменениях, как видим, здесь не может быть и речи: изменения происходят в корнях (понимать - понять) и в основах (вставать - встать), а чередование согласных (пригласить - приглашать) также наблюдается в корнях слов. Что же авторы понимают под окончанием? Вероятно, не совсем.

5. Из таблицы склонения слова четверг (166) и предваряющего ее (таблицу) указания-обобщения не трудно вывести заключение, что именно авторы учебника называют "окончанием". Они говорят, что во всех падежах, начиная с родительного падежа единственного числа, в слове четверг ударение падает на окончание. Отсюда следует, что в винительном падеже единственного числа авторы учебника считают окончанием - верг.

6. В упражнении к 16-му уроку (167 - 168) дается задание перевести с английского языка на русский и вставить соответствующую форму от глагола быть. Как образец для учащихся даны примеры:

У Ивана книга.

У Ивана была книга.

У Ивана будет книга.

Таким образом, авторы учат не употреблять есть там, где его никак нельзя опустить (значение же настоящего времени от слова быть в данном предложении соответствует слову имеет).

Из второй части.

7. Как и многие другие авторы учебников, Дохерти и Маркус злоупотребляют термином "неправильное" (склонение или спряжение). Например, в краю (1) - окончание -ю называют неправильным. К неправильным глаголам причислены и закреть (закрою), показать (покажу), продать (продам) и др. В практике таких авторов учебников, пожалуй, больше половины форм склонений и спряжений попадут в категорию неправильных.

8. Наличие отрицательного слова, как никогда или когда-нибудь исключает, по мнению авторов учебника, возможность употребления совершенного вида глагола в предложении (72). Примеры к этому правилу даны следующие: Я никогда не видел такого большого города, Она когда-нибудь писала сыну?

Относительно прошедшего времени это правило может быть применено, однако не в такой безапелляционной форме, ибо и при наличии отрицания в определенном контексте совершенный вид вполне возможен (Я никогда не написал ему ни единого плохого слова). Но в отношении будущего времени это правило совсем бессильно: в будущем времени совершенный вид в такой же мере возможен, как и несовершенный. Например: Я никогда его не буду видеть и Я никогда его не увижу.

9. В творительном падеже множественного числа слово дочь дано в виде дочерьями, вместо давно принятой формы дочерьми (86).¹

10. В примерах на употребление глаголов движения есть несколько неудачных или совсем неправильных выражений. Например: Вези меня с тобой, папочка! (92). Этот трамвай возит многих пассажиров на Красную площадь и обратно (91). - В первом из этих примеров следовало сказать "с собой", а не "с тобой", а во втором - "много", вместо "многих". Вообще же вопрос о глаголах движения в учебнике разрешен ~~неправильно~~ неправильно.

11. О предикативной (краткой) форме прилагательных говорится в учебнике, что ее можно образовать от "большинства русских прилагательных", но ничего не сказано по существу (118 - 121). Само собой разумеется, что утверждение о

¹ И.М. Пулькина, Краткий справочник по русской грамматике, Учпедгиз, Москва, 1961, стр. 52, Грамматика русского языка, издание Академии Наук СССР, Москва, 1960, стр. 170-171.

"большинстве" не соответствует действительности. Совсем плохо, что ничего не сказано, от каких именно прилагательных (качественных!) образуется, как правило, предикативная форма.

Употребление таких слов, как "изредка", "иногда", начинающим изучать русский язык не только ничего не говорит, но и вредит. Говорится, например, о вставных -Е- и -О- при образовании краткой формы прилагательных, основа которых оканчивается двумя(?) согласными, и после слова "изредка" дают только три примера, когда есть вставное -Е- или -О-; и всего один пример, когда вставного звука нет: интересен, болен, легок, но горд. Было бы понятнее учащимся, если бы не было слова "изредка", но было больше примеров, в том числе и с основой с тремя согласными на конце: толст, холост, бодр, мертв...

В упражнении "Д" к этому же уроку (122) от студента требуется заполнить пропуски соответствующими краткими прилагательными. В предложении номер 9 студент, конечно, напишет: Я так много писал, что я устал.—Но будет ли это слово (устал) кратким прилагательным?

12. В 27-м уроке впервые идет речь о степенях сравнения прилагательных. Полагалось бы дать поначалу самые устойчивые формы сравнительной и превосходной степени, самые доступные и бесспорные варианты, но авторы с самого начала преподносят такие примеры сравнительной степени, как лучший, худший, большой, меньший (148, из которых только большой и меньший относятся уже определенно к сравнительной степени

(это непродуктивная архаическая форма сравнительной степени). Что же касается слов лучший, худший, как и высший, низший), то они могут иметь значение, в зависимости от контекста, как сравнительной, так и превосходной и положительной степени.¹

Давая там же примеры для иллюстрации употребления сравнительной и превосходной степени авторы не разъясняют, а еще больше запутывают дело сами. Вот их примеры:

Он (Иван) лучший студент - He is a better student.

Он (самый) лучший студент - He is the best student
класса (в классе?). of the class.

В обоих примерах (предложениях) лучший имеет значение превосходной степени, так что студенту яснее от этих примеров не будет представляться разница между сравнительной и превосходной степенью.

А следующие примеры к описательной форме сравнительной степени в роде более плохой, более маленький - лишнее доказательство, что у авторов учебника "почти нет" чувства русского языка.

13. Указательные местоимения тот и этот авторы считают местоимениями и прилагательными, а поэтому и называют их указательными словами (demonstrative words) (150). Во всех учебниках русского языка тот и этот - местоимения, которые

¹ Грамматика русского языка, Т. 1, Академия наук СССР - Институт русского языка, изд-во Академия наук СССР, Москва, 1960, стр. 291 - 292, 296.

склоняются, как и прилагательные, хотя падежные окончания одних (местоимений) и других (прилагательных) в большинстве случаев не совпадают.

14. Авторы утверждают, что ударение в простой форме сравнительной степени прилагательных совпадает с ударением их краткой формы женского рода, что и подкрепляют примером: длинна́ - длинне́е. Но как утверждение авторов, так и приведенный пример окажутся несостоятельными при сопоставлении со следующими примерами: высока́ - вы́ше, широка́ - ши́ре, тиха́ - ти́ше, глубока́ - глуб́же...

Кроме произвольного (не всегда уместного) употребления термина *irregularly*, не обошлось у авторов без смешивания в одну кучу прилагательных и наречий, когда они продолжают говорить об образовании простой сравнительной формы прилагательных, давая такие примеры, как большой, много - больше; маленький, мало - меньше. А о наречиях же до этого и при этом - даже намек не было и нет. Об образовании сравнительной формы наречий будет сказано позднее - начиная с 165 страницы.

Смешение прилагательных с наречиями распространилось тут же и на превосходную степень. Вот пример, которым авторы учебника иллюстрируют употребление превосходной степени прилагательных: Лучше всего ездить паромом. (165). Из этого примера совершенно ясно, что „лучше всего” - наречие, примыкающее к глаголу „ездить?”. Если бы „лучше всего” было прилагательным, оно бы относилось к существительному.

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

Хотя авторам учебника известна "книга длиннее, чем та", однако для нас остается неизвестным, почему они говорят о необходимости употреблять во что бы то ни стало притяжательные местоимения его, ее, их непосредственно после чем (нежели) в предложении. Читателя и студента, как думают авторы, должны убедить в этом следующие примеры: Мой брат старше, чем его брат. Мой брат старше, чем его. Во втором предложении ни выхода, ни выбора нет - слову его так и деваться некуда, но в первом дело обстоит иначе, и можно сказать: Мой брат старше, чем брат его? Или: Мой отец старше, чем брат его матери?

15. Определительное местоимение весь удостоено в учебнике названия "неопределенное", а в предложном падеже, как уже было сказано, дано с неполным предлогом о всем, о всех (176), т.е. не так, как следует: обо всем...

Когда же очередь дошла до неопределенных местоимений, как кто-то, что-то, кто-нибудь, кто-либо, авторы обходятся уже без названия этой группы местоимений. Толкуя же склонение неопределенных местоимений, они несклоняемую часть их -то, -нибудь, -либо называют "суффиксом" (178), а не частицами.

Давая же примеры-наставления, как следует употреблять неопределенные местоимения, авторы ~~предлагают~~ такие примеры: 1. Там что-то под столом. Покажите мне это. 2. Если вы что-либо найдете, принесите это мне сейчас же.—На дословный пере-

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

вод с английского — такие словосочетания похожи, но на русский язык мало похожи.

Из третьей части.

16. Избегая точных терминов, авторы вводят дателъный распределительный под малопрозрачным заголовком раздела — Distributives (41). Указав на то, что два — две, три, четыре с предлогом по принимают винительный падеж, об остальных (последующих) числительных авторы категорически говорят, что они могут быть только в дателъном падеже — по пяти, десяти и т.д. Но ведь и для этих числительных в литературном языке допускается винительный падеж. Кроме того, не указано в объяснениях на две основных детали, а именно: а) что после два... четыре с предшествующим предлогом по следует существительное в родительном падеже единственного числа, а после последующих числительных — в родительном множественного; б) что в составных числительных, оканчивающихся словом один, это числительное и следующее за ним существительное принимают также форму дателъного падежа (по двадцати одному яблоку, по двадцати одной копейке), как и повторяется то же самое в случае со словами два... — четыре (по двадцати два... четыре яблока) и со следующими после четыре словами (по двадцати пяти яблок и т.д.).

17. Выступающее в простом предложении как противительный союз, а в сложноподчиненном предложении как соот-

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

ветствие союзного слова но авторы называют наречием (72). Тожественное по значению с но в сложном предложении все-таки - также рассматривается как наречие (там же). Употребление но и все-таки иллюстрируется только сложными предложениями:

Хотя вы спешите домой, но вы должны зайти в магазин. Хотя Анна читает быстро, ученики ее все-таки понимают.

Примеры, конечно, правильны, но они не подтверждают, а, наоборот, опровергают утверждение авторов о том, что но и все-таки - наречия. Они в обоих примерах (предложениях) являются соответствиями союзных слов, находящихся в составе придаточных предложений (хотя и под.), а в силу этого они являются составной частью союзных слов, хотя и остаются в составе главного предложения (именно поэтому они называются соответствиями).

Слово но следовало бы дать и как просто союз - в простом предложении. Например: Зимой солнце светит, но не греет, Он знал немецкий язык, но плохо.

18. Объясняя употребление слов бывало, было, вставленных в предложения-примеры Каждый вечер они бывало гуляли в саду, Я было полетел в Ленинград..., авторы не достигают цели: они ничего не объяснили. Давая свои неубедительные объяснения, авторы называют бывало и было (в приведенных ими примерах) - вспомогательными глаголами, то есть считают их связками в тех предложениях. Тут авторы безусловно ошибаются.

Слово бывало в приведенных примерах-предложениях следовало выделить с обеих сторон запятыми, чего авторы не

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

сделали. А запятые при этом бывало нужны потому, что оно выступает здесь как вводное слово. Связкой же его ни в коем случае нельзя назвать не только потому, что оно вводное слово, но и потому еще, что сказуемое гуляли вовсе не нуждается ни в каком вспомогательном глаголе (связке).

В сочетании с полнозначным глаголом-сказуемым слово было придает здесь оттенок значения несостоявшегося или не могущего состояться действия и является частицей, а не вспомогательным глаголом.¹ Слово бывало в таком значении, как здесь, подчеркивает давнопрошедшее и повторявшееся действие.² Как известно, А.Шахматов в свое время слово бывало именно с таким оттенком значения относил к категории недействительного наклонения.

19. Давая примеры на возможное параллельное употребление причастия или деепричастия, авторы допускают ошибку в употреблении времени действительного причастия (134). Вот те примеры с указанной страницы учебника:

Стараясь поймать птицу,	Мальчик, старающийся пой-
мальчик упал с дерева.	мать птицу, упал с дерева.

1 В.А.Добромыслов и Д.Э.Розенталь, Трудные вопросы грамматики и правописания, Учпедгиз, Москва, 1955, стр. 62.

2 Н.М.Пулькина, Краткий справочник по русской грамматике, Учпедгиз, Москва, 1961, стр. 205.

Что в данном случае следовало употребить прошедшее время действительного причастия (старавшийся), видно и из английского перевода, данного под русским текстом: The boy who was trying... , т.е. из всего видно, что мальчик упал с дерева после попытки поймать птицу. Отсюда вывод: речь идет о действии, которое принадлежит прошлому. Возможность для настоящего времени действительного причастия была бы в том случае, если бы в предложении говорилось не об одном случае ловли птицы, а о многократных попытках, о длительных или повторяющихся усилиях, как например: Мальчик, каждый день старающийся ловить птиц, упал (сегодня) с дерева.

Несколько слов о словаре.

В словаре к 15-му уроку (147, I) три слова - футбол, раньше, вспомнить - переведены на английский язык неправильно или не совсем точно.

Футбол в Канаде и США значит soccer , а не football, как в Англии. Учебник же предназначен для учащихся Канады - прежде всего.

Слово раньше, конечно, может означать и то, что дают авторы (sooner, earlier, formerly), но раз это слово дано в связи с текстом урока, то следует - по крайней мере - на первое место поставить самый подходящий английский эквивалент - in the past, previously, formerly . Ведь в тексте для чтения слово раньше дано в предложении: Раньше мы не умели

играть в хоккей. То же самое касается и слова вспомнить: для беспрефиксной формы (и несовершенного вида) помнить самое подходящее английское слово to remember, но для вспомнить следовало поставить английское to recall.

Для слова будущий (163, I) даны английские слова next, future (без контекста). Авторы отсылают учащегося к X-му уроку, где это слово (будущий) стоит в предложении: Вы знаете его будущую жену? Таким образом, учащийся будет думать не о подлинном значении слова, а о какой-то серии жен у Василия... Само же слово next соответствует русскому следующий, а не слову будущий.

Уменьшительно-ласкательные формы в русском языке не все, к сожалению, совпадают с тем, что под ними понимают авторы. Например, Настя - это фамильярная, грубоватая форма, а не ласкательная к Анастасия. Ласкательные формы от других слов на этой же странице (173, I) могут быть и другие, а не только такие, как даны в книге: Юрий (Георгий) - Юра, но не реже можно слышать и Жора; Александр - Саша, но так же часто говорят и Шура; Людмила - Мила(?), но обычно говорят Люда...

Ошибаются авторы, когда употребляется слово окончить. В тексте для чтения находим это слово, сказанное некстати: Вблизи строят школу. Скорее бы ее окончили (128, III)

Употреблено это слово в связи со словом школа, но совсем с другим значением: здесь идет речь не об окончании школы - учебного заведения, а об окончании строительства

школьного здания, поэтому нужно было сказать закончили (докончили, достроили), хотя правильное было бы сказать: скорее бы закончили ее строить.

Качество учебника с точки зрения
методической.

Первое методическое требование ко всякому учебнику - компетентность, т.е. знание предмета и правильное, соответствующее современным научным данным изложение программного материала. С этой точки зрения данный учебник не выдерживает критики.

Второе (но не второстепенное) требование к учебнику - его воспитательные качества. Но начиная с обложки и кончая словарем, - учебник не может воспитывать ни правильного понимания культуры языка, ни чувства ответственности за истолкование российской действительности.

Одним из главных достоинств всякого учебника является его оригинальность, внесение чего-то нового в данную отрасль обучения¹, а не простое повторение уже известного. В данном же случае приходится констатировать неоспоримый факт: рассматриваемый учебник, не имея ничего оригинального, значительно уступает по качеству (во всех отношениях) другим такого уровня учебникам. А отсюда сам собой напрашивается вывод: совсем не было никакой надобности выпускать еще один учебник русского языка, худшего в качественном отношении от давно и недавно изданных.

¹ Р.Плетнев, "Ph.Dr. Leontij Kopeckij: Ruská skladba pro sechu", журнал Русский язык за рубежом, 1929, стр.358.

Ничего оригинального в учебнике не находим: это почти точная копия учебника Миши Файера и Арона Прессмана - Simplified Russian Grammar , причем издания 1957 года.

Построен учебник по грамматико-переводному принципу, отсюда и не может быть пособием, при помощи которого учащиеся могут овладеть русской разговорной речью, пусть даже и не совсем правильной (русский язык учебника совсем не на высоте). Таким образом, учебник не удовлетворяет нынешним требованиям, т.е. требованиям научить канадских учащихся говорить по-русски. В учебнике преобладает содержание текстов, в которых говорится о стране, язык которой изучается. Это достоинство учебника, но авторы так мало и так плохо знают российскую и советскую действительность, что все это остается тщетными лишь попытками авторов: почти все тексты - составлены самими авторами, однообразны, скучны, бедны именно современной лексикой и необходимыми выражениями, не говоря уже о полном отсутствии самых общеупотребительных выражений, пословиц, поговорок, загадок, шуток.

В первой части учебника, как и полагается, практика (тексты для чтения и упражнения) преобладает, а для грамматики отводится самый необходимый минимум. Но во второй, а еще больше в третьей части во многих уроках наблюдается чрезмерная перегрузка грамматикой. Например, 20-й урок (Ч.II) слишком перегружен, особенно не по силам учащимся усвоить все сразу об условно-сослагательном наклонении глаголов.

В 33-м уроке (ч. III) так много дано предлогов, что вряд ли переварят их учащиеся. В 34-м - все сразу сказано о союзах: никак не усвоить учащимся такой дозы материала о союзах в русском языке. К тому же, авторы в этом уроке попутали союзы с предлогами и частицами.

По этому учебнику хороший преподаватель не станет учить своих учеников (студентов), а мало подготовленный учитель вряд ли сможет чему-то положительному научить, рискуя пользоваться им. А поэтому трудно сказать, кому можно рекомендовать этот учебник вообще. Удивительно, как могли люди так смело рекомендовать и этот учебник.

Andre von Gronicka & Helen Bates-Yakobson. - Essentials of Russian, Third Edition, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.Y. 1958.

Вводная часть учебника.

Эта часть учебника состоит из двух разделов - Введения I и Введения II. В первом введении даются краткие сведения об алфавите, письме (рукописном), употреблении прописной буквы, делении на слоги и об ударении.

Образец рукописных букв, больших и малых, дан здесь в полужаллиграфической форме.

1 14 the Annual Meeting of the Pacific Northwest Conference on Foreign Languages, Proceedings, April 18-20, Banff, 1963, p.80.

Но хорошо, уже и то, что здесь рекомендуется слитное написание слова - все буквы в слове присоединяются одна к другой.

Хотя важнейшие правила русского произношения даются во второй части введения, но в связи с алфавитом также даны наставления, как нужно произносить каждый звук, обозначаемый каждой буквой. А в сноске на 8-й странице авторы строгонастрого рекомендуют всегда справляться, в случае малейшего сомнения, на страницах 2 - 5, как именно произносится каждый звук (только у авторов произносятся не звуки, а буквы...) ¹

А затем дается в английской (латинской) транскрипции, как произносить слово "сейчас": seichas (9). Таким образом, учебник приучает произносить это слово неправильно - сейчас т.е. - с ненужным й.

Во второй части введения следует признать самой большой погрешностью деление гласных на "твердые" и "мягкие" (11), а менее существенной - утверждение о том, что предударное (о) произносится так точно, как (а) (14). В отношении предударного (о) допущена излишняя категоричность, а в отношении (щ) - рекомендуется слишком упрощенное произношение. ²

1 Арабской цифрой в скобках везде указывается страница данного учебника.

2 Грамматика русского языка, т. I, Академия наук СССР, Институт русского языка, Москва, 1960, стр. 65.

Остальные указания о русском произношении в этой вводной части учебника (II -й) можно признать правильными, хотя они и даны слишком сжато, а поэтому далеки от полноты свода самых основных правил. В дальнейшем изложении (в уроках) указания о произношении почти не расширяются.

О соблюдении и нарушении норм литературного языка.

По сравнению с некоторыми другими учебниками язык этого учебника сравнительно меньше страдает недостатками. Пожалуй, самым слабым местом у этих авторов является расстановка знаков препинания.

Русская речь текстов дает, однако, достаточно оснований для критических замечаний.

1. Когда Иван кончает работать, он идет на собрание. Он скучает дома вечером (50).

Эти предложения взяты из текста для чтения. Нельзя понять, как это Иван идет на собрание в то самое время, когда он еще работает (кончает работать). Кроме того, даже после собрания, т.е. совсем поздно вечером, он не ужинает и не отдыхает, а изо всех сил скучает (на эту мысль наводит восклицательный знак).

2. ... Ты идешь сегодня на собрание в клубе?

И это предложение взято из текста для чтения (51). Предложный падеж "в клубе" совершенно не на месте. Здесь возможно одно из двух: ... в клуб (вин.падеж) или на собрание, которое будет в клубе.

3. Жил я тут в гостинице около недели. Гостиница прекрасная, комната удобная и цена комнаты не дорогая (95).

Во-первых, цена может быть не высокая, во-вторых, не цена комнаты, а плата за комнату. Таким образом, в исправленном виде эта часть предложения будет выглядеть так: Плата за комнату не высокая.

4. По улице идет гражданин Дымов. Он идет с работы из банка. Дымов давно работает в банке, в городе, а живет за городом у сестры. Каждый день Дымов ездит в город, на работу, в банк. Целый день он на работе, в городе, в банке, а вечером он спешит с работы, из города, из банка домой к сестре. (102).

Дело тут не в нарушениях синтаксических правил, а в том, что здравый смысл не позволяет нагромождать такие ряды, как Дымов ездит в город, на работу, в банк или он спешит с работы, из города, из банка. Это выглядит и звучит совершенно искусственно и карикатурно. Попутно заметим, что и не все запятые здесь поставлены уместно - ведь можно же обойтись совсем без запятой в таких выражениях, как он на работе в городе, ездит в город на работу.

Весь этот рассказ (заглавие его "Гражданин Дымов") выдержан в таком же стиле. Тут есть, например, и такое, вроде, как "Вот идет человек (waiter) с кухни", "Сейчас Дымов идет не в ресторан и не на собрание в клуб, а он идет за вечерней газетой в магазин..." В напечатанной в 1960-м году книге - "человек" в смысле официант, по меньшей мере, ~~какое-то~~ недоразумение. ~~Портит~~ все предложение совсем ненужное и не ~~подходящее~~ он идет (во втором предложении).

5. После экзаменов, в конце каждого семестра, студентам дают несколько дней отдыха (182).

Как известно, семестр в русском языке - половина учебного года (полугодие). Неужели же и после второго семестра студенты получают только несколько дней отдыха? Кроме того, запятые в цитируемом предложении вовсе не обязательны.

6. Учитель любит говорить о своих знаниях (188). Мне нужно много заниматься к моим экзаменам (там же).

Очень плохо делает тот учитель, который так делает - хвастается своими знаниями. Следовало ли давать такое предложение в учебнике для школьников и студентов? Такое подтрунивание над учителем никак не служит воспитательным целям.

А к экзамену, очевидно, нужно много готовиться, а не заниматься, как полагают авторы учебника. Слово заниматься вполне подошло бы при наличии другого предлога - перед: нужно много заниматься перед экзаменами.

7. Как и где мы не искали, нигде не могли найти подтверждения тому, что в арсенале русского языка есть такое слово, как вздумывать (193). А ведь оно же дано в учебнике (в таблице) параллельных форм глагола: несовершенный - совершенный виды, напечатано жирным шрифтом. Есть в русском языке вздумать, вздуматься, а вздумывать во всех словарях блещет отсутствием, следовательно - его авторы по ~~рошибке~~ ~~ушибке~~ втиснули в таблицу, не дав ни единого примера, в какой же

конструкции его можно употребить.

8. По понедельникам и средам я ем в небольшом ресторане за углом от конторы, а по вторникам ... я, обыкновенно, хожу в русский ресторан, через улицу от конторы (202).

Выражение через улицу от конторы в данном контексте звучит просто шероховато, но за углом от конторы - неправильно: так по-русски выразиться нельзя.

9. Территорию СССР населяют сто восемьдесят народов. Они представляют собою смесь разных национальностей (224).

Явное недоразумение: с одной стороны, в СССР живут разные народы, а с другой - это не народы, а смесь национальностей.

10. Ниже по течению. Выше по течению (223).

Что эти выражения значат и откуда их взяли компиляторы учебника? Вот в каком контексте они применяют эти свои вымышленные выражения:

а) Позднее Нижний Новгород, - выше по течению Волги - стал главным центром торговли.

б) Раньше Волга была ¹уже и менее глубокой на севере и только ниже по течению она становилась широкой рекой.

Как ~~можно~~ догадываться, авторы рассказа о Волге хотели сказать: в верхнем течении - в нижнем течении Волги.

11. Кто повис над городом в душный августовский день? (266). Если бы кто-нибудь попал бы (?) в эти дни в штаб армии, каким ему бы показалось положение русских частей в Сталинграде? (267).

В первом предложении говорится "Кто повис...", хотя имеются в виду бомбардировщики (см. стр. 260 - "Сталинградские

сращения"). Нужно было написать Что повисло...?, а не Кто по-
вис...? Два бы в одном простом предложении или (как в данном
случае) в одном придаточном предложении – явное нарушение
норм языка.

Грамматика, пунктуация и орфография.

Здесь также встречаются случаи, когда авторы ошибочно
относят к категории неправильных – правильные формы склоне-
ния или спряжения, сопровождаемые чередованием гласных и со-
гласных. Без надобности и без подтверждения примерами тут да-
ются указания, что:

а) после г,к,х, ж,ч,ш,щ, ц „мягкий” гласный
(я) изменяется в „твердый” (а), а (ю) – в (у);

б) после тех же заднеязычных и шипящих „твердый”
гласный (ы) изменяется в „мягкий” (и);

в) после шипящих и (ц) „твердый” гласный (о)
изменяется в (е) (стр.31).

В последующих уроках кое-где приводятся к этим трем
правилам „изменений” примеры – с непременно категорической
формулировкой тех же правил (стр.106, 123 и др.), вследствие
чего совсем выпали из поля зрения авторов исключения из пра-
вил – для слов иноземных, как Цюрих, парашют, Гюго, Кюхелбекер,
гяур, кяриз и др.

Авторы ошибочно считают, что при образовании превос-
ходной степени звуко сочетание -зк- изменяется в -ж- (226):
близкий – ближайший. В учебнике русского языка не должно быть
таких

явлений. В этом случае, как известно, -з- изменяется в -ж-, а суффикс -к- просто опускается.¹

В другом месте даются примеры на чередование т - щ в спряжении глагола прекратиться: прекращусь, прекратитишься... (стр.251), между тем как ни первое, ни второе лицо этого глагола не употребляется.

Авторы утверждают, что в предложениях с отрицанием глагол всегда стоит в третьем лице единственного числа, но примеры к этому категорическому правилу дают только в форме безличных предложений(117). Но даже в безличных предложениях с отрицанием множественное число глагола вполне возможно же: Нас не поймут, Вас не боятся и др.

А вот примеры на согласование в числе подлежащего со сказуемым: Бывали ли у отца часто кашель и насморк?(126). У меня был насморк, болели голова, спина и плечи(192)..- Обычно множественное число глагола свойственно при обратном порядке: когда глагол(сказуемое) стоит после нескольких подлежащих, особенно же не являющихся названиями одушевленных предметов. Тут же все подлежащие обозначают предметы неодушевленные, поэтому лучше было бы употребить был ли кашель, болела голова... Слово плечи не может оказывать влияния на число сказуемого, так как оно не стоит непосредственно после сказуемого(глагола).

¹И.М.Пулькина, Краткий справочник по русской грамматике, Учпедгиз, Москва, 1961, стр.148.

Грамматика русского языка, Академия наук СССР, т. I, Москва, 1960, стр.294.

6. Авторы дают неточное указание об употреблении только несовершенного вида в составной форме повелительного наклонения, если повеление относится и к говорящему. Например: Давай есть. Давай читать. Давайте говорить (207).¹

7. To form the comparative of nouns and verbs меньше and больше are usually used, thus:

У меня меньше (больше) денег, чем у него. Я меньше (больше) читаю, чем он (216).

Спрашивается, при чем тут существительные и глаголы? В данных к "правилу" примерах мы видим сравнительную степень наречий от мало (много), которые примыкают, как и полагается, к глаголам в обоих предложениях - к есть и читаю. Именно примыкание, очевидно, авторы учебника имели в виду, но их ввело в заблуждение отсутствие есть (вполне естественное) в первом предложении и они решили приставить меньше (больше) к существительному денег. А такое истолкование читаю подкрепление примерами - это явное несоответствие нормам языка.

8. Слова высший, лучший, худший, меньший, младший, старший авторы учебника огульно определяют как прилагательные со значением сравнительной и превосходной степени (226), тем временем как большой и меньший не имеют значения превосходной степени.²

1 Грамматика русского языка, Академия наук СССР, Институт русского языка, изд-во Академии наук СССР, Москва, 1960, стр. 498 - 499.

2 Грамматика русского языка, т. I, Академия наук СССР, Институт русского яз. изд-во Акад. наук СССР, Москва, 1960, с. 291.

9. Почти все о причастиях изложено в учебнике путанно и невразумительно. О страдательной форме причастий прошедшего времени почему-то сказано, что они отличаются двумя типами окончаний: -тый и -тый (-тый) (297). Во-первых, это не окончания, а суффиксы с окончаниями вместе, во-вторых, причастий этой категории на -тый (с одним -н-) не существует. Да и примера, иллюстрирующего такое причастие с одним -н-, у авторов не нашлось.

10. С расстановкой знаков препинания в учебнике - дело обстоит плохо, хотя к основным знакам препинания в учебнике даны соответствующие указания (правила).

Нет запятых при вводных словах:

К ужину я хочу немного вина, потом конечно я хочу кофе... Может быть ваш ужин уже готов (102).
Я слушал ее игру на скрипке и думал, когда же наконец она кончит играть (102).

Также нет запятых при обособленных обстоятельствах, особенно при деепричастных и других оборотах:

Учась в университете Чехов занимался не только медициной, но и литературой. Еще будучи студентом Чехов начал писать рассказы для юмористических журналов (272). На юге, за зоной равнин идет зона пустынь. Кроме того ей очень нравятся их новые соседи (180).

На 41-й странице учебника ясно сказано, что придаточные предложения всегда отделяются запятой от главных, но компиляторы учебника сами этого правила почему-то не придерживаются. Вот несколько примеров из множества.

Но когда идет снег или дождь_ я всегда дома.(50).
 ... Мы слушали_ как бабушка играла на рояле (129).
 Я еще не знаю_ где я буду жить летом (129). Тут
 он сам увидит_ сколько разных народов живет в СССР
 (204). Без карты мы не знаем_ как ехать в деревню
 (209). Моя работа лучше_ чем их (218).

Не ставят авторы запятых при однородных членах предложения, особенно там, где при них повторяются союзы. Например: ... Я иду или в театр_ или на концерт_ или в кино (50).

Ставят запятые, где их не должно быть. Вот примеры:

А_ вот и ваш ужин (103). Живет он в большом_ новом здании (104). Сегодня на дворе_ совсем летний день (113). Весной_ их сын будет дома (114). В детстве_ для нас не было более счастливого времени (213). В столовой_ бабушка уже накрывала на стол (214). Мария Петровна была замужем за известным_ московским юристом (234). В душный августовский день_ бомбардировщики... с утра повисли над городом (260).

К сожалению, это также незначительная часть множества подобных случаев ~~пихающих~~ в употреблении запятой. Одни ненужные запятые (как на стр. 114, 213 и др.) объясняются влиянием английского языка, а другие - простым незнанием того, что в языке (любом!) могут быть и неоднородные определения (как на стр. 104, 234).

Далеко не все благополучно в учебнике и с правописанием. Например, в предложении Чем хочет Советское правительство сделать Волгу? (230) неизвестно почему с прописной буквы написано слово советское. В рассказе о Л. Толстом собственное название поместья, в котором жил Толстой, взято в кавычки - "Ясная Поляна" (237), как будто это название кол-

хоза или совхоза... Частицу же пишут авторы через черточку - сразу-же (247), хотя частицы же, бы, ли никогда не пишутся через черточку. Слово если с частицей бы (б) также пишут авторы учебника неправильно. - еслибы, еслиб (268), то есть пишут слитно, хотя нужно писать раздельно. Такое же недоразумение получилось и с частицей бы в выражении Во чтобы то ни стало (274), то есть написали слитно, а нужно было написать раздельно. Порядковые числительные в прямом и косвенных падежах пишут авторы в виде 20-ое, 5-ого, то есть придают к циферным знакам не только окончания, но и часть основы (-о-). Говоря о просветителях славян Константине и Мефодии, авторы пишут Солун (без мягкого знака на конце), а в предложном падеже в Солуне, вместо в Солуни.¹

Странные встречаются ударения в словах. Например, блѣзкѣ, вместо блѣзкѣ (236), штѣбнѣй, вместо штѣбнѣй (262) и др.

Произвольно толкуют авторы русские слова (перевод на английский), вследствие чего у них получается, что поэтому - because, кушать - is found only in polite forms и неизвестно по чьему велению - used in second person (40), а слово прошедший - безоговорочный эквивалент слова прошлый, хотя это далеко не так. Слово итак переводится and so (276), хотя должно быть thus, so.

¹ И вообще вся статья эта написана очень неудачно: корявым языком, с ошибками в датах (крещение Руси почему-то произошло в 989, а не в 988 году), со многими опечатками.

Общая оценка учебника.

Вообще учебник не перегружен грамматикой, хотя в отдельных лекциях чувство меры не соблюдено.

Почти в каждую лекцию введена определенная доза употребительных и даже идиоматических выражений, причем не изолированно, а в контексте. Таким образом, авторы постепенно знакомят учащихся с элементами разговорной русской речи. Это можно отметить - как положительную черту учебника, выгодно отличающую его от других учебников.

Отдельно следует указать на наличие довольно удачно составленных текстов для грамматических упражнений (166, упражн. В и Е).

Содержание текстов выдержано в хорошем тоне, что также очень важно для учебника: учебник не только учит, но и воспитывает.

Последовательность изложения грамматического и языкового материала в основном выдержана в плане умеренного нарастания объема и сложности.

Но ввиду тех недостатков, на которые было указано выше (перечислены далеко не все недочеты и ошибки), удачным назвать учебник никак нельзя. Хотя большая часть учебника все же изложена правильно и с соблюдением чувства меры, но на оригинальность учебник претендовать не может: так написанных учебников было достаточно как до его издания, так и изданных одновременно с ним.

Одним из самых больших недостатков этого учебника приходится признать то, что в нем не выдержан научный подход как в изложении грамматики, так и в составлении текстов для чтения и упражнений. Больше всего это касается следующих текстов, в которых не соблюдены нормы литературного языка:

„Господин Соколов’’ (50), „Гражданин Дымов’’ (102), „В Москве’’ (169–170), „Наш университет’’ (181–182), „Урок географии’’ (203–204), „О русском языке’’ (281–282).

Тематика, содержание, лексика и синтаксис примеров и текстов для чтения очень мало отражают современные черты живого русского языка. Нет в учебнике текстов из русских писателей, образцов делового языка, очень мало дано повседневных выражений, новейших терминов и т.д., а большинство сочиненных самими авторами текстов отличается однообразием, монотонностью — неизбежно наводящими скуку.

Хотя в большинстве уроков материала дан умеренными дозами, но в некоторых уроках (27-й и 29-й) наблюдается перегрузка грамматикой. А в отдельных уроках даются упражнения на то, чего еще не проходили учащиеся по этому учебнику: страницы 257, 267 и др.

От начала до конца учебника над всеми русскими словами проставлены знаки ударения, что только мешает приобретению навыков читать самостоятельно — без подсказок (знаков).

Построен учебник по принципу грамматико-переводному, а поэтому трудно по нему научить кого-либо говорить по-русски.

George A. Znamensky, Conversational Russian. Ginn and Company, Boston - New York - Chicago - Atlanta - Dallas - Columbus - San Francisco - Toronto - London, 1952.

Вводные замечания.

Опыт убеждает, что не всегда можно считаться с содержанием предисловия к учебнику, ибо то, что там пишет сам автор или издатели, очень редко совпадает с качеством учебника. Предисловие к этому учебнику дает достаточно оснований судить о компетентности автора учебника.

В своем предисловии автор пишет (VI), что принцип русской орфографии "почти полностью фонетический". Такое утверждение автора не внушает доверия к его лингвистической компетентности.

Там же видим и еще одно заявление, ставящее под сомнение качество учебника: весь учебник насыщен поговорками, пословицами, загадками и избранными местами из волшебных сказок, которые иллюстрируют, мол, выразительность русской народной поэзии и практический разум русского народа. Но как раз это и является вопиющим противоречием с практическим разумом: в учебнике для начинающих не следует начинать с волшебных сказок и прочих стилистических осложнений, фразеологизмов.

Ничего не говорит в пользу качества этого учебника и то, что он (этот учебник) был исключительным пособием в каком-либо университете вплоть до 1965-66 учебного года.

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

42

Фонетика.

В первом уроке дан алфавит и указания о произношении русских звуков. Кроме неточностей и произвольных суждений, тут есть и совсем неправильные инструкции. Например, безударное русское (е) рекомендует автор учебника произносить как английское (i) в слове did; русское (х) - как английское (h) в слове hard; русское (ы) - как английское (ee) в слове meet; русское безударное (о), особенно в окончании -ого, - как чистое (a). Таким образом, получается, что деревня произносится дырeвня, мыло - мило, а нового - новава.

О языке учебных текстов.

Большинство текстов написано по такому образцу, как нижеследующий:

Дом-а быва-ют одноэтажн-ие, двухэтажн-ие, трехэтажн-ие, пятиэтажн-ие, шестиэтажн-ие и так далее.¹(70). - Для учебника, который называется „Конверзейшнл Рашиен'', - это самый неподходящий стиль текстов: они не могут служить полезным материалом для развития устной речи.

Но кроме такого стиля, некоторые тексты составлены и нелогично. Вот пример:

Когда моя сестр-а напиш-ет диссертаци-ю, прочита-ет русск-их классик-ов, изуч-ит древн-ие язык-и и научится

¹ Арабская цифра или число арабскими цифрами обозначают номер страницы рассматриваемой книги.

французск-ому, испанск-ому и немецк-ому язык-ам, а я про-слуша-ю курс лекци-й на медицинск-ом факультет-е и получ-у степень доктор-а медицин-ы, тогда мы поед-ем с сестр-ой в Россию, в Советск-ий Союз. Там мы буд-ем ездить по главн-ым город-ам и центр-ам Росси-и и непременно съезд-им в Киев, Ростов на Дон-у, в Севастополь и Ялт-у. Мы поед-ем в Сибирь, на Урал, и на Кавказ. Мы осмoтрим завод-ы, где дела-ются автомобил-ы, машин-ы, трактор-ы, вагон-ы, па-ровоз-ы, аэроплан-ы или самолет-ы и строятся пароход-ы... Мы буд-ем знакомиться с транспорт-ом, с экономическ-им, агрикультурн-ым и индустриальн-ым или промышленн-ым развити-ем стран-ы (53).

Просто трудно найти логическую связь между тем, что делают сестра и ее брат, и тем, куда и зачем они поедут и станут знакомиться, т.е. изучать то, что не имеет никакого отношения к их будущим специальностям или профессиям.

Что же касается ученой степени, то на современном русском языке говорят доктор медицинских наук, а не доктор медицины. Затрудняют, а не облегчают понимание текста учащимися такие синонимические ряды, как „аэропланы или самолеты'', „индустриальным или промышленным'', тем более при отсутствии запятых, которые в таких случаях ставятся: аэропланы, или самолеты,...

Кроме неправильных переносов (жарк-ого - стр.70, вис-ят - стр.70, друг-ими - стр.95), неправильно дается и ^едление слов на основу и окончание. Например: имею-щие(92), картофел-ы(74), ве-дший, доше-дший (170).

Можно ошибаться и смешивать окончания с суффиксами, хотя для авторов учебника по русскому языку это непозволительно, но совсем непонятным остается, как можно до-

думаться до отделения мягкого знака от основы слова, — этого понять невозможно: окончание же может состоять из одного или нескольких звуков, а мягкий знак неотделим от согласного звука, так как он (мягкий знак) не обозначает собой никакого звука, а служит (как в данном примере) для смягченного произношения согласного.

О построении учебника и методических достоинствах и недостатках его.

Учебник разделен на две части: — тексты для чтения и упражнения (страницы от 1-ой до 118-ой), — основы русской грамматики. Такое деление никак нельзя признать целесообразным. Внимание учащего постоянно раздваивается: читая текст и встречая что-либо новое или не совсем понятное, он должен искать объяснения во второй части. В первой части напрасно занимает место отсылание учащегося на такую-то страницу и к такому-то параграфу второй части учебника (грамматической), а в придачу и к таблице. Например, на стр. 22 спрашивается:

Знаете ли Вы теперь, когда употребляется дательный падеж в русском языке? Смотрите 38.

А вот такими "Знаете ли вы..." и "Смотрите" заполнена в одном уроке четвертая, а в другом третья часть текста, без чего можно было обойтись, если не давать такого деления учебника на части и не усложнять пользование учебником.

За исключением 25-го урока, все русские тексты в

учебнике даны с дефисом между основой и окончанием склоняемых и спрягаемых слов. Это явное излишество, напрасное осложнение и только распыление внимания учащегося.

Но в самом начале русские слова текста для чтения и отдельные слова, примеры все подряд делятся на слóги, причем не всегда удачно (не всегда правильно), а иногда доходит до парадокса. Например, Бо-стон (5), де-мок-рат(6), па-раг-раф (7), вместо Бос-тон, де-мо-крат, па-ра-граф; вер-ить, ра-ду-ю-сь, рад-у-ете-сь и др. (21).

В принципе неплохо, что автор дает почти в каждой уроке поговорки, пословицы и загадки, но не с этого начинают изучать иностранный язык, а тем более еще, когда фразеологизмы даются изолированно от контекста. А в учебнике все без исключения идиоматические выражения (поговорки, пословицы и прочее) - никакой связи с текстом для чтения не имеют, оторваны от всего, что в каждом данном уроке изучается.

Картинки и портреты в учебнике даны очень хорошие, отпечатаны отлично, но плохо то, что почти все они (картинки) даны без всякой связи с дидактическим (языковым) материалом, поэтому и производят впечатление инородного тела в учебнике.

Современная же действительность почти нигде не находит отражения в учебнике.

Anna H. Semeonoff. - A New Russian Grammar. Eleventh /revised/ Edition, London, J.M. Dent & Sons Ltd., 1955, 324 pp.

Этим учебником довольно широко и долго пользовались (а кое-где и до сих пор пользуются) в Канаде учащиеся и преподаватели. Как основным учебником, этой книгой уже почти никто не пользуется, но как источником дополнительного материала и кратким справочником - довольно много студентов ею пользуется как ^{по} своему собственному выбору, так и по указанию преподавателей. Кое-кого привлекает эта книга своим названием („Новая русская грамматика'') и небольшим объемом, а также многообещающим предисловием к ней. Но в книге этой так много недостатков, что ее никак невозможно считать новой русской грамматикой.

Фонетика и произношение.

Как и в некоторых других учебниках, здесь также дается деление гласных звуков на „мягкие'' и „твердые'', из чего вытекают и последующие ненаучные указания о произношении (9). Даже твердый и мягкий знаки тут причислены к полугласным, как и (й). Хотя автор и ссылается на А.А. Шахматова и С.П. Обнорского, однако ее объяснения, касающиеся происхождения ера (ъ) и еря (ь), не совпадают с научными данными по этому вопросу.

В учебнике говорится, что в русском языке нет постоянно мягких согласных (10), а перед (а), (э), (о), (у) согласные могут быть или твердые, или мягкие. Но это неправильно: во-первых, есть в русском языке постоянно мягкие согласные -

(ч), (щ) и полугласный (й); во-вторых, перед (а), (э), (о), (у) мягко произносятся только постоянно мягкие согласные, а все остальные согласные - только твердо.

Предударное (о) автор учебника учит произносить как какой-то нейтральный звук (о) - вроде (а), а оба звука (а) в слове кар-ти-на советует произносить как отчетливое (а), причем - „настолько, насколько это обычно требуется” (11). Такое поучение и невразумительно, и в корне неправильно. Как известно, во всех авторитетных руководствах по вопросу о литературном произношении ясно сказано, что предударное (о) и предударное (а) - по качеству одинаковы, т.е. произносятся как (а) или почти как (а). Что же касается заударного (о) и такого же (а), то и они одинаковы по качеству - оба редуцированы (ъ).

Ассимиляцию согласных Семенова дает не без нарушений общепринятых норм. Например, в слове сжечь она предлагает произносить (с) как (з), т.е. зжечь. В этом положении, как известно, (с) произносится как (ж): жжечь.

А что после (г), (к), (х) в русских словах не бывает (я), (ю), (ы) и пишется только (а), (у), (и), на это в учебнике дается такое объяснение: *in order to satisfy the demands of euphony* (14).¹ - Явление это чисто фонетическое, а изменение характера заднеязычных (г, к, х) известно из истории, так что о благозвучии в данном случае говорить не приходится.

¹ Не так давно с кафедры одного университета было дано объяснение, что (е) произносится как (ё) - для благозвучия...

Морфология.

1. Неправильное определение творительного падежа:

творительный падеж - это адвербиальный падеж в русском языке, то есть существительное употребляется в творительном падеже для образования адвербиального выражения (44). - И тут без оговорок дается "подтверждение" примерами:

утром - in the morning
 летом - in summer
 днем - during the day

Таким образом, учащийся будет считать всякое существительное, стоящее в творительном падеже, - наречным выражением или даже наречием.

2. Автор утверждает, что прилагательные и существи-

тельные в творительном падеже должны иметь одинаковые "окончания", то есть или только -ой (-ей), или только -ою (-ею):

доброй сестрой или доброю сестрою. Но это неправильно, потому что в существительном может быть -ою, а в рядом стоящем (согласование) прилагательном - -ой, как и -ею и -ей (соответственно). А есть же существительные, которые оканчиваются в творительном падеже (ж.р.) только на -ю: кровью, любовью и т.д. К тому же, окончания -ою (ею) как в существительных, так и в прилагательных (еще больше, чем в существительных) считаются архаическими, книжными, а также - употребляемыми в поэзии (для рифмы или для полноты строфы).¹

¹ Грамматика русского языка, Академия Наук СССР, Москва, 1960, стр. 162, 163 и 317.

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

49

3. Образование множественного числа от домище (241), окошко (242) дано в книжке неправильно: вместо домища, окошка, автор дала домищи, окошки.¹

4. Сравнительную степень от прилагательных слабый, тяжелый автор дает в виде слабже, тяжеле (251), вместо слабее, тяжелее.²

5. Как и во многих подобных случаях, автор пользуется неправильной терминологией или совсем ~~неправильно называет~~ морфологические категории. Например, этот, эта, это - ~~это~~ стали почему-то прилагательными, а это в значении

This is , these are - это местоимение, которое не изменяется (не склоняется). Все это подкрепляется без всяких оговорок и дополнительных объяснений такими примерами:

Этот стол мой.
Это мой стол. (31).

Слова этот, эта, это (и эти!) - это указательные местоимения, а это - нейтральная форма того же местоимения, выполняющая синтаксическую функцию (несклоняемого подлежащего) и стоящая на грани между местоимением и частицей

1 Орфографический словарь русского языка (под ред. С.И. Ожегова и А.Б. Шапиро), Академия наук СССР, Москва, 1958.

2 Орфографический словарь русского языка (под ред. С.И. Ожегова и А.Б. Шапиро), Академия наук СССР, Москва, 1958.

(Это словарь? - Да, словарь).¹ А за ~~неясными~~ определениями и терминами следуют совершенно невразумительные для начинающего учащегося примеры (иллюстрации). А ведь это же только третья лекция!

Словарь.

1. Словарный состав всей книги ограничен стариной, бедный и бесцветный, но бледность и бедность словаря усугубляется еще и ~~неправильным~~ пониманием употребительных форм и пр. Например, слово рабочий (в значении существительного) употребляется, по мнению Семеновой, только в мужском роде. Это - недоразумение: его употребляют как в мужском, так и в женском роде - не только в значении прилагательного, но в значении существительного (субстантивизированное прилагательное).²

2. Даже слово нитки Семенова лишает права употребляться в единственном числе, причислив его к разряду слов типа сливки, ворота. (242). Во всех ~~русских~~ словарях (новых и старых) находим это слово в единственном и множественном числе.

¹ Словарь русского языка, т.1У, Академия наук СССР, Москва, 1961, стр. 1057.

² Русско-украинский словарь, Академия наук Укр.ССР, ОГИЗ, Москва, 1948, стр. 558.

Слабые места в пунктуации.

Хотя в книжке дано правило об употреблении запятой между главным и придаточным предложениями (25), но в текстах мы ее (запятую) видим далеко-~~ведь~~ не всюду. Вот примеры:

Никто не понимал, что они говорили... Он не знал, что писать... Написали они, что сказал учитель?

А это же только в одном тексте - на полстраничке, причем только на одно правило. Далее в книжке видим отсутствие знаков и на другие правила. Например, при вводных словах:

Сосчитайте, пожалуйста, сколько я вам должен за книги (96). Будьте любезны, дайте мне..... (94).

Автор поставила запятые, где их не должно быть. Вот примеры: Сняв шляпу и перчатки, и повесив пальто на вешалку, он ждал (171).

Запятая (подчеркнутая) поставлена без надобности потому, что там же есть союз и, соединяющий два деепричастных оборота, а не два предложения.

Правописание.

1. Как ~~правило~~, автор учебника русского языка пишет через дефис приставку по- в прилагательных (или наречиях) сравнительной степени: по-лучше, по-дороже (116), по-раньше, по-реже (117), по-громче (118). Приставку по- в этом случае писать следует слитно.

2. Также с неправильно в написание во́время - раздельно: во́ время. Вот пример: Вы пришли как раз во время (141).

3. Написание через дефис таких слов, как послезавтра, на днях - не может не удивлять также: после-завтра, на-днях (138).

4. А там, где дефис нужен, вместо него стоит почему-то разделительный твердый знак: полья́рда (142).

5. Слово гостиная у Семеновой почему-то пишется с удвоенным (н): гостинная (171).

6. Из-за особого пристрастия и уважения к этому заведению, или по недоразумению - детский сад пишется тут вот как: Ее маленькая дочка ходит в Детский Сад (131).

Ударение.

В словах с одним возможным ударением автор допускает два разных ударения: в одном месте на одном слоге, в другом - на другом. Например:

Где к¹люч от ко¹мнаты? Он в д¹вери. (53). Не видели ли вы от са¹да? Не в д¹вери ли он? (54).

Никакого основания для двух различных ударений в слове дверь здесь нет. Правильно: в д¹вери. Другое дело: у д¹вери.

В полной и краткой форме причастия обученный автор поставила ударение неправильно (231): не обучённый - обучён, а обученный - обу́чен.

Не обошлось в этом учебнике и без неправильной расстановки знаков препинания. Вот один из многих примеров:

У нее пять человек детей: мал, мала, меньше... Век живи: век учись (155).

А правильно следует тут поставить знаки следующим образом: ...мал-мала меньше; Век живи - век учись.

Синтаксис и язык учебника вообще.

1. Куда идет этот поезд?Этот поезд в Глазго (58-59). - Во втором предложении глагол (сказуемое) не мог быть опущен. Там нужно было или повторить идет, или употребить другое слово - напр., следует, отправляется...

2. Я пойду пройтись (99). - Лучше было бы сказать: Я хочу пройтись.

3. Россию теперь называют Союзом Советов или: Советский Союз. Теперь часто говорят:,,Я уезжаю в Союз''(112). - Тут госпожа Семенова ошиблась: Союз Советов, уезжаю в Союз - никогда не говорили и не писали.

4. У него часы всегда позади... Поезд отходит без четверти в восемь (154). - Часы, кажется, могут отставать, а поезд, очевидно, отходит без четверти восемь. Слово позади - это предлог (в данном предложении), требующий родительного падежа, а в тексте за этим словом не следует ни существительное, ни местоимение, так что неизвестно, позади чего или кого находятся часы, например. Конструкция вроде ,,в без четверти'' - неправильна: там лишний предлог в.

5. Для Семеновой придаточное предложение и причастный оборот - одно и то же, как видим по примерам на стр.159. Но дело еще хуже, когда она, давая английский вариант русского предложения, совсем сбивается с пути. Вот пример:

Автор, написавший эту книгу, давно уже умер.
The author of this book died a long time ago /159/.

Другими словами, давая такой английский вариант, Семенова не помогает учащемуся уяснить, что такое причастный оборот (и придаточное предложение также), а отводит его (учащегося) в сторону, лишает его возможности видеть английский эквивалент. Если же говорящий по-английски студент переведет на русский язык предложенный Семеновой вариант (не эквивалент!) английский, то у него получится: Автор этой книги давно уже умер.

6. Как и можно было ожидать, в вопросе о деепричастиях Семенова просто проявила свою полную беспомощность - весь этот вопрос, по существу, запутала. Кроме неправильных суждений и формулировок, здесь написала она много лишнего, но не дала самого основного (167 - 168). Так, Семенова считает, что можно употреблять деепричастие желав, говорив, кончав, но форма деепричастия настоящего времени, мол, "более употребительна". Семенова думает, что деепричастие настоящего времени должно соответствовать глаголу настоящего времени в придаточном предложении, не учитывая того, что эта форма деепричастия выражает понятие одновременности действия, а не

понятие времени (грамматического). Вследствие такого ~~понима-~~
~~ния~~ она и ~~заклучает~~ раз в придаточном предложении был
 глагол прошедшего времени - желал, то и деепричастие следо-
 вало бы употреблять в форме прошедшего времени - желав
 (Пример в книге такой: Так как он желал скорее уехать, он не
 кончил работу).

Заклучение.

Этот ~~неудачный~~ учебник русского языка
 уже сыграл свою определенную роль - почти исключительно от-
 рицательную: одним, более любознательным и добросовестным,
 пришлось или приходится переучиваться и усваивать основы рус-
 ского языка по более компетентным учебникам, а других, нераз-
 борчивых и ~~упрямых~~, - и теперь еще трудно убедить, что их
 знания русского языка, почерпнутые из книжечки Семеновой, -
~~не настоящие~~ знания.

Было бы, однако, несправедливо ограничиваться только
 отрицательной характеристикой всей этой книжки. Там и сям,
 все-таки, можно найти и более-менее удавшиеся Семеновой
 места. Вот примеры:

1. Начиная с 16-го урока, вводятся примеры (предло-
 жения), взятые из произведений классиков русской словесности:
 Пушкина, Грибоедова, Крылова, Тургенева и др. И там, где та-
 ких примеров больше, учебник живее и убедительнее, чем в
 остальных местах.

2. В приложенном к учебнику словарики даны указания, где именно может учащийся найти склонение или спряжения того или другого слова, способ образования совершенного вида глагола от несовершенного и пр.

3. Кстати даны примеры на образование совершенного вида глаголов с изменениями в корне или основе. Например: занимать - занять (220), тыкать - ткнуть (221), садиться - сесть (226). Также хорошо, что дан список часто употребляемых глаголов, вид которых зависит от текста (контекста): женить-ся, велеть, казнить...

4. В параграфе 118 хорошо объяснена разница в значении (и употреблении) между словами любить и нравиться (74).

5. Уместно и понятно сказано об отсутствии в русском языке последовательности времени, свойственной английскому языку:

I did not know that you were here.

Я не знал, что вы здесь.

А вот примеры недостатков:

1. Во многих местах автор отсылает учащегося за справкой на соответствующую страницу, а там ничего не сказано по тому поводу. Например, на стр. 160 автор отсылает студента на страницу 213, где должно быть объяснение к глаголам на -сти, а там ничего подобного нет. А таких случаев в книге больше.

2. Местами встречаем в учебнике ~~примеры~~ вроде следующего: На взгляд-то он хорош, да зелен. (Крылов).

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

57

The grapes look good, but green/I82/. /Note that виноград, grapes, is singular word/.

Вряд ли поймет учащийся, не знающий всей басни, почему слову он (русский текст) соответствует в английском варианте слово grapes .

3. Нет в учебнике связанных текстов, без которых невозможно обойтись, если хочешь научить студента говорить по-русски (в предисловии - стр. V - автор уверяет, что по этому учебнику можно научиться и разговаривать).

4. Хотя учебник и называется „Новой русской грамматикой“, но как раз новизны ни в части грамматики, ни в языке (текстах) не видно.

Rebecca A. Domar.- Basic Russian, McGraw-Hill Book Comp. Inc.,
New York-Toronto-London, 1961, 516 p.

По сравнению с некоторыми другими учебниками этот учебник русского языка для начинающих отличается большей аккуратностью и продуманностью, употреблением каллиграфического письма и некоторыми другими достоинствами. Но не обошлось и тут без более и менее серьезных ошибок, о которых будет сказано подробнее на своем месте, а в самом начале следует указать на самые общие из очевидных недочетов.

Содержание текстов в этом учебнике какое-то однообразное, монотонное и поэтому довольно скучное, что может содействовать возникновению активного внимания у учащихся и развитию ^иустой речи у них.

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

58

О языке и лексике.

С точки зрения соблюдения норм русского литературного языка — этот учебник можно отнести к числу более удачных: русские тексты в этом учебнике немного правильнее, чем во многих других учебниках (Фон Греники и Якобсон, Знаменского, Дохерти и Маркус и др.). Но кроме монотонности и сухости текстов, в учебнике встречаются и фактические ошибки. Вот примеры:

1. Мы иногда говорим о доме на берегу моря (81). —

Судя по контексту, автор хотела, чтобы ее так понимали:

.... о доме, который стоит на берегу моря. Но в оригинальном виде ее фразы смысл получается другой: разговор о доме происходит на берегу моря...

2. Мы можем пойти в маленький ресторан рядом с музеем (160). —

Здесь также явный пропуск слов "который находится" (или: "находящийся") после слова ресторан, ибо по-русски оригинальное построение предложения звучит плохо.

3. Она хочет поехать куда-нибудь в деревню на все

лето (175). — Это же неясно:..... куда-нибудь в деревню.

В этом предложении можно спасти положение заменой "в деревню" выражением — "за́ город", что, может быть, и хотела сказать г-жа Домар.

4. Автомобиль едет очень быстро (181). — Это предло-

жение можно было обойти молчанием, если бы автор не утвержда-

ла все: "Когда говорят об автомобиле, грузовике и о возе с конной тягой, употребляется только глагол ехать". - Ведь автомобиль может не только ехать, но с таким же успехом и идти, причем последнее - более употребительно, чем первое. Немного иначе обстоит дело с возом (конная тяга), но это не наше дело в данном случае входить в подробное изложение всех нюансов: достаточно сказать, что сидящий на возу - едет, а воз - идет (что делают лошади, всем ясно).

5. Я недавно купил хорошие носки за один доллар пятьдесят центов за пару (215). - Портит все это предложение последняя синтагма "за пару". Если считать непременно указание об одной паре носков, то выход из положения мог быть очень простой: Я недавно купил пару хороших носков за доллар пятьдесят центов.

6. Я служу в большой фирме и работаю в конторе (241). Было бы все понятно (не двусмысленно), если бы не было "и". А еще лучше: Я служу (работаю) в конторе большой фирмы.

7. Эту пьесу через год поставили в театре в Москве, а потом и в Петербурге (344). - Стилистически звучит совсем плохо: "в театре в Москве". Все будет в порядке, если опустить ненужные, по существу, слова "в театре".

8. А кто эти молодые люди, играющие на веранде и так громко смеющиеся? - Для вопросительного предложения participial обороты свойственны менее всего в русском языке, а два оборота сразу - чересчур уж громоздко. И если русские

люди таких конструкций избегают, то к чему же учить иностранцев, чтобы они пользовались такими образцами речи?

9. Примечание об употреблении слов гражданин и товарищ (22) - совсем недостаточное. Взявшись толковать эти слова, автор должна была дать хотя бы самые основные указания, когда и какое из них употребляется в СССР.

В другом месте автор обширнее остановилась на слове товарищ наряду со словами друг, подруга, знакомая, но вопрос о товарище-гражданине и после этого остался не выясненным. (202 - 203).

10. К слову сколько автор дала только одно значение на английском языке - how much, не упомянув о how many.

11. В уроке шестнадцатом вводится слово учить, к которому автор также дала только одно значение - to teach /125%. Правда, в словарики, приложенном в конце книги, даются оба значения, но там же нет ни объяснений, ни примеров на употребление этого слова в обоих значениях.

12. Мы сядем сюда (166). - Автор думает, как это видно по предложениям, предшествующим приведенному примеру (предложению), что раз сказала "Она сядет в кресло (на стул, на диван)", то правильно будет только "сядем сюда". Но она ошибается,

Правильно и недвусмысленно будет звучать предложение со словом здесь. Но автор еще больше испортила дело тем, что даже правило вывела об употреблении только винительного падежа с глаголами сесть и садиться (165-166).

Грамматика, правописание, пунктуация.

Ошибок и опечаток в этом учебнике сравнительно не-много, а те, которые встречаются, не настолько серьезные, как у многих других авторов. Остановимся по порядку на ошибках по грамматике, правописанию и пунктуации.

1. О значении и синтаксической функции слова что автор говорит не совсем точно. Как пример того, когда что выступает в предложении только как местоимение, она дала: Что вы делаете? (вопросительное предложение) и Мы понимаем то, что читаем (34). Но дело в том, что слово что только в первом из приведенных предложений выступает как только вопросительное местоимение. Во втором что - и местоимение (прямое дополнение), и союз (точнее - союзное слово).

2. Указав на основные приметы каждого рода существительных, автор в заключение говорит, что только существительные на мягкий согласный (у нее - "с окончанием -ь") могут быть или мужского, или женского рода. (37). Это неправильно: могут же быть и существительные на -а, -я, которые принадлежат к мужскому роду: Никита, Кузьма, дядя, Ваня и т.д.

3. Не указала автор на существенную разницу в значении именительного и творительного падежа существительного при связке быть в прошедшем и будущем времени (171). Сказать, что преобладает творительный падеж над именительным - это еще не значит, что вопрос исчерпан и студенту все станет ясным.

4. Автор совсем упустила из виду ударное окончание существительных мужского рода в родительном падеже множественного числа -ёв, ограничившись только безударным -ев (208-211). Есть же, например, - соловьёв, воробьёв и т.д. Родительный множественного числа от слова носок здесь дан неправильно: носок, вместо носков (215).

5. С употреблением притяжательного местоимения плохо вышло у Домар. Объяснив более-менее понятно употребление слова свой, она все дело испортила одним примером: Попросите Виктора написать письмо своему брату (246). - Так по-русски не говорят. Это предложение можно исправить так: Попросите Виктора, чтобы он написал письмо своему брату.

Отдельно следует указать на хорошие, наиболее удачные места в учебнике, где излагается грамматика.

1. Знакомя учащихся с формами какого-либо падежа, автор дает в этом падеже все знакомые им категории слов - существительные, местоимения и др. Так, возьмем примеры на винительный падеж: Я встречаю его (ее, вас, отца, Григория).. (55).

2. Преподнося спряжение глаголов с чередованием конечных согласных основы, автор четко указывает, что в первом спряжении этот согласный изменяется во всех лицах единственного и множественного числа (писать - пишу, пишешь, пишет, пишем, пишете, пишут), а во втором спряжении - только в первом лице единственного числа (просить - прошу, просишь,

просит, просим, просите, просят) - (там же).

3. Конкретное указание на то, что суффикс -ва- опускается в настоящем времени, если ему предшествует гласный основы -а-: давать - даю, даешь... Кстати и дополнительное замечание: в повелительном наклонении и в прошедшем времени тот же суффикс -ва- сохраняется: давай, давал... (142).

4. Хорошо изложен раздел о глаголах движения (152 - 158), удачно составлена таблица.

5. Число и падеж существительных после числительных два, три, четыре и других, число и падеж прилагательных при них (при тех же числительных и существительных) - от начала и до конца объяснила автор с предельной ясностью, правильно и с дельно составленными таблицами (217 - 219).

6. Как почти ни у одного другого автора, хорошо изложен материал об употреблении некоторых предлогов (о, в, на, при, по). Особенно важно для иностранцев, изучающих русский язык, указание об употреблении предлога по с предложным (а не только дательным) падежом (245).

7. Как ни в каком другом учебнике- "ровеснике", дано понятие о различиях в значении полной и краткой формы прилагательных (282). Например: Она хорошая (She is good). Она хороша (She is attractive). То же самое следует заметить и об особенно удачном объяснении значения и употребления таких прилагательных (и их форм), как большой, маленький; великий... малый и др. (там же)

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

64

Несколько слов о правописании.

1. Употребляемый в теннисной игре термин сет в книге почему-то пишется сэт (110, 117, 126).¹

2. Без надобности с большой буквы написаны слова-примеры в тексте (предложениях) Между, Перед, Над, За, Под (164 - 165), Сесть, Сидеть (165, как и в некоторых других местах (172, 174, 186...)).

Пунктуация.

Пунктуация в общем не страдает у г-жи Домар, но кое-где есть лишние или пропущенные знаки препинания.

Лишние знаки: Кто-нибудь опять скажет, что я плохо играю в теннис, или что уезжает еще один хороший профессор? (110).- Запятая между двумя соподчиненными предложениями с наличием союза или не ставится.

Василий: Я закажу сэндвич. Степан: С чем? Василий: С ветчиной. Степан: С маслом или с салатом? Василий: С маслом и с салатом, и чашку чаю с лимоном... (161).-

После "с салатом" запятая не нужна, ибо между двумя (только двумя!) однородными членами (сэндвич, чашку чаю) стоит соединительный союз и.

Недостающие знаки. Он не любит сидеть дома вечером и каждый вечер ходит в театр или в кино или в клуб (76). - Здесь не-

¹ Проф. В.К. Мюллер, Англо-русский словарь, Москва, 1962, стр. 901.

достаёт двух запятых при трех однородных членах предложения: запятая ставится даже при повторении соединительного союза, а тем более - разделительного (или). После первого однородного члена (в театр) должна быть запятая, хотя при нем и нет союза или (повторяющегося).¹

2. Подобный же случай находим и в другом месте, но тут более запутана расстановка знаков: Да, я работаю целый день, или дома или в библиотеке (74). - В данном случае поставлена запятая, где она не нужна, но пропущена, где нужна

О фонетике и правилах произношения.

К числу положительных моментов, уместных и удачных указаний, которыми этот учебник отличается от других, - можно отнести описание характера русских согласных (д), (т), (н)-(8), (к) и (х) - (10), сопоставительные ряды слов с различным написанием, но одинаковым или подобным произношением (16).

Ошибок и в этой части учебника сравнительно немного, но стоит обратить внимание на более принципиальные из них.

1. Состав гласных у г-жи Домар получился почему-то неполный: нет двух гласных фонем -(ы) и (и)² - (7), которые

¹ Грамматика русского языка, т.2-й, часть первая, Академия наук СССР, Москва, 1960, стр. 602.

² Грамматика русского языка, т.1, Академия наук СССР, Москва, 1960, стр. 51.

она рассматривает отдельно и в другом плане - на странице 12.

2. Так же смело и безоговорочно автор написала о согласных, предшествующих согласным (вообще, при любой комбинации), что они всегда только твердые, хотя это совершенно неправильно (12). Согласные (кроме Ц) смягчаются перед мягкими согласными, а в отдельных случаях - даже и перед твердыми (по традиции), как, например, в словах церковь, четверг и др.¹

3. ~~Ошибается~~ автор с ударениями в что бы и чтобы (368). Где нужно поставить ударение, не ставит (Что бы мы ни говорили,.... он всегда сидит дома), а где нет его и быть не может, там ставит (... я не хочу, что¹бы он дома сидел).

Заключение: методика и общие замечания.

Рассчитан учебник на учащихся средней школы или колледжа - на два года обучения. Нельзя отказать автору в наличии у нее ~~чувства меры~~: лекции она составила короткие (по объёму материала), материал излагает доступно, в основном систематич~~но~~ и последовательно, хотя в некоторых местах наблюдается разрыв и распыление, безусловно вредно отражающийся на прохождении и усвоении дидактического материала (напр, предикативное слово нужен преподносится в нескольких местах

¹ Грамматика русского языка, т.1, Академия наук СССР, Москва, 1960, страницы 75 - 80.

по частям - (142 стр. и др.); личные местоимения с начальным н- - на страницах 320, 352 и др.; творительный или именительный падеж именной части составного сказуемого со связкой был, будет и др. очень разбросан по всему учебнику - страницы 171, 360 и др.).

На первый год обучения (часть I), как и полагается, автор поместила самые необходимые и наиболее доступные сведения о русском языке, а на второй - более сложные, в больших дозах и требующие значительно больших усилий от учащихся. Однако, было бы еще лучше, если бы автор снабдила учебник повторительным материалом (его совсем нет - как материала специально на повторение пройденного). Правда, отчасти этот вопрос решен: вторая часть учебника включает в себя и повторение того, что было пройдено в течение первого года (первая часть) - шире и на более высоком уровне. Это хорошо, но это никак не может заменить повторения (материала для повторения), практикуемого время от времени - как в течение первого, так и второго года обучения, вообще в течение каждого периода учебы, что уже учел Миша Файер и дал повторительный материал в своем учебнике "Симплифайд Рашиен", второе издание, 1963.

Дозировка дидактического материала не плохая совсем, но попадают уроки, в которых дано - по сравнению с другими - слишком много и в то же самое время сложного материала (напр., 24 урок).

Хотя каждая лекция открывается текстом для чтения, но

вообще грамматика и сведения о языке излагаются дедуктивным методом - почти точь-в-точь по образцу учебника Файераманна (Симплифайд...). Для учеников средней школы, притом начинающих изучать русский язык, - такой метод нельзя признать целесообразным.

С первого и до последнего урока - неотступно идут в учебнике переводы: и при объяснении нового материала, и в упражнениях. Это мешает учащимся в выработке умения говорить по-русски. А несколько первых уроков пестрят почти исключительно именами и фамилиями английскими, что также с психологической точки зрения вредит в выработке чувства изучаемого языка (до 11-го урока включительно фигурирует Смит, а до 7-го - кроме Смита - Питерс, Браун, Холл, Стивенс, Джонс и др.).

Упражнения (домашние задания) составлены применительно к темам соответствующего урока, но по форме и содержанию тексты упражнений однообразны, монотонны, преобладают задания на переводы.

Довольно часто даются в учебнике сентенции без соответствующих примеров или даются примеры очень скупо. Например, сказано, что некоторые существительные, имеющие форму (оканчиваются на -а, -я) женского рода и склоняющиеся как существительные женского рода, по смыслу относятся к мужскому роду, но определяющие их (эти существительные) прилагательные принимают форму мужского рода. Примеры даны - папа,

дядя, но ни единого примера с прилагательным вместе (235).

Рядом же сказано, что есть десять существительных среднего рода, оканчивающихся на -мя, но примеров дано только три: имя, время, семя. Сказав о наличии десяти таких существительных, следовало бы и назвать их все десять.

За исключением двух-трех текстов для чтения (например, в уроке 26, стр.198-199), текстовый материал учебника гнетет своей бесцветностью, вращением вокруг одной классной обстановки, семьи и дод. Не имея на рынке большого выбора, некоторые канадские университеты и средние школы с 1962 года перешли на этот учебник, отказавшись от еще более неудачных учебников других авторов. Но совсем не приходится удивляться, что почти все преподаватели этих университетов и школ хотят уже отказаться от учебника Р.Домар - прежде всего, из-за его скучных текстов.

Mischa H.Fayer & Aron Pressman, Simplified Russian Grammar, Second Edition. Revised by Mischa Fayer. Pitman Publishing Co., New York-Toronto-London, 1963, 451p.

Второе издание этого учебника поступило в продажу в Канаде не в 1963 году (это год второго издания), а только летом 1964 г., то есть после того, как уже был сделан подробный разбор первого издания (1957). Теперь же приходится больше внимания обратить на второе издание, так как первое, страдавшее множеством разных ошибок и старых недостатков, -

уже принадлежит к прошлому, большинство школ и университетов, которые пользовались первым изданием учебника, на ходу переключились на издание второе. Во втором издании, исправленном Мишей Файером, учебник стал немного лучше: в нем больше положительных черт и сравнительно меньше разных ошибок, множеством которых отличалось первое издание его.

Исправив кое-какие ошибки первого издания и устранив некоторые странные вещи из него, Миша Файер оставил название учебника без изменений: продолжает называть грамматикой то, что никак нельзя назвать грамматикой - даже упрощенной. Раз в книге есть, кроме грамматики, не только упражнения (не все они грамматические), тексты для чтения, вопросы по тексту - с целью подготовить учащихся к разговору на ту или другую тему, то это уже учебник русского языка, а не только грамматика. **Плюс** также звучит в титуле учебника - "упрощенная грамматика".

О самых **недопустимых** вещах в первом издании этого учебника.

Следует таки остановиться и на недостатках первого издания, ибо значительное число преподавателей и учащихся продолжает пользоваться этим изданием (частично потому, что цена учебника весьма внушительная). Остановимся хотя бы на качестве языка и логике текстов. Вот примеры:

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ

71

Рано утром или поздно вечером, когда все спят, он любит петь и весь день играть в мяч (92).

Конец предложения - „весь день играть в мяч” - логически совсем не вяжется со всей остальной частью предложения. Во втором издании это место текста претерпело коренное изменение и выглядит так: Рано утром или поздно вечером, когда все спят, он хочет петь или играть на рояле (99).

Довольно много в учебнике таких неправильных выражений, как Кто ваш русский профессор?(40), Какой у вас русский учебник...?(98), ...я могу поздно спать(117), в без четверти шесть(256). Два последних неправильных выражения остались не-исправленными и во втором издании.

А вот что говорится в тексте 27-го урока - „В колхозе

В колхозе хорошая школа, лаборатория, госпиталь и два магазина... Наши учителя, которые приехали с нами из института, учат нас, как пользоваться машинами, ходить за скотом и за птицей и делать все, что нужно, в колхозе (170).

В учебнике русского языка совершенно недопустимо такое повествование из советской действительности: как школа, так и госпиталь могут быть в селе, а не в колхозе; из института могли приехать в колхоз профессора или преподаватели, но не учителя; студенты института выезжают в колхозы не для того, чтобы их профессора там учили их ходить за скотом. С точки зрения правильности русского языка, кажется, лучше сказать не „ходить за скотом”, а ухаживать за скотом - особенно, если считаться с данным контекстом (содержанием рассказа).

О 2-м издании учебника.

Изложение элементов фонетики и орфоэпии.

Фонетика и орфоэпия, как и в первом издании, представлены в учебнике очень скупо, но оплошностей допущено меньше. Изложение же фонетики дано и в самом деле слишком уж популярно и не без упрощенства. Указания о произношении звуков - не вполне точные и далеко не совсем ясные. Вот примеры упрощенства.

Звуки а, э, о, ы, у названы твердыми, а я, е, ё, и, ю - мягкими (42). Такое определение гласных звуков является лишним нарушением научного понимания мягкости звуков: мягкими (палатализованными) могут быть согласные, а не гласные.

Примеры ошибочных указаний о произношении:

а) Рекомендуется произносить (жирным шрифтом это дано):

Андреевич, Андреевна, Иванович, Ивановна (54), не считаясь с правильными нормами, принятыми в живой речи и узаконенными авторитетными изданиями.¹

¹ Правильное произношение имен-отчеств дано уже правильно даже в изданных в США учебниках русского языка (некоторых), но мы укажем здесь на более подробное и авторитетное изложение этой проблемы у Д.Э. Розенталя: Культура речи, Изд-во Московского университета, 1959 (ссылаемся на английский перевод и издание 1963), стр. 116 - 120 /Pergamon Press, Oxford, London - New York - Paris/.

б) Не указано, как следует произносить (г) в словах когда, никогда (24), вследствие чего прививается в практике произношение $г=\text{g}$, а не $г=\text{ɣ}$, как должно быть (фрикативное г).

в) Наряду с правильными указаниями - с братом = збратом, к жене = гжене, неожиданно преподносится совершенно неправильный вариант брат был = брадбыл (68). Должно быть братбыл, потому что правило о звонком произношении глухих, предшествующих звонким, не распространяется на конечные согласные знаменательных слов (существительных).¹

г) Предлагается в виде произносительной нормы - купаешься = купаешса, купаемся = купаемса (101). Это тоже находится в полном противоречии с узаконенными нормами русского литературного произношения.²

Изложение грамматики.

Собственно грамматика в учебнике дана в минимальных дозах и с более-менее достаточным количеством грамматических упражнений, значительную часть которых составляют тексты для перевода с английского языка на русский. Краткие объяснения и формулировки даются в весьма доступной форме, на известном

¹ Грамматика русского языка, т. 1, Издательство Академии наук СССР, Москва, 1960, стр. 74 - 75.

² Там же, стр. 79.

уже из текста для чтения материала. И это хорошо. Но доступность довольно часто переходит в искажения (упрощенство), как и в первом издании.

К положительным моментам можно отнести, например, довольно удачное изложение материала о причастиях: гораздо лучше справились тут авторы данного учебника, чем многие другие (38-й урок). Также хорошо вышли из положения авторы в уроке о числительных (36-й урок), хорошо преподнесли употребление местоимения себя, слова должен (246), образцово составили упражнение на употребление слов один и себя (247), ясно и понятно сказано о сослагательном наклонении в 37-м уроке, а также дельно преподнесено употребление можно и нельзя, неопределенных местоимений кто-то, что-то, кто-нибудь, что-нибудь, какой-то, какой-нибудь и др. (в той же 37-й лекции).

Но и во втором издании оставили авторы недопустимые для учебника по языку погрешности. Кроме уже упомянутых ошибочных (совершенно неправильных) толкований грамматического материала в связи с кратким разбором первого издания, укажем для примера на самые типичные ошибки в этом издании.

1. Мягкий знак, оказывается, служит для отделения твердого согласного от предшествующего мягкого (согласного). Как пример для подкрепления ~~этого~~ ^{этого} дается слово письмо (60)

2. ~~Неразобрались~~ авторы и в этом издании с образованием повелительного наклонения. В первом издании они определенно рекомендовали брать основу второго лица единственно-

го числа настоящего времени, а в этом издании почему-то ограничили упоминанием основы настоящего времени вообще. Но примеры опять дают только во втором лице единственного числа:

<u>пишешь</u>	<u>пиши</u> <u>пишите</u>
<u>говоришь</u>	<u>говори</u> <u>говорите</u>
<u>читаешь</u>	<u>читай</u> <u>читайте</u> (32)

Что же получится, если следовать этому правилу? Например, от слов помочь, лечь (лежать), бежать, лгать основа второго лица единственного числа выглядит соответственно помож-ешь, ляж-ешь, беж-ишь, лж-ишь. Идя за логикой авторов учебника, учащийся будет прибавлять к основе настоящего времени окончания повелительного наклонения и получится: поможи, бежи, лжи, что расходится с нормами языка.

3. Толкуя о безличных конструкциях типа не было, авторы твердят, что в предложениях, как Ивана не было в классе, Его не было дома, В городе не было школы - подлежащее, дескать, стоит в родительном падеже (!) Став на такой путь, можно легко усмотреть подлежащее и в любом безличном предложении. Но что останется от синтаксиса русского языка, если с такой легкостью пойти на этот скользкий путь?

4. Притяжательные местоимения ваш и наш, по утверждению авторов учебника, склоняются так же, как и прилагательное хороший. (116). Но это же - очевидная ошибка: В. наш

(нашего); нашу, наше, но хороший (хорошего); хорошую; хорошее.

5. Объясняя употребление притяжательного местоимения свой, авторы дают не совсем удачные примеры: Я люблю свою собаку. Петр любит свою жену. - Не удовлетворившись такими примерами и не дав вразумительного объяснения, авторы завершают разъяснение этой проблемы еще такими примерами: Петр любит свою жену. Петр любит его жену. Речь идет, конечно, об употреблении свою или его, для чего даются и соответствующие английские варианты - якобы для большей ясности: Peter loves his /someone else's/ wife /117/. Вместо понять, что нужно, учащийся останется под впечатлением о донжуанствующем Петре.

6. Не выдерживает критики вопросительное предложение: Кто были его самыми любимыми друзьями? (урок 32-й).

7. Авторы дают неправильную форму повелительного наклонения от сесть: Садьте вот тут, около нас (322). - Они, очевидно, смешали сесть и садиться. От сесть может быть только сядь, садьте, а от садиться - садитесь, садись.

О языке учебника.

По сравнению с первым изданием, которое было ухудшенным переизданием учебника Бондаря, язык второго издания немного лучше. Но неправильных и неудачных выражений осталось много.

1. Иван Петрович русский и живет в Москве (53).

2. У нас в доме тихо и приятно работать (89). - Создается впечатление, что в доме работают тихо и приятно.

3. Шесть раз в неделю я должен быть в магазине в восемь часов утра (127).

Было бы все в порядке, если бы вместо "быть в магазине" написали авторы "приходить в магазин".

4. Господин Петров был доктором, потом профессором. (175). В таком виде это предложение выглядит неясным. Можно было бы поставить после "потом" слово "стал" – и предложение будет звучать лучше, но и при этом останется недоумение: что же, в конце концов, означает переход от положения доктора к положению профессора?...

5. Вечером мы часто ходим в кино или театр. В здании библиотеки есть большой зал. Днем в этом зале мальчики и девушки играют в волейбол или в баскетбол (191).

Спрашивается в задаче: сколько же раз вы ходите сюда – туда каждый вечер (в театр и обратно)? Очевидно, хотели авторы сказать о том, что студенты часто ходят в театр по вечерам.

Также спрашивается в задаче: почему это девушки играют с мальчиками, а не с молодыми людьми или кавалерами? Ведь же девушки – это барышни, взрослые люди, а мальчики – дети.

6. Что эти рассказы и сказки уже показывали в детстве Чайковского? (319).

Вопрос этот находится в прямом отношении к тексту для чтения, то есть к одному предложению в нем: Уже в его детстве эти сказки и рассказы показывали богатое воображение будущего композитора.

Предложение это также не отличается изяществом, но все же к нему можно было поставить вопрос понятнее: Например:

Что показывали рассказы и сказки, которые сочинял Чайковский еще в детстве? (Еще лучше: О чем свидетельствовали и т.д.).

Разные другие дефекты учебника.

1. Лексика. Кроме превратного понимания авторами таких слов, как девушка или мальчик, в текстах можно найти сколько угодно не только неправильного словоупотребления, но и толкований отдельных слов. Например, слово товарищ объяснили авторы так, что нельзя понять, что же это слово из себя представляет и когда и кто его употребляет (50). Слово иметь в словаре учебника отсутствует (в русском варианте), а английское слово have дается в двух значениях — для безличного оборота (I have — у меня есть) и в значении долженствовать (have to), но не дано первоначального значения этого слова to have = иметь (425). Вместо глядя, дано слово смотря (311). Английское слово engage переведено на русский язык только в одном значении и притом не основном — пригласить (422). Таких и подобных примеров в учебнике очень много.

2. Пунктуация. По сравнению с первым изданием, здесь лишних и недостающих знаков препинания меньше, но все же много. Вот несколько из множества примеров.

а) Лишние знаки: А дома, вы говорите по-русски или по-английски? (29). Он очень хочет хорошо читать, писать, и говорить по-английски (48). Пишите. Ваш друг, Мэри Смит (58). Завтра вечером мы будем смотреть пьесу Чехова, "Три сестры". (200). Я все надеюсь, что кто-нибудь позвонит мне по телефону или зайдет ко мне, хоть на несколько минут (288).

В первом предложении употребление ненужной запятой объясняется инерцией английского языка, ~~В последнем~~ запятая стоит в таком месте, где ее не бывает и не может быть даже в английском тексте, так как слово хоть - вовсе не союзное слово (как, очевидно, думают авторы), а только частица.

б) Недостающие знаки: Вы хотите знать_ что я делаю и как поживаю (66). В такую прекрасную погоду_ как сегодня_ хорошо гулять...(80). Никто не может понять или объяснить_ почему Петя и Вася так любят друг друга (99). Я не знаю_ в котором часу он тогда будет вставать (127). Он всегда должен знать_ о чем говорят его соседи (181). Каких русских поэтов и писателей_ кроме Пушкина_ вы знаете? (240). Пожалуйста_ продолжайте, Иван Андреевич (278). Поняв тогда_ как сильно Петя любит музыку, родители пригласили для него учительницу (311).

Таким образом, авторы не признают запятой между главным и придаточным предложениями, при обособленных обстоятельствах и деепричастных оборотах, как и на другие правила.

Заключительные замечания.

В учебнике (второе издание) поражают полюсы: весьма удачные места и, напротив, слабые. Причем, в процентном отношении неудачных мест больше (главным образом, в русских текстах), чем удачных.

К безоговорочно положительным и удачным местам в учебнике следует отнести значительное количество грамматических упражнений, отдельные уроки на повторение пройденного (один урок после каждых семи уроков), включение умеренных доз идиоматических выражений - не изолированно, а в контексте, в текстах для чтения и разговора. Однако следует заметить, что

к фразеологизмам приступают авторы рановато - начиная с 7-го урока.

К недостаткам и курьезам в учебнике относятся следующие моменты:

- а) Решительно недостаточная (неполная) разработка вопросов произношения и погрешности в истолковании фонетики и орфоэпии.
- б) Повседневные выражения даны в текстах и в виде приложения - отдельным списком, но среди них почти совсем нет специфически современных (советский период) слов и выражений, как посевная кампания, профсоюзное движение, пионерский лагерь, социалистическое строительство, чистка партии, культ личности и т.д.
- в) Большинство текстов для чтения - невероятно скучные, неудобоваримые. А тексты о детстве Пушкина и Чайковского поражают крайне убогим языком и стилем.
- г) Не всюду выдержана последовательность в изложении нового материала. Например, формы прилагательных в винительном падеже (в сочетании с существительными, обозначающими одушевленный предмет) даются раньше (61), чем формы существительных (62).

Nina Potapova, Russian, Elementary course, Book I, 1959, Book II, 1958, 2nd edition, revised, Foreign Languages Publishing House, Moscow.

По сравнению с 1-ым изданием (ч.1, 1954, ч.2, 1955) это издание отличается большей аккуратностью (нет ошибок, которые были в 1-ом издании), бóльшим разнообразием упражнений и наличием бóльшего количества заданий на перевод с английского языка на русский (но все же и теперь перевод дается не в каждой лекции).

Как указывает сама Потапова, учебник ее предназначен для взрослых учащихся, которые изучают русский язык под руководством учителя или даже самостоятельно. Автор думает, что ее учебник обеспечивает практическое знание разговорной русской речи - умение читать и понимать русские газеты и художественную литературу, так как он (учебник) содержит до 5.000 слов и большое количество образцов словосочетаний и идиоматических выражений. Практика нас убедила, что эти утверждения Потаповой - слишком оптимистичны: овладение разговорной речью (говорением) при помощи этого учебника не достигается, а понимание русских газет и текстов художественной литературы - тоже довольно проблематично даже в том случае, если студенты изучают русский язык по этому учебнику при помощи учителя. Самостоятельная работа учащихся по этому учебнику очень мало дает им: произношение этих студентов остается неправильным, умение говорить по-русски почти совсем не уда-

ется. Так как учебник разбит на разделы (их семь), то в разборе учебника будем частично придерживаться такого порядка деления и последовательности.

Первый раздел посвящается главным образом фонетике и орфоэпии. Русский алфавит дан в самом начале учебника - до первого урока. Как в алфавите, так и в дальнейшем - во всех последующих двенадцати уроках первого раздела даются образцы каллиграфического письма.¹ Понятия о звуках и буквах, о произношении русских звуков изложены здесь довольно стройно, с научной точки зрения - правильно. К некоторым звукам даны иллюстрации, изображающие положение речевых органов при их произношении (д и т; р, л; к, х; у, ы, и). И это одна из хороших примет учебника. Иллюстрации к текстам для чтения (не ко всем) безусловно помогают учащимся понимать и запоминать слова и содержание текстов, хотя могли быть исполнены эти иллюстрации и лучше - не только бедными штрихами черным по белому.

В сопоставительной таблице звонких - глухих согласных совсем не представлен фриктивный вариант г, поэтому глухой х остался без звонкого соответствия (42). А ведь есть же в русском литературном произношении исключение для благо, Бог,

¹ Правда, в алфавите образцы каллиграфического письма не совсем последовательно выдержаны - заметна некоторая дань упрощенческим прихотям, преобладающим в изданных за пределами СССР учебниках.

ангел, Господь и производных от них слов. Говорят же по-русски всех блах, а не всех блак и т.д.

Во втором разделе даны элементарнейшие понятия о существительном, местоимении, прилагательном - в именительном падеже, о глаголе и спряжении его в настоящем времени, чуть-чуть только затронуто понятие о грамматическом роде. Употребление косвенных падежей существительных начинается только в третьем разделе - на 125 странице, а склонение по падежам прилагательных - только во второй книге учебника - на стр. 78 (часть V1). Употребление видов глагола (употребление совершенного вида) начинается в 43^a уроке,

В колледжах и университетах, имея три или четыре часа в неделю на русский язык, успевают пройти первую часть учебника за первый год и с большим трудом - вторую часть за второй год. Таким образом, получается, что целый первый год учащиеся не знают и не употребляют совсем совершенного вида глаголов и косвенных падежей прилагательных и местоимений, склоняющихся по образцу прилагательных. Вследствие этого учащиеся читают тексты и ведут разговор на совершенно искусственном языке - в течение всего первого года обучения русскому языку, а значит - не могут ничего читать и понимать, издаваемого на нормальном русском языке - газет, журналов и прочего. Известно, как плохо это отражается на настроениях учащихся: на практике большинство их еще до конца первого учебного года покидает курс русского языка.

То же самое касается, например, и предлогов, которые (русские предлоги) для иностранцев являются особенно трудной проблемой. В учебнике предлоги разбросаны по разным разделам, а обобщающих упражнений на предлоги в конце отдельных разделов нет. И вообще повторительных упражнений в учебнике недостаточно, они не охватывают всего основного материала, пройденного в предыдущих уроках, а поэтому не обеспечивают окончательной отработки и закрепления пройденного языкового и грамматического материала. Но Потапова, очевидно, имела в виду, что учителя, хорошо знающие русский язык и методику преподавания его, сами дополнят учебник и приведут в систему весь материал — как в СССР, так и во Франции (Потапова написала этот учебник по-французски).

К положительным моментам учебника следует отнести следующее:

а) Правильность русского языка, насыщенность текстов современной лексикой и оборотами речи, тематикой из советской действительности, что также важно для изучения языка;

б) разнообразие и целенаправленность в построении упражнений — по работе над текстами и по грамматике;

б) хорошо составлен Ключ к упражнениям и Указатель (индекс) тем во всем учебнике.

Под руководством хорошего преподавателя русского языка этот учебник может помочь учащемуся овладеть элементарным курсом русского языка — в смысле понимания его (языка).

Horace G. Lunt.- Fundamentals of Russian, First Russian Course. W.W. Norton and Company Inc., New York, 1958, 320 pp.

Вступление.

Этот грамотный учебник русского языка был написан в 1957, а издан в 1958 году, хотя до сих пор в Канаде он нашел применение только в Университете Британской Колумбии. Отказываясь от учебника Н.Ф. Потаповой, один университет, например, ~~не захотел переключиться почему-то~~ на "Упрощенную русскую грамматику" М. Файера и А. Прессмана - именно в 1958-1959 учебном году, а другие канадские университеты продолжали и продолжают пользоваться разными учебниками и пособиями, по качеству худшими (изданные в Канаде и США).

Этот учебник - тоже не безукоризненный, но все же его автор лингвист и неплохой педагог: и этого нельзя не видеть, открыв учебник на любой странице. Проф. Лант знает русский язык и вполне ясно себе представляет задачу составителя учебника русского языка: он строго придерживается научного подхода в изложении теории и с толком подбирает как примеры, так и тексты для упражнений и для чтения. Его тексты насыщены сведениями о России и СССР, служат одновременно двум основным целям - обучению и воспитанию, что и должно быть содержанием настоящего учебника.

Подробнее остановимся на достоинствах и недостатках этого учебника ниже, а здесь позволим себе заметить одно:

во всей книге поставлены ударения даже над односложными русскими словами, что никак не согласуется ни с эрудицией автора, ни с методикой.

Назначение учебника — на минимальном словарном материале дать максимум возможного в смысле понимания русской речи, а не научить студента говорить по-русски. А это ограничивает применение учебника только более узким кругом учащихся — заинтересованных лишь в понимании, а не в практическом владении русским языком. Хотя, как известно, до недавнего времени как большинство авторов учебников по русскому языку, так и преподаватели русского языка другой цели почти не ставили перед собой, так что и Лант не являлся исключением.

Несколько критических замечаний
о русском языке учебника.

1. Музей там в том здании (36). — Без запятой после там такое построение предложения звучит шереховато и выглядит, как дословный перевод с английского языка (The museum is there in that bldg.). То же самое касается и предложений вроде следующих:

Он работает в городе в Крыму (37). Они уже давно живут здесь в Москве (160). Сколько недель вы были у дяди зимой в Крыму? (161).

2. Она ответила, что она американка, а что муж англичанин (104). — Второе что и отсутствие тире перед словом англичанин делают это предложение не вполне русским по звучанию (по стилю или по конструкции вообще) и трудно

поддающимся пониманию (особенно из-за отсутствия тире в указанном месте).

3. Молодым людям скучно жить в деревне. Им там ничего не интересно (131). - Второе предложение - совсем не по-русски звучит в таком виде. В таком составе его - слово ничего напоминает инородное тело. Со словом же ничего это предложение следует коренным образом перестроить. Можно сказать, например, так: Для них там нет ничего интересного, или: Им там совсем неинтересно.

4. Борис Петрович учит механика, француза, химии (138). - Здесь не только порядок слов не в порядке, но и еще кое-что. При оставлении всего словарного состава данного предложения его можно построить таким образом: Борис Петрович учит химии механика-француза.

5. Прошлый урок был последним в этом году (168). Словосочетание "прошлый урок" режет ухо. Может быть прошлый год, прошлый раз, на прошлой неделе, но нет еще таких словосочетаний, как прошлый день, прошлый час или прошлый урок...

6. Ему было двадцать два года, когда он в первый раз встретил свою жену (172). - Смысл всего придаточного предложения непонятен: каким таинственным образом этот "он" женился перед тем, как ему удалось в первый раз встретить "ее", как никак, - "свою жену"?...

7. Этот мужчина очень любит сады. Он работает в своем саду, и в саду судьи, и в садах соседей моих дядей (185). -

С чисто формальной стороны тут все как будто в порядке, но второе предложение удачным признать никак нельзя. А выражение „в садах соседей моих дядей” не только звучит шероховато, но и трудно поддается пониманию.

8. Нравясь мне, эта странная испанка все же казалась мне неприятной (238). — Все это предложение составлено неудачно: деепричастный оборот тут — какофоничен, однако совсем не оттого, что испанка, с одной стороны, кому-то нравилась, а, с другой, — казалась неприятной.

9. Иван, читайте пожалуйста (246). — Если форма обращения „Иван”, то логичнее (правильнее) было бы „читай!”

10. Из газет я вижу, что женщинам мешают работать на этой фабрике (263). — Слово „мешают” в английском варианте предложения тут же передано словом preventing. Следовательно, если имелась в виду английская газета, то по русски следовало написать не „женщинам мешают”, а „женщин не допускают” или „женщинам препятствуют...”

11. Скучно всегда сидеть в темной комнате и читать, пойдёте куда-нибудь делать что-нибудь... Она когда-то собиралась выйти замуж за кого-то, но что-то между ними случилось (268).

Оба эти предложения, взятые с одной и той же страницы, сформулированы плохо, звучат двусмысленно — из-за неудачного подбора слов, хотя с формальной точки зрения они (и эти предложения) выглядят как будто совсем правильно. Хотя во втором

предложении, если подойти строже, можно усмотреть и формальную аномалию: нет там достаточных формальных оснований для выражения "между ними". Кроме того, в обоих предложениях смысловая сторона какая-то двусмысленная, если не больше.

О произношении и правописании.

В общем фонетика и произношение освещены в учебнике правильно (в объеме охваченного учебником материала). Правописание также выдержано в пределах норм. Можно сделать только три - четыре критических замечания.

1. О произношении звуков (ж), (ч), (щ) и (ш) /стр.7/ не сказано самого главного: о твердости и мягкости. Нужно было указать, что (ч) и (щ) - всегда мягкие, а (ж) и (ш) всегда твердые. А также следовало тут же подчеркнуть, что *жж* (в том числе и из *зж*) произносится не только как долгое (ж), а и двояко - мягко или твердо (позже - пож'ж'е или пожже).

2. О произношении (а) и (у) в третьем лице множественного числа в примечании (42) сказано так, что поймет это дополнительное разъяснение лишь тот, кто уже знает все это, а незнающих такое объяснение только смутит и запутает. Интенция же автора учебника - вполне правильная и целесообразная: в московском стандарте произношения (а) в этой позиции произносится почти как (у) - дышат = дышут, видят = видют, но значительно реже, чем прежде.

3. Слово Дмитриевич автор дает почему-то Дмитрьевич, что не совпадает с нормой правописания (237). Перенос в слове немногими - дан неправильно: нем-ногими (165). Недостает (о) предлогу в: А как ваши успехи в французском языке? (265).

Несколько критических замечаний о словаре.

1. Во вступлении автор не преминул случая отдать дань старинке: наряду с правильными и давно общепринятыми в просвещенном мире названиями народов (наций) - белорусы и украинцы (**Byelorussians, Ukrainians**), он - ~~неизвестно почему~~ - прибавляет "or White Russians ", "or Little Russians" (111).

2. В предложении употребил автор предлог "перед", вместо "до" (как должно быть, судя по смыслу): Они выехали из России во время первой войны, но перед революцией (193).

О грамматике.

Имея в виду правильность истолкования грамматических истин, можно отметить целый ряд очень хороших, безукоризненных формулировок и правил. К таким местам в учебнике можно отнести следующие:

1. Гласные после г,к,х; ж,ч,ш,щ, и ц (8,9).

2. Окончание -у в существительных мужского рода с предлогами в и на в предложном падеже (39). Автор при этом замечает, что в русском языке есть до 80 таких существитель-

ных, которые принимают окончание -у (-ю) в предложном падеже

3. Сопоставление определенного артикля (англ. язык) с соответствующими местоимениями в русском языке (121).

4. Употребление винительного или родительного падежа после глагола ждать (146).

5. Понимание и употребление наречий где, куда, откуда; там, туда, оттуда; здесь, сюда, отсюда (156).

Но не обошлось у автора и без ошибок в части грамматики, что неизбежно случается всегда, если учебник печатается без предварительного просмотра рецензентами и компетентными редакторами издания. Укажем на это по порядку.

1. Автор называет суффиксами даже самые настоящие окончания существительных (38 и до конца книги). В слове (о) стол=е, таким образом, окончание -е пошло в рубрику суффиксов.

2. В предложении находим глагол совершенного вида, где ему суждено быть в несовершенном виде: Если б я знал это, я бы не спросил у докторов (104). Куда лучше звучало бы: не спрашивал. Причина - наличие отрицательной частицы не.

3. Не та приставка при глаголе: Никита уже вышел с собрания (153). - Конечно, было бы лучше (правильнее) сказать: ушел с собрания.

4. Нельзя признать удачным или законченным предложение: Эта синяя книга - его третья (163). - С такой усеченной второй частью это предложение было бы нормальным в контексте,

в диалоге, но не в изолированной форме.

5. Совершенный вид глагола в предложении с индикатором продолжительности времени - звучит неестественно: Как долго вы там остались? (164). - Согласно элементарному правилу употребления видов глагола, при наличии слов долго, часто, всегда и т.д. - следует употреблять несовершенный вид глагола. Поэтому не остались, а оставались подходит к данному предложению.

6. Снег шел до трех, а потом пошел дождь (179). -

Без соответствующего контекста оборвать предложение на "трех" - невозможно. Нужно было сказать "до трех часов (дня, ночи)".

7. Излагая сведения о русском причастии, автор допускает некоторые ошибочные утверждения и неточности (222 - 223). Нельзя утверждать так безоговорочно, что все причастия могут управлять всеми падежами объектов. Во-первых, прямого дополнения не могут иметь непереходные глаголы, во-вторых, не каждый глагол вообще может управлять всеми падежами объектов, а в-третьих, - страдательные причастия, хотя и образуются от переходных глаголов, не имеют всех свойств, присущих соответствующим глаголам, особенно в отношении управления падежами объектов - они никогда не управляют винительным падежом без предлогов (не могут иметь прямого дополнения).

О пунктуации.

Меньше, чем у других авторов, но все же есть как лишние, так и пропущенные знаки препинания даже у этого,

все-таки знающего русский язык составителя учебника.

Нет знаков препинания, где они нужны. 1. Это здание музей (36)

- Здесь недостает тире перед словом музей.

2. Вам будет интересно и может быть даже весело (170).

- Понятно, что вводные слова "может быть" должны быть выделены запятыми с обеих сторон.

3. Мне больше нравится вечерняя газета чем утренняя (163). Здесь пропущена запятая перед сравнением ("чем утренняя"). Точно такой же случай: Эта задача гораздо легче чем та (207).

Лишние знаки препинания. На это автор проявил большую "щедрость".

1. Он - наш профессор (33). - При подлежащем, выраженном личным местоимением, тире не ставится.

2. Наши соседи, Петровы, говорили о фабриках... (88). - Здесь автор употребил ненужные запяты - по образцу английского языка.

3. Наш сосед старый, довольно богатый, и веселый человек (117). - Запятая перед последним однородным определением лишняя, так как перед ним стоит союз и.

4. На письме он написал "Доктору Петру Ивановичу Толстому". - Перед прямой речью после объяснительных слов нужно ставить двоеточие.

5. Царь умер в среду, тридцать первого июля (183). - В словосочетаниях, обозначающих день недели и число, - запятая

не нужна. Также не нужна запятая во всех первых трех предложениях подряд на стр. 187, где ее поставил автор между днем месяца и годом (двадцать шестого мая, тысяча семьсот девяносто девятого года и другие).

6. Мы заезжаем к нему в деревню, время от времени (188). - Такое обстоятельство времени в простом предложении никогда не выделяется запятой (время от времени).

Достоинства и недостатки учебника с точки зрения методики.

По учебнику ясно видно, что автор его больше лингвист, чем методист. В скромно написанном предисловии (солидные ученые всегда скромнее) автор признается, что он вовсе не заботился о том, чтобы написать учебник попроще и полегче, чтобы возбудить у учащегося больше интереса живостью изложения и занимательностью (текстов?). Он рассчитывал на исключительно серьезный подход, желание работать - упорно и сознательно (111). Тут нам трудно не возразить: даже учебник по математике лучше, если он написан живо. А учебник по языку, тем более иностранному, - должен быть не только по возможности наиболее доступным, но хоть немного занимательным, снабжен текстами интересными - блестящими красой изучаемого языка. Это не мешает, а помогает делу. Поэтому считаем одним из самых больших недостатков данного учебника то, что в нем нет живости и занимательности - ни в изложении, ни в текстах для

упражнений, устных и письменных. Однако, во имя справедливости, заметим еще раз: составленные самим автором русские тексты (и английские - для перевода на русский язык) - разнообразны, очень содержательны и весьма поучительны.

Слишком рано (с 9-й страницы), а чем дальше, тем еще более неудобоваримо автор преподносит теоретические основы о русском языке, чересчур увлекается самой грамматикой - в ущерб языку, как таковому. Укажем только на отдельные сухо теоретические и растянутые донельзя толкования автора (в учебнике для начинающих!). Это на таких страницах, как 9-я (8.1 и до конца), 16-я, 33-я (Особенно 2.31), 40-я (слишком рано входит в подробности написания слов с частицей ни), 74 (о порядке слов) и много других мест в книге. Излишняя детализация, углубление в основы научной грамматики, увлечение слишком сложными вопросами с первых страниц учебника - себя не оправдывает, оно заводит учащегося в дебри, а не помогает постигнуть элементарные истины о языке.

Большой нажим делается в учебнике на перевод с русского на английский язык, от чего еще больше страдает овладение речью - учащийся не отрывается от родного языка (английского), а все время приковывается к нему, остается в плену стихии родного языка. Но и тут приходится сделать оговорку: автор учебника, где только может, четко указывает на различия между русским и английским языком. Например, на стр. 101 (5.1).

Местами дается в одной лекции так много теоретического материала и говорится о таком количестве тонкостей, что студент никак не сможет разобраться во всем том лабиринте, не говоря уже об усвоении. Например, о значении (и употреблении) предлога при (191).

Оригинально и весьма удачно дает автор объяснение кратких форм прилагательных в сопоставлении со сравнительной степенью (208).

Modern Russian I and II. A project of Syracuse University under contract with the United States Office of Education.

Clayton L. Dawson, Coordinator, Syracuse University,
Charles E. Bidwell, University of Pittsburgh,
Assya Humesky, University of Michigan.
Harcourt, Brace and World, Inc., New York/Burlingame.

Рассматриваемый ниже учебник русского языка - это крупное событие в истории обучения русскому языку в Северной Америке, то есть в США и Канаде. Не успел выйти первый том этого учебника, как один за другим начали переходить и канадские университеты именно на этот учебник, отказываясь от разных других, менее удачных и совсем плохих учебников. Составлен он, этот учебник, - по принципам слухо-разговорного метода, хорошо продуман и тщательно отредактирован. В нем почти нет опечаток, технических недостатков и других оплошностей.

С точки зрения лингвистической вообще и правильности русской речи в частности - учебник в основном следует признать

безупречным, если, конечно, не считать редких и незначительных неточностей и сознательного упрощения в изложении, главным образом, фонетики и орфоэпии, а также в расстановке ударений (даже над односложными словами).

Предисловие к учебнику написали авторы очень кратко, но дельно, с предельной ясностью. Такое предисловие является четким руководством как для преподавателя, так и для студента. Тем более потому и для студента, что рассчитан-то этот учебник на взрослых учащихся.

Хотя и до выхода в свет этого учебника в США и в Канаде были подобные пособия (например, Монтерейский курс для военных), но ими пользовались в весьма узких сферах, так как они печатались на циклостиях и в весьма ограниченном количестве.

О фонетике и орфоэпии.

Начнем с общих замечаний. В разделе фонетики дан русский алфавит - в печатной и рукописной его разновидностях, а также образцы написания букв в словах и предложениях, но почему-то рукописный шрифт не имеет ничего общего с русским каллиграфическим письмом - буквы не написаны **каллиграфически** (28 - 33, 1).¹ Можно возражать и против целесообразности

¹ В скобках арабскими буквами указаны страницы учебника, а римскими - том (часть) его.

употребления латинских букв для фонетической транскрипции, тем более не по образцу научной системы, а в упрощенной и модифицированной (искусственной, выдуманной) специально для данного учебника. Например, для (ы) употребляется перечеркнутое пополам ($\dot{\text{y}}$), для смягченных согласных подцеплен значок (ʹ).

Кроме того, от авторов этого учебника можно было ожидать более полных сведений о том, какие народы пользуются кириллическим письмом — не только же славяне (русские, украинцы, белорусы, болгары, сербы и македонцы), а и многие (большинство!) неславянские народы СССР.

Не сказано в учебнике о различном характере (й) в зависимости от фонетического положения его в слове, то есть в положении перед гласным звуком и после него (шея, бой), в начале ударного слога (яма) и внутри (вьюга), а также в сочетании с (и) в безударном слове (синий). В таком компетентном учебнике следовало дать указания об этом звуке, так как от знания характера этого звука зависит многое и в отработке произношения его в речи студента (да и преподавателя).¹

О произношении (я) даны все основные варианты (7, 1), за исключением одного и притом очень важного в таком учебнике

¹ См., напр., "Согласный й", Грамматика русского языка, т. 1, Издательство Академии наук СССР, Москва, 1960, стр. 68.

(развитие разговорной речи - главная цель) - в третьем лице множественного числа глаголов второго спряжения: ходят, носят, сто́ят (безударный слог). В этом положении, как правило, не только в северном диалекте, но и в Москве слышится почти отчетливое (ю). Это же живая еще склонность русских давать предпочтение первому спряжению (в произношении).

О фрикативном характере (г) в некоторых русских словах и в известных звуко сочетаниях не сказано (40, 1). В учебнике же для говорящих по-английски учащихся важно подчеркнуть наличие в русском языке щелевого соответствия звуку (х), так как приходится постоянно иметь дело с тенденцией учащихся произносить щелевой русский (х) как смычный (к): карошый, сукой... Особого внимания заслуживает и произношение щелевого русского (г) в словах Господь, Бога, благо, ангел (и производных от них словах), когда, а также как соответствия щелевому (г) щелевого (х) - лехко, махкий и др.¹

Само собой разумеется, в учебнике для говорящих по-английски студентов следует указать и на разницу между фрикативным русским (г=γ) и английским (h) - русское (γ) произносится как заднеязыковый фрикативный звук, а английское (h) - как нижнеглоточный.

¹ Е.А. Брызгунова, Практическая фонетика и интонация русского языка, Издательство Московского университета, 1963, стр. 116 - 121.

Русский сложный звук - аффрикат (щ) имеет два равноправных варианта произношения: как продолговатое мягкое (щ') и как два мягких звука (ш'ч'). В учебнике же дан только один вариант - ш'ч' (7, I). Для говорящих же по-английски студентов лучше давать другой вариант - продолговатое мягкое (щ'), ибо они без никакого труда могут произносить его, в то время как вариант (ш'ч') у них получается как украинское или польское (щ), то есть упорно произносят твердо обе составные части (щ) - (ш) и (ч). Твердо (ч) произносят по инерции (в английском оно твердое), а (ш) у них получается твердым в силу регрессивной ассимиляции.

Язык учебника

В отличие от многих других учебников, до сих пор изданных в США или в Канаде, в этом учебнике русский язык хороший и правильный. Незначительное количество шероховатых выражений и предложений не снижает качества учебника. Вот несколько примеров шероховатостей:

Она всегда с большим удовольствием читает журнал "Америка", но его трудно доставать: он всегда распродан. (306,).

Более естественно звучит по-русски трудно достать, а что же касается слова распродан, то было бы лучше взять его в кавычки. В таком же виде (без кавычек) слово распродан является утверждением, которое может ввести в заблуждение:

можно подумать, что его вообще нельзя никому купить, его не показывают, он даже до киоска не доходит и т.д.

Тамаре очень хочется пойти в новый ресторан. Он открылся на прошлой неделе, и ее подруги уже там были. Говорят, что там замечательно: музыка, танцы. (575,).

Последнее предложение в этом отрывке из текста звучит не совсем натурально. Слово замечательно без глагола (напр., поют, танцуют) не совсем уместно: лучше было бы сказать - там очень хорошо или там весело.

Козлов по профессии инженер, но у него душа художника. Когда его послали на Кавказ на нефтяной завод, то он все свободное время ходил и смотрел на снег на горах, на низкие тучи, которые ползли с этих гор. Смотрел, как солнце поднимается над горами. Все было для него ново и почти невероятно красиво. (784,).

Такие повторения предлогов в одном обороте или в одном простом предложении, как на Кавказ на завод, на снег на горах, - всегда производят впечатление примитивного стиля, неуклюжества речи, особенно же - речи деловой. Тем более, когда такое повторение вовсе не является неизбежным. Лучше же было бы сказать: ... его послали на нефтеперегонный завод, который находится на Кавказе (сложное предложение) или на кавказский нефтеперегонный завод (простое предложение). То же касается и второго оборота с двумя на: не лучше ли было бы написать: - ... смотрел на снег, который лежал на горах или смотрел на снежные вершины гор. Другое дело, если это встре-

чается в ироническом выражении. Например: Что вы на все на это? - Повторение предлога на выполняет специфическую стилистическую функцию, придает значение не вполне официального стиля или не совсем серьезного тона речи, что лишний раз говорит о том, что в чисто структурной речи - деловой, серьезной следует избегать подобных повторений: кроме неуклюжего стиля, возможно и ложное восприятие сказанного - вместо прямого смысла, может получиться иносказательный (шутка, насмешка).

Можно также оспаривать выражение нефтяной завод (не говорят же железнорудный завод!), так как существует установившееся название такого вида промышленного предприятия: нефтеперегонный завод. Точно так же, как и деревообрабатывающая фабрика. Дело в том, что нефтяной завод - это завод, который производит нефть... Что это так, подтверждаем примерами: сахарный завод (не сахарносвекловичный завод!), тракторный завод, бумажная фабрика. Другими словами, всякое определение при слове завод указывает на вид продукции, которую выпускает данное предприятие.

Безусловно лучше звучит по-русски гениальная мысль, чем гениальная идея (788, 11). В данном случае, вероятно, сказалось влияние английского языка: *good idea*.

Следствием недостаточного чувства языка у авторов учебника можно объяснить и неуместное употребление совершенного вида деепричастий на -я, вместо на -в (-вши). Вот

примеры на употребление такой формы деепричастий:

Отвезя их на станцию, мы вернулись домой.
Неужели вы не знаете этого выражения, переведя столько книг с русского языка? (899, 11).
Да, я об этом узнал, прочтя газету. (900, 11).

Но в данном случае недостаточное чувство русского языка повлекло авторов учебника и к явно превратному пониманию деепричастных форм: их образования и употребления в современном русском языке. На странице 901, ¹ авторы совершенно ошибочно утверждают (притом с недостойной их эрудиции категоричностью), что "формы, оканчивающиеся на -ши и -шись встречаются ныне только в литературе и считаются архаическими с точки зрения норм современного русского языка".

Откуда почерпнули авторы такую мысль, трудно сказать, но в авторитетных изданиях по русскому языку этого не найти. Наоборот, в "Грамматике русского языка", изданной в 1960 г. Академией Наук СССР (под редакцией В.В.Виноградова, Е.С.Истриной и С.Г.Бархударова) говорится совсем другое: деепричастия совершенного вида на -я - это устаревшие и уже непродуктивные формы, а на -в, -вши, -ши - это широкоупотребительные ¹ живые образования.

В современном русском языке самой естественной будет версия - Я об этом узнал, прочитав (прочитавши) газету,

¹ Грамматика русского языка, Академия Наук СССР, т.1, Москва, 1960, стр. 524 - 525.

хотя форма прочтя еще встречается в разговорном языке. Относительно отвезя и переведя (см. первые два примера) можно сказать следующее: отвезши и переведши рекомендовать нельзя, так как для такого рода непродуктивных глаголов формы на -ши, -вши действительно считаются архаичными. Но в таком случае есть другой выход из положения: во-первых, не давать именно таких примеров на -я (можно взять другие основы глаголов), во-вторых, если в самом деле необходимо употребить глаголы отвезти, перевести и подобные, то обойтись без деепричастий. Например, можно сказать: После того как мы отвезли их на станцию, мы вернулись домой или Мы вернулись домой, после того как отвезли их на станцию. То же касается и другого примера - со словом перевести.

Как известно, ~~формы~~ очень редко попадаются учебники русского языка, изданные за пределами России или СССР, в которых бы авторы ~~хорошо справились~~ с деепричастиями и даже причастиями, так что и в данном случае не приходится удивляться, хотя все таки странно видеть такие промахи в учебнике таких знающих авторов, с которыми сотрудничало так много известных в США экспертов по русскому языку и видных лингвистов - как консультантов. Таких и подобных промахов могло совсем не произойти, если бы в составе консультативного комитета (Advisory committee) был хотя бы один русский или, в крайнем случае, ученый из славян, которых в США так много (М. Полторацкая, Юрий Шевелев, П. Ковалев и много

других). Можно надеяться, что в будущем это будет учтено.

Только под влиянием английского языка могли произойти такие **ошибки**:

- И, смотри, русский не забывай.
- Не забуду. А ты к моему приезду выучи английский (906).

Ошибкой приходится назвать употребление "русский", "английский" потому, что во всем тексте для чтения (контексте) ни разу и нигде не сказано "русский язык" или "английский язык" - ни до приведенных примеров, ни после них. А без контекста в русском языке одни определения (русский, английский) не употребляются. Другое дело - в английском: Russian, English...

Разговорная речь в учебнике дается с чувством меры и с обстоятельными, правильными примечаниями-объяснениями. Вот несколько примеров.

Фу ты, иголка слишком тонкая (577, 11). Если бы ты взял у Олега велосипед, в два счета довез бы (580). Ну и что ж? Пусть уезжает! (679). Народу-то сколько!..Тебе к какому окошку? (735). Может, хоть писать будет, а то от нее письма не дожدهшься (907).

Изложение грамматики.

За небольшими исключениями, грамматический минимум в учебнике изложен хорошо и правильно. Нет в учебнике употребления без надобности слов "неправильные формы", как это дано в изобилии во всех других учебниках русского языка,

изданных за пределами СССР. В основном строго соблюдается дозировка грамматического материала в лекциях - нет отдельных лекций, которые бы слишком были перегружены новым материалом (грамматическим и лексическим). Объяснения и примечания (их только кое-где, кажется, непропорционально много) даны четко, ясно и правильно. Как и полагается, выдержан принцип постепенного нарастания объема материала и трудности его.

На некоторые ошибочные положения в части грамматики мы уже указали в связи с оценкой языка учебника в целом (деепричастия, например). К сказанному уже можно добавить, но сравнительно не так много, ибо ошибок очень мало. В таблицах, приложенных к учебнику, даются, например, списки прилагательных с образованием степеней сравнения. Следует указать на неправильную и ничем не обоснованную простую форму превосходной степени от дорогой: д о р о ж а й ш и й. (914, 11). Если дорогой указывает на цену, то должно быть самый дорогой, а если речь идет о симпатии (дорогой человек и т.д.), то следует употреблять форму дражайший (или самый дорогой). В учебнике дана только форма дорожайший безо всяких оговорок и примечаний. Значит, авторы предлагают употреблять ее в обоих значениях, хотя такой формы нет в нормативных курсах русского языка.

Приходится сомневаться в целесообразности (и правильности) рекомендуемых безоговорочно формах деепричастий. (928 - 929. 11).

Пунктуация.

Дай, я это сделаю... Давайте, я вам помогу. (680, 11). Давай, я поставлю пластинку... Давай, я посмотрю. (681, 11).

Во всех этих примерах запятыя поставлены по какому-то недоразумению: да и давай тут выступают как частицы в составных формах повелительного наклонения - в первом лице единственного и множественного числа, а в таких случаях никогда запятыя не ставятся, если они не требуются наличием других слов (вводные слова, обращение и пр.).

Но я только что закурил, и, вообще, за весь день сегодня я выкурил только две папиросы... (732, 11).

Здесь стоят три запятых - и все лишние, ни для одной из них тут нет достаточных оснований: слово вообще вряд ли можно признать здесь вводным, а после закурил не должно быть запятой потому, что за этим словом следует соединительный союз и.

- Скажите, доктор, что я должен делать? (447, 1)

В этом предложении есть два основания для запятой после слова доктор: во-первых, слово доктор - обращение, во-вторых, после слова доктор есть союзное слово что, присоединяющее придаточное предложение к главному, а придаточное предложение с союзным словом, как и в этом учебнике говорится и делается в абсолютном большинстве случаев, - отделяется

запятой от главного предложения и т.п. Случайно так вышло?

Построение учебника и методическая выдержанность его.

Весь элементарный курс русского языка в этом учебнике изложен в 36 лекциях - по восемнадцати лекций в каждой части (две части). Как к первой, так и ко второй части учебника приложены:

- а) соответствующие справочники, включающие в себя весь грамматический материал в виде отдельных слов и выражений, расположенных в алфавитном порядке (I-я часть), таблиц склонений, спряжений и образования видов глагола;
- б) русско-английский словарь, включающий все слова и частично самые важные обороты речи, проработанные в данной части учебника, причем к каждому слову или выражению указан номер лекции, в которой данное слово впервые встречается (вводится для изучения);
- в) индекс - в его традиционном виде, то есть в виде свода основных сведений всего дидактического материала учебника.

По приблизительному подсчету, количество слов (и частично выражений) в учебнике весьма внушительное - свыше 4.500: 1.300 - в I-й части и около 3.400 слов во II-й части учебника.

Каждая лекция построена по типовому образцу: а) Под-

подготовка к разговору. - Даются слова и обороты речи, вводимые в данной лекции. Слова даются в тех формах (число, род, падеж; спряжение, лицо вид глагола), которые будут прорабатываться во всей лекции, а обороты речи (словосочетания) даются такие, которые будут элементами фраз (предложений), причем тут же - в особо важных случаях - указано в скобках правильное литературное произношение слов и словосочетаний. В этой же части лекции даются менее и более распространенные предложения, в состав которых входят впервые вводимые слова и словосочетания. Все распространенные предложения, следующие за более краткими и менее сложными, - даются тут жирным шрифтом. Вот один пример из нескольких десятков подобных в данной части лекции (283, 1).

проигрыватель (m)	record player
У нас есть проигрыватель.	We have a record player
уголок (var of угол)	corner
красный	red
красный уголок	recreation room
<u>У нас в красном уголке есть проигрыватель.</u>	<u>In our recreation room there is a record player.</u>

б) Разговор (в форме диалога). - Это краткая беседа двух лиц на определенную тему из советской жизни (преимущественно); в этой беседе даются как наложение на известные уже из предыдущих уроков только что проработанные новые обороты речи и предложения (проработанные в Подготовке к разговору); язык этого разговора - с нарочитым уклоном в сторону разговорного стиля. Параллельно к тексту разговора дана и фонетическая

транскрипция правильного произношения. Тематика диалогов и наличие элементов разговорной речи, типичной для современного русского языка и советской действительности. А это как раз то, что и должно быть в учебнике - настоящем учебнике настоящего современного русского языка. в) Основные образцы предложений. - Это уже большей частью упражнения на определенные грамматические правила: отработка дидактического материала данной лекции с одновременным повторением пройденного. Здесь также даются параллельно и английские эквиваленты каждого предложения. Вот пример (560, II):

В то время ей было шесть лет.	At that time she was six.
_____ десять _____.	_____ ten.
_____ тринадцать _____.	_____ thirteen.
_____ был двадцать один _____.	_____ twenty-one.
_____ было двадцать два года.	_____ -two.

Положительная черта такого построения этого образца упражнения заключается в том, что даются все основные варианты употребления оборотов речи с количественными числительными (на определение возраста) - сразу, в одном месте. А в предисловии дано четкое указание, что эти образцы учащиеся обязаны заучивать. Отсюда, тем более заслуживают положительной оценки именно такие полные, комплексные упражнения на отдельные правила грамматики. г) Упражнения на произношение (Pronunciation Practice). - В этой части лекции учебник дает указания, как нужно правильно произносить отдельные звуки, в том числе и в зависимости от положения в слове или

словосочетании, а также наставления об интонации разных видов и размеров предложений. Собственно упражнений в самом учебнике совсем немного, поэтому эту часть лекции было бы лучше назвать Указания к произношению звуков и интонации в предложениях (от лекции 6-й до 11). Но авторы учебника так озаглавили эту часть лекции, очевидно, на том основании, что отсылают учащегося к прослушиванию звукозаписи на ленте и имеют в виду то, что преподаватель дополнит примеры и упражнения по произношению из приложения к учебнику, предназначенного для учителя. В отличие от того, что дано в фонетической транскрипции диалога, - здесь сосредоточено внимание только на определенной дозе звуков, произношение которых объясняется впервые.

Положительно здесь то, что каждый звук (гласный или согласный) рассматривается всесторонне и исчерпывающе: например, согласные твердые - в сопоставлении с их мягкими соответствиями, (а) в сопоставлении с (я), (ы) в сопоставлении с (и) и т.д.

Фонетическая транскрипция хотя и упрощена, но вполне последовательна, а это очень важно: учащийся привыкает к определенным и выдержанным от начала до конца требованиям к произношению. д) Построение предложения и тренировка (Structure and Drills). - Это уже почти исключительно грамматика. Здесь дается определенная порция сведений по грамматике с обильным количеством разнообразных тренировочных заданий

(упражнений). Разнообразие и обилие таких заданий-упражнений рассчитано на сознательное решение грамматических проблем самими учащимися под контролем преподавателя. Такой продуманной и всесторонней разработки программного материала не было до сих пор ни в одном учебнике русского языка (если не считать Монтерейских и им подобных курсов, издаваемых на циклостиле). Даже учащийся с самыми посредственными способностями после такого количества упражнений (тренировки) не может не усвоить того, что дается в этом учебнике. Преподавателя же, не вполне сильного в русском языке и методике, учебник заставит подтянуться - иного выхода у него не может быть.

е) Чтение и письмо. - Так называется последний параграф каждой лекции в первой книге, а во второй эта часть лекции называется уже иначе - Повторение. Как под видом Чтения, так и Повторения дается связный текст, состоящий в основном из тех слов и предложений, которые отрабатываются на разных стадиях данной лекции, поэтому не совсем понятно, почему во второй книге текст для чтения назван повторением. Тем более непонятно, что никакого задания к тексту не дано нигде. Поэтому приходится сомневаться, всякий ли преподаватель справится с той задачей, которую имели в виду авторы учебника, назвав связный текст для чтения - повторением. Не вполне еще подготовленный (не подтянувшийся еще) преподаватель делать может не то, что нужно, растеряться и поставить в затруднение учащихся. Но тут, есть, кажется, основания полагать, что на деле тем временем

никакого повторения, в связи с этим текстом, в классе не произойдет.

Несколько критических замечаний об учебнике вообще.

1. Английские эквиваленты русских примеров и тренировочных текстов даны в каждой лекции - часто без видимой надобности. Нет переводов на английский язык только в заключительных связных текстах ("Повторение"). Такая практика (переводы) противоречит духу слухо-разговорного метода, так как она смешивает два противоположных [а по мнению некоторых психологов и методистов (Б.В. Беляев и др.) - взаимоисключающих] метода: грамматико-переводный со слухо-разговорным.

2. От начала и до самого конца в учебнике даны только искусственные тексты - в примерах, упражнениях и чтении. По крайней мере, во второй книге следовало бы ввести сначала адаптированные, а затем и оригинальные тексты из русских писателей. Правда, авторы постарались придумать самые разнообразные по содержанию примеры и сочинить связные тексты на много разных тем из современной жизни (из советской действительности), но все таки ограничение выдуманными примерами и текстами лишает учебник живости, естественности и привлекательности, без чего трудно рассчитывать на возбуждение живого интереса к изучаемому языку учащихся. Во все века и во всем мире считалось, что в учебниках по языку должно быть как можно больше образцов живой речи, текстов лучших мастеров

слова - художественного и делового. С этой точки зрения приходится констатировать серьезный недостаток данного учебника, заключающийся в отсутствии лучших литературных образцов и образцов народного творчества.

3. Вряд ли можно оправдать чем-либо почти дословное повторение одних и тех же текстов в одной лекции. Например, в лекции 26-й дословно повторяется текст "Оле с мужем нужна комната": первый раз дается этот текст в подготовке к разговору (643, II), а второй - в диалоге (645, II). Если повторение - мать учения, то можно было ограничиться указанием - повторите там-то.

4. В начальном учебнике - и совершенно отсутствуют домашние задания. В монтерейском курсе, составленном в основном по такому же принципу, - к каждому уроку даются домашние задания, которыми охватывается весь материал, преподнесенный в данной лекции. Авторы этого учебника забыли упомянуть об этом даже в своем предисловии. Старательный учитель, ученики которого пользуются этим учебником, сам составит домашнее задание. Но много ли найдется таких учителей, которые постараются и которые справятся, как следует, с этой задачей?

5. Ударения поставили авторы учебника над каждым словом - во всех вариантах текстов, с первой до последней страницы. Этому также нет оправдания. Как же тогда научатся студенты читать что-либо без ударений? Кроме того, авторы

явно перестарались, поставив знаки ударения даже над односложными словами, как здесь, рост, ты, он, нам и др., хотя в этом никакой нет надобности. Знаки ударения поставлены даже там, где ударения нет и быть не может, то есть - рассудку вопреки. Например: А я вóт, да́же е́сли и мно́го зарабóтаю, все равно́ никогда́ никуда́ не поёду (906, 11). Скажи́ ей, что на Рожде́ство я на неде́лю в о́тпуск приёду (907, 11).

В первом предложении знак ударения над словом вот толкает учащегося на неправильную интонацию, потому что вот не нуждается в ударении, это слово совсем в другой функции выступает здесь (не как наречие вот = здесь, а как частица, почти всегда безударная). Во втором предложении ни к чему поставлены знаки ударения над словами ей, я, чем просто искажается чтение и смысл всего предложения, самого по себе совершенно правильного.

Приложенная к учебнику звукозапись на пленках - могла быть лучше: чтение дикторов - не на высоте.

Но все упомянутые теневые стороны и небольшие ошибки в учебнике не снижают общего достоинства его - как учебника совершенно нового, оригинального, интересного и по замыслу очень ценного. По всему видно, что над учебником работали сведущие люди, вложившие много знаний и труда, далеко не легкого и не простого: во всем в учебнике видна хорошая подготовленность авторов по лингвистике, педагогике и методике, школьной психологии и, наконец, по советоведению.

Société internationale des écoles Berlitz
Auteurs-éditeurs, 31 Boulevard des Italiens, Paris.
Берлиц. Русский язык. Русский учебник. 32-ое
издание, напечатано во Франции (год издания не
указан).

С 1963-го года в Оттаве преподается русский язык по так называемому методу Берлица. Преподаватели пользуются этим учебником, обучая взрослых - кандидатов на дипломатическую работу в стране, где может пригодиться русский язык.

Вкратце остановимся на качестве самого учебника, который, откровенно говоря, не блещет никакими особыми достоинствами как с точки зрения языка, так и методики.

С первой же страницы первого урока видим разные ошибки: пропущено на одной странице три запятых (11), на другой - опечатки: динейка, вместо линейка (13), далее - неправильно поставленные знаки ударения: едят, вместо едят (75), А чем дальше, тем больше их. Например:

14. За обедом я не разливал ни кофе, ни чая, а вино. (123). Это неясное, плохое предложение. - Слова "а вино" совсем не вяжутся с предложением без дополнительных слов или, по крайней мере, - без повторения глагола "разливал".

Автор письма все время обращается к адресату на Вы, а подписывается под письмом - "Твой А.М." (210), вместо "Ваш А.М."

Не все в порядке и с правописанием. Например, написано "обезъяна", вместо обезьяна (218); "каково живете", вместо как живете (315) и пр.

Случаи ~~неудачных~~ или непонятных выражений:

а)... Нельзя ли справиться по телефону, нет ли в утреннем самолете еще двух свободных мест до Ленинграда, на пятницу. Если да, пусть пришлют их нам сюда в гостиницу... (284).

б) Билеты заказаны на пятницу. Все места были распроданы, но сегодня утром случайно освободилось два места. Они Вам будут присланы завтра в полдень (285).

Спрашивается, что нужно подразумевать под "пришлют их" (первый случай) и "они будут присланы" (случай второй)? Кроме двусмысленности, в обоих примерах (особенно в первом, в а). такой неуклюжий стиль (слог), что ~~даже~~ как-то трудно читать текст: "нельзя ли ... нет ли", "еще двух мест", "если да" (!)

Наконец, пример из чисто нормативного синтаксиса (на употребление предлогов).

17. Берут наши друзья такси, чтобы проехать из аэродрома в центр города (289).

Раз друзья были на аэродроме, то им пришлось ехать в центр города с аэродрома.

Для заключительной характеристики качества русского языка в этом учебнике (русского же языка) достаточно будет указать на количество разного рода ошибок и недоразумений в одном рассказике, помещенном в разделе книги "Уроки третьей степени" (превосходной?) на страницах 283-285, под заголовком "Полет": 27 ошибок! Из них:

восемь - на знаки препинания;
 десять - на правописание;
 две - употребление слов не по назначению;
 пять - синтаксических и стилистических (двусмысленные и другие неудачные выражения, приведенные выше).

С точки зрения методики (педагогики) можно сделать очень много критических замечаний. Прежде всего следует указать на то, что в учебнике вовсе не выдержан принцип возрастающей трудности: с самых первых уроков даются здесь слишком трудные конструкции и слова, что может только отпугивать учащегося и ставить в затруднительное положение преподавателя.

Вот несколько примеров из уроков в самом начале учебника:

Господин Дюпон французский гражданин, он француз.
 Госпожа Дюпон французская гражданка, она француженка.
 Г-н Джонс английский гражданин, он англичанин... Какой вы гражданин, французский (английский, немецкий и т.д.) или русский? Какая я гражданка, русская или английская? (стр. 15, третий урок).

Черная книга лежит, красная не лежит, она стоит.
 Какая книга стоит?

На третий час занятий такой набор слов и такие обороты речи - ничего, кроме замешательства, не могут дать в классе говорящих по-английски студентов. Если иметь в виду такие неправильные и неточные выражения, как французский гражданин, английский гражданин; книга лежит, книга стоит, то легко себе представить, как трудно приходится переучивать студентов, пришедших к вам из школы Берлица, где преподают русский язык по такому учебнику (да он и называется „Русский учебник“, вместо „Учебник русского языка“).

КРАТКИЙ ОБЗОР ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ИЗДАННЫХ НА ЗАПАДЕ.
(Тексты для чтения, развития устной речи, упражнения по грамматике и прочие).

1. Одним из таких изданий, получивших уже некоторое распространение и в Канаде, является книжка Завацкого и Фолеевского - *Intermediate Russian*.¹

Почему авторы назвали свою книжку пособием для среднеподготовленных студентов, трудно отгадать. Отрывки из произведений русских классиков и даже целые поэтические произведения ("На смерть Пушкина" М. Лермонтова) - это тексты весьма сложные, трудные даже для студентов, проучившихся русскому языку три или четыре года в любом канадском университете (или американском).

Вряд ли следовало составителям этого сборника текстов для чтения присовокуплять такие задания, как переводы и грамматические упражнения: задания эти - нельзя признать удачными, а поэтому и полезными; развитию устной речи эти задания не помогают, а скорее мешают, ибо вся работа учащегося сводится под конец к переводам и не всегда посильным грамматическим упражнениям.

Полезными могли быть только вопросы, относящиеся к каждому тексту, если бы они (вопросы) были построены

1 Edmund Zawacki - Zbigniew Folejewski, *Intermediate Russian*, Reading exercises and Grammar Review, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1962, 180 pp.

правильнее, сформулированы яснее и точнее. Например, неудачен вопрос: Какой был характер убитого поэта? (138, УІ, 1).

Тексты в этом пособии подобраны из произведений русских писателей и поэтов — как классиков, так и современных (в том числе и советских). Давая же свои вступления и примечания, составители пособия мало заботились о соблюдении строгих норм русского литературного языка, даже о правильной расстановке знаков препинания. В составленных самими авторами пособия текстах довольно много логических неувязок и прочих недочетов. Вот несколько примеров (пунктиром подчеркнуты неудачные места):

Среди самых интересных героев мировой литературы, как Гамлет и Дон Кихот, можно поместить также Илью Ильича Обломова... В русской жизни девятнадцатого века Обломов, конечно, не являл собой характерного типа русского помещика и аристократа (8).

„Молодая гвардия“ это была группа молодежи в русской деревне, занятой немецкими войсками. Они самостоятельно организовали партизанскую работу против немцев (116).

В первой главе, представляя читателям героя романа, Евгения, Пушкин с улыбкой называет его: „добрый мой приятель“. Не трудно понять, что поэт дает нам в этой главе разноцветное изображение петербургского общества в двадцатых годах прошлого века (126).

Кроме явного несоблюдения норм литературного языка и плохого слога вообще, кроме беспорядка в расстановке знаков препинания (это подчеркнуто в цитированном тексте), не соответствует действительности утверждение составителей пособия о том, что действие („Молодая гвардия“) происходило в русской деревне: в романе Фадеева ясно говорится о действиях

ОБЗОР ПОСОБИЙ, ИЗДАННЫХ НА ЗАПАДЕ

121

партизан в районе украинского промышленного города Краснодон (Донбасс).

II. Совсем недавно вышла и настойчиво распространяется в Канаде кн. Review Reader for Intermed. Russian, составителем этого пособия фигурирует д-р Л.М.Охримович, профессор современных языков.¹

А. Как и рассмотренная книга Завацкого и Фолеевского, это также комбинация текстов для чтения с предисловиями составителя и примечаниями его к текстам, с элементами грамматики.

Сначала о качестве текстов, написанных самим составителем пособия (пунктиром подчеркиваются самые неудачные выражения).

...Так как родители им (Пушкиным) мало интересовались, он рос в молодости под влиянием французских губернанток и французской литературы...Получив лицейский диплом, он поступил на службу в министерство иностранных дел в Петербурге, где прожил два года, посвящая время писанию и любовным похождениям... Пушкина тогда уже не было в Петрограде; царь Александр Первый сослал его в Екатеринослав из-за революционных тенденций, явных в его эпиграммах. (стр. 1 - 3).

Кроме просто неудачных (и совсем неправильных) выражений, как „рос в молодости“, „посвящая время...“, тут произошло недоразумение с названием города: Пушкин умер в 1837 году, а Петербург был переименован в Петроград в 1914 году.

¹ Ochrymowych Leo M., Ph.D., Review Reader for intermediate Russian, St.Mary's College Press, Winona, Minnesota, 1964, 96 p.

ОБЗОР ПОСОБИЙ, ИЗДАННЫХ НА ЗАПАДЕ

122

Слово же „явных“ употребленно здесь совершенно не по назначению. А о каких или чьих революционных тенденциях идет речь в тексте — не поддается пониманию.

А в следующем отрывке из текста составителя пособия еще больше различных погрешностей:

Знакомство с Раевским, обратившего внимание Пушкина на Байрона, оказалось очень воодушевленным, имеющим в будущем огромное влияние на художественное образование молодого еще поэта... Через два года Пушкин был послан на работу в Одессу, где как в калейдоскопе, жизнь его наново стала быть страстной... Он влюбился в Наталии Гончаровой... Царь именовал Пушкина камер-юнкером только для этого, чтобы Наталия могла присутствовать на дворцовых балах. Пушкин ненавидел этой чести и благородства, желая задержать свою жену для себя... Он начал ревновать из-за француза... „Борис Годунов“ расценивается критиками как незрелое, предварительное произведение, а то главным образом по поводу артистической формы... (стр. 2 — 3).

Как ясно видно из приведенных выдержек, в языке составителя столько же наивности, сколько и разного рода ошибок.

Наконец, несколько предложений из текста составителя пособия о Л.Н.Толстом:

Сократить историю 82-летней жизни гения, представить его философию, оценить его произведения и перечислить их хотя бы приблизительно, а это все в пределах четырех страниц, является уж слишком тяжелом... Из-за своей некрасивой, прямо отражающей физиономии, он долго откладывал женитьбу и брачные узы... Софья Андреевна оказалась не только превосходной женой но также домашней хозяйкой и экономкой... Она радо и безусловно переняла этические взгляды мужа. (стр. 50 — 52).

Тут также полно неправильных форм¹ и нарушений элементарнейших правил правописания и грамматики, наивных выражений.

¹Фельетонист „Нового русск. слова“, отсылаясь на это, выразился, что у него „кровь закипает“, „Н.р.сл.“. 25.II.1965.

Но Охримович не ограничивается комментированием литературных текстов и биографическими очерками их авторов, как уже было указано: он занимается здесь теорией русского языка и дает собственные примеры. Вот несколько примеров из его пособия:

Полутора шляпой двух голов не накроешь... Он купил лошадь за полтора^{ста} рублей, а самоход за полтора тысячи рублей (36).

Нас было двадцать два студент^{ов} (от студента)... (37), тридцати шести студентами (38), я обхожусь одними двумястами рублями в месяц... (39).

Следовало же написать ,,полтора шляпами;'' так как в косвенных падежах (кроме винительного) существительные со словом полтора принимают форму множественного числа соответствующего падежа.¹ Также правильно будет не ,,за полтора тысячи'', а за полторы тысячи, как и соответственно двадцать два студента, тридцать шесть студентами, двумястами...

Составитель пособия, кажется, хотел оправдаться следующим замечанием: The Russian language is full of irregularities... regarding the usage of these numerals /37/.

III. Немного раньше была издана и так же настойчиво распространяется в Канаде книга под ред. Л. Туркевич и В. Чеботарева.²

¹ Грамматика русского языка, т. I, Академия наук СССР, Москва, 1960, стр. 381-382.

² Russian Reader, edited by Ludmila B. Turkewich and V. Tschebotarioff Bill /Rabbits Paws by Paustowsky; Zinochka by N. Novoselova/, D. Van Nostrand Co, Inc., Princeton - New York - Toronto - New Jersey - London, 1961, 106 p.

Кроме вопросов по содержанию адаптированных рассказов, здесь также даются и грамматические задания. Таким образом, составители пытаются преподнести студенту что-то вроде универсального пособия по русскому языку. Адаптированные тексты в общем выглядят совсем неплохо, но все то, что редакторы от себя прибавили - формулировка вопросов, задания на русском языке и примечания-справки, далеко не на высоте: по грамотности значительно уступает текстам.

Минуя опечатки (как заяца, хелба - стр. 5), остановимся на промахах, допущенных составителями-редакторами, - не на всех, а лишь на типичных.

1. Когда они дошли до Почтовой улицы, что они увидели шло с Оки? (8).

2. Какой был эффект репетиций на Всеволода Максима? (25).

3. Расскажите о его работе с поединком между Тибальтом и Меркуцио. (37).

4. Однажды какой у них с Германом был разговор? (48)

5. Что ей предстояло в сцене у балкона? (67)

6. Расскажите разговор между ректором и режиссером. (67).

7. После окончания пьесы что происходит между Германом и Зиной? (73).

Такой искусственной редакции предложений (вопросительных), как в 7-ом примере, - больше всего в этой книжке, а особенно отличаются таким построением вопросы на 67 странице. Нормально следовало начать предложение номер 7

со слова что, тогда оно выглядело бы так: Что происходит между Германом и Зиночкой после окончания пьесы? (Конечно, еще лучше было бы - "после спектакля").

В предложении номер 1 - "они увидели шло с Оки", по всей вероятности, чистая калька известной английской конструкции: What did they see coming from ... Следовательно, авторы пособия учат не русскому языку своих воображаемых учащихся.

В предложении номер 2 также чувствуется очень плохой перевод с английского. Очевидно, авторам хотелось спросить: Какое впечатление произвели репетиции на Всеволода Максимыча?

В третьем предложении нужно было сказать не "е поединком", а ...над поединком...

Никогда в жизни распространенное вопросительное предложение не начинается со слова однажды (См. 4-е предложение).

Пятое предложение (вопрос) - результат непонимания форм русского языка. Не удавшийся составителям пособия вопрос (номер 5) непосредственно относится к такому месту в тексте рассказа:

Когда за ней пришли, она сидела на подоконнике и вытирала слезы.

Предстояло объяснение в любви у балкона, который заменили верандой. (60).

Совершенно ясно, что в данном случае вопрос следо-

вало сформулировать, например, таким образом: Какая должна была произойти сцена у балкона?

По крайней мере, по-русски так не говорят, как написано в 6-ом предложении. Тут следовало формулировать требование так: Передайте содержание разговора между ректором и режиссером.

А вот дается учащимся задание: раскрыть скобки и поставить соответствующие слова в родительном падеже. Предложение (задание) номер 3: После (дискуссия) многих (пьесы), студенты решили на пьесе "Ромео и Джульетта." (21). - Учащиеся раскроют скобки и у них получится, по вине составителей пособия, такое карикатурное предложение (с ненужной запятой, к тому же): После дискуссии многих пьес, студенты решили на пьесе "Ромео и Джульетта." А должно было быть не "дискуссии многих пьес", а дискуссии над многими пьесами и не "решили на пьесе", а решили остановиться...

А вот еще одно задание, построение которого является вопиющим нарушением принципов педагогики и методики. От учащихся требуется выбрать самое подходящее слово из ряда предлагаемых слов в каждом отдельном задании и поставить каждое самое подходящее слово в правильной форме. Возьмем пример номер 3: Анисья ему сказала итти в... а) гораздо, б) горед, в) гордо, г) громко.

Из всех четырех предлагаемых для выбора слов подходящим, а не самым подходящим, является только слово город.

Ради чего же предлагаются совершенно ~~ненужные~~ слова для выбора? Раз учащие говорят учащимся выбрать "самое подходящее слово", то, ~~конечно,~~ учащиеся (начинающие) поневоле будут думать, что остальные слова не абсурдные, а только менее подходящие для того же предложения.

IV. В некоторых учебных заведениях Канады преподаватели пользуются книгой для чтения под названием A Russian area reader¹.

Среди студентов эта книга не получила широкого распространения, но хорошие преподаватели черпают материал для своих лекций, повторения и проверочных работ и отсюда. Коротко можно сказать, что книга эта довольно грамотно написана. В ней даны в сжатой форме самые основные сведения об СССР (география, государственное устройство, элементы истории, культура, просвещение, экономика и пр.) Для изучающих русский язык такие сведения могут быть только полезными, тем более потому, что почти во всех учебниках по русскому языку до сих пор здесь или совсем ничего не было об СССР, или сообщается учащимся очень мало сведений об этой стране.

Весь материал этой книги разбит на части - под видом уроков, которых насчитывается 22. Каждый урок состоит из двух частей: вводной - под названием "Фразы" и основной - под

¹ Gordon H. Fairbanks, Helen E. Shadick, Zelefa Yedigiar, A Russian Area Reader (for college classes), The Ronald Press Company, New York, 1951, 240 pp.

разными заглавиями, соответствующими содержанию конкретного текста данной лекции. В конце книги дан русско-английский словарь. Учебник только выиграл бы, если бы после каждого текста для чтения были даны вопросы (это облегчило бы работу преподавателя).

Вводная часть каждого урока ("фразы") дается на двух языках - на русском и английском: даются основные обороты речи и лексика, которые встретятся в основном тексте, по-русски и по-английски.

Достоинством основного текста является не только его относительная грамотность и содержательность, но и подход к сведениям об СССР - отсутствие ненужного для учебника комментирования, которое не всем авторам удается и поэтому не приносит пользы самому делу, то есть овладению языком.

Там и сям находим в учебнике различного рода ошибки, которых могло не быть, если бы перед изданием книга побывала в руках хорошего редактора.

К числу ошибок (сравнительно немногих) относится употребление не вполне подходящих слов, отсутствие запятых, где они должны быть, и наличие запятых, где они не нужны, и кое-что другое. Остановимся по порядку.

1. Чтобы возобновить промышленность, торговлю и сельское хозяйство, правительство временно перешло к новой экономической политике (НЭП) (42).

Вместо слова "возобновить", следовало сказать восстановить.

2. Начались строиться дворцы, храмы и другие постройки с замечательными мозаиками, фресками и живописью. (16).

Правильно будет Начали строить..., а также лучше не употреблять множественного числа от слова мозаика.

3. Берега Москва-реки были облицованы гранитом... (79).

После Второй мировой войны стало нормой склонять слово Москва: теперь пишут берега Москвы-реки и т.д.

4. Планированное государственное хозяйство СССР не только развило и улучшило производительность существовавших промышленных центров, но и создало новые промышленные центры... (83).

Слово промышленность во множественном числе не употребляется. Кроме того, в современном русском языке принято говорить не "государственное хозяйство", а народное хозяйство.

У. Не только в средних школах, но и в университетах Канады с 1962 года пользуются неудачным пособием Джона Иваника.¹

Из разговоров с преподавателями и студентами вытекает, что только незначительная часть преподавателей в

¹ John Iwanik, Union College, George V. Bobrinskoy, General Editor. - Russian short stories. D.C. Heath & Company Boston, 1962, 216 pp.

процессе работы по этому пособию исправляет ошибки составителя.

А недостатков в этом пособии с точки зрения норм литературного языка и методики – просто много.

Так, к рассказу И.А.Бунина „Холодная осень” есть такие вопросы: Где он будет ее ждать, если убьют его?.. Что верит рассказчица? (123).

А вот вопросы к рассказу К.Г.Паустовского „Снег”: Что было уже нельзя?.. Куда провела Потапова Татьяна Петровна? (126).

Наконец, один из вопросов к „Сказке об Италии” Максима Горького: Что ему как заноза в ногу и что он завтра сделает?(138-139).

Кажется, совершенно ясно: каждый пример сам за себя говорит. Такие выражения, как „Что было уже нельзя?”, ~~только~~ вредны в любой книге, а тем более – в учебном пособии.

В написанном самим составителем предисловии к пособию сказано, что в текстах сделаны незначительные орфографические изменения(стр.У). Можно сомневаться, вправе ли г-н Иваник менять орфографию московских изданий. Если же составитель пособия предлагает писать (а значит – и произносить) слово костюмерная – как костюмёрная(стр.129), то он поступает неправильно: в этом слове (е) произносится только как (е) – никогда как (ё).

Осмотрительнее поступил Иваник, самих текстов не сократив и не упростив их(не адаптировав), а введение к каждому

рассказу (сведения о писателе) дал по-английски. Легко себе представить, сколько бы ошибок было, если бы все было написано по-русски, а тексты рассказов адаптированы. Но, с другой стороны, эти тексты для среднего уровня (в том смысле среднего, как нам известно) - совершенно неудобоваримы, не под силу: они кое-как применимы для занятий с хорошо подготовленными студентами. Так что указание на титульной странице о том, что тексты предназначаются для среднеподготовленных учащихся (intermediate classes) никак нельзя принять в расчет.

В упражнениях к каждому рассказу есть рубрика "Идиомы". Но что тогда в русском языке не идиомы, если Иваник втиснул в эту рубрику и такие не только выражения, но и слова, как невозможно, нельзя, скучно, конечно (стр. 118), шопотом, простить, скучать (стр. 120), исчезнуть, бабье лето (стр. 122), объявить войну, проводить, порадоваться (123 - 24), виноват, можно, наоборот (стр. 125), повторять глаголы, проверять (стр. 129) и т.д.?

Кроме того, составитель пособия в рубрике "идиомы" каждый раз дает задание, сформулированное словами: "Переведите и напишите предложения, употребляя эти выражения". Спрашивается: перевести так называемые идиомы на английский язык и составить предложения на английском языке или только для какой-то цели перевести "идиомы", а предложения составить по-русски, "употребляя эти выражения"?

VI. Есть еще одно, но довольно хорошее и полезное пособие ¹: в минимальной форме здесь даны образцы разнообразнейших видов (жанров) русской народной словесности. Правильно сделал составитель пособия, кое-где изменив редакцию оригинальной записи текстов, которые могли быть очень трудными для учащихся и которые почти уже не употребляются в современной разговорной речи. При нынешнем повороте в сторону практического овладения русской речью учащимся это пособие с успехом может восполнить отсутствие в существующих учебниках того, что составляет основу основ разговорной речи.

Самыми ценными для учебной цели следует признать в сборнике короткие рассказы (стр. 7 - 9), сказки (10 - 13), анекдоты (5 - 6), загадки (14) и пословицы и поговорки (15 - 16). Этот материал вполне доступен для студентов, усвоивших начальный курс русского языка, так как в этом материале, подобранном и отредактированном проф. Я. Рудницким, почти нет фразеологизмов, резко отличающихся от структурной русской речи. Например, лишних затруднений не может быть с такими выражениями, как "Кто рано встает, тому Бог дает", "Старый друг лучше новых двух" (стр. 15), "Завтра к хозяину гости приедут, надо будет хвостом вилять" (стр. 5).

1 J.B. Rudnyckyj, *Readings in Russian Folklore*, The University of Manitoba Press, Winnipeg, 1952, 34 pp.

Некоторые же выражения в текстах, и пословицы и поговорки, нуждаются в пояснениях, которые покамест еще не каждый преподаватель может дать учащимся ("На воре шапка горит", "Приехал Кутузов бить французов" - стр. 16). К отдельным словам в конце сборника даны объяснения, но объяснений к содержанию пословиц, сказок, былин в сборнике нет еще (они, как нам известно, уже готовы к печати).

Часть текстов все же трудновата и для продвинутых канадских учащихся неславянского происхождения: колядки, причитания, былины, особенно такие отдельные тексты, как "Василий Буслаев" (22 - 29), "Садко" (30). Кроме того, преобладает в сборнике старый фольклорный материал, мало дано более нового и даже совсем нового - советского, без которого нельзя обойтись при обучении современному разговорному русскому языку.

Сборник издан и отредактирован настолько хорошо, что даже опечаток почти нет, а к укравшимся опечаткам и недосмотрам даны поправки - приложен к сборнику список исправлений.

Следует выразить сожаление, что до сих пор так сравнительно мало преподавателей русского языка в Канаде пользуется этим хорошим пособием.

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ИЗДАННЫЕ В СССР.

1. С. Хаврони́на. - ГОВОРИТЕ ПО-РУССКИ, Издательство литературы на иностранных языках, Москва, (год издания не указан), 220 стр. (Английское название пособия: English as we speak it.)

В Канаде это пособие появилось в 1964-ом году и получило довольно широкое распространение. Это действительно такое пособие, которым могут пользоваться начинающие изучать русский язык как самостоятельно, так и при помощи учителя. Объяснения и примечания на английском языке даны в пособии хорошо и доступно. В предисловии составительницы пособия даны некоторые методические указания, как именно, по ее мнению, следует пользоваться этим пособием.

Пособие рассчитано на говорящих по-английски учащихся, усвоивших курс русского языка в объеме учебника Н.Потаповой (Russian) или подобного ему. Тексты в пособии идут с нарастающей трудностью, а все упражнения построены так, чтобы они содействовали практическому (активному и сознательному) употреблению слов и словосочетаний, имеющих в тексте для чтения и в диалоге каждого урока (всего - 21 урок). А язык всех текстов - действительно вполне современный и подчеркнуто практический - из повседневной жизни. В конце книги дан ключ к заданиям, список наиболее употребительных идиоматических выражений и образцов основных (на данном уровне) и самых употребительных синтаксических конструкций. Все это делает это пособие удобным для пользования,

а всестороннее освещение предмета и целеустремленная система упражнений гарантирует усвоение - сознательно-практическое употребление речи в предлагаемом объеме.

Составительница хорошо сделала, снабдив диалогическую речь образцами неполных предложений, то есть тем, что составляет специфику разговорного стиля речи (не просторечия). А этого в большинстве изданных на западе пособий почти нет (есть у Г. Ланта).

Вот пример разговорного стиля речи в пособии Хаврониной:

- Дайте, пожалуйста, билет на поезд до Казани.
 - На сегодня?
 - Нет, на послезавтра.
 - Какой вагон?
 - Спальный, пожалуйста. Если можно, дайте нижнее место..
- (126).

Также хорошо то, что во многих местах, где только это возможно, составительница пособия дает варианты (эквиваленты) русских же выражений, а в скобках указывает предположительные или сознательно опущенные слова и словосочетания.

Вот примеры:

а) другой вариант (эквивалент):

- До свидания! Передай привет Зое и детям.
- Всего хорошего! (До свидания!) (11).

Этот студент з а н и м а е т с я (учится) в университете (25).

б) сознательно опущенные слова (неполные предложения):

- Скоро Новый год... Пора думать о подарках...
- Успеем, у нас еще много времени - до праздника (осталось) целых две недели. (50)

В отличие от таких учебников, как Russian Н. Потаповой, в этом пособии почти нет сугубо политической пропаганды, которой здешние студенты не любят (их это отталкивает). Некоторые же тексты, в которых так или иначе превозносятся советские достижения в тех или других отраслях жизни, - выдержаны, в основном, в академическом тоне.

Несмотря на большое разнообразие тем и объектов, о которых говорится в текстах пособия, и тут поражает монотонность, однообразие стиля (редакции) и сугубая серьезность, которая нигде не перемежается с шуткой или хотя бы легкой иронией, что так любят все учащиеся, а говорящие по-английски - особенно.

И. Г. Богатова, Е. Владимировский, Г. Копылова, И. Кравчук, Э. Сосенко, Л. Уткина. - Практика русской разговорной речи. Издательство литературы на иностранных языках, Москва, 1962, 174 стр. (По-английски пособие называется: Practical Russian).

Это пособие составлено в основном так же, как и "Говорите по-русски" С. Хаврониной, но в нем больше разнообразия в части упражнений. Книга подразделяется на 18 тематических частей, в каждой из которых находим один описательного характера текст и один или больше - в форме диалога.

После этих текстов в каждой части дан список слов и выражений, которые должен запомнить учащийся (этот список сопровождается переводом на английский язык всех слов и выражений). В конце книги дается ключ ко всем переводам с английского языка на русский (часть упражнений) и словарь, охватывающий все слова, которые встречаются в текстах и упражнениях. Вопросы после текстов составлены в полном соответствии с содержанием текстов и последовательностью изложения, ясно и вполне удачно сформулированы. Упражнения (задания) целенаправлены: построены так, что, выполняя их, учащийся повторяет в разных вариантах все то, что дают тексты (формы и конструкции), но слова в упражнениях вводятся и совсем новые, то есть такие, которых в тексте не было. И это не плохо: тренируясь и отрабатывая материал текстов, учащийся расширяет в то же время запас слов.

Отдельно следует указать на весьма полезную форму упражнений: на замену личных конструкций безличными (напр., упражнение номер 5, стр. 12).

Диалоги после описательных текстов даются короткие и очень короткие, а это дает возможность втиснуть в одну часть (урок) несколько диалогов на разные темы, от чего живость работы над текстами выигрывает, студенты не скучают, как это случается при работе над растянутыми диалогами, становящимися зачастую проклятием для учащихся (Монтерейская школа языков, например).

Больше, чем в пособии Хаврониной, находим здесь слов в скобках - пропущенных или подразумевающихся (преимущественно в диалогической форме текстов). И это очень полезно для учащихся, особенно в том случае, если они изучают русский язык без учителя. Вот один из таких примеров:

- Товарищ Петров, вы сделали прекрасный доклад о новых автоматических линиях. Где вы работаете?

- (Я работаю) на заводе.

- Кем (вы работаете)?

- (Я работаю) инженером.

- Кто вы по специальности?

- (Я) инженер-электрик...

Но тут же хочется сразу заметить: учиться по этому пособию говорящему по-английски студенту должно быть легко, но надеяться, что он научится без учителя и говорить по-русски, а не только понимать (иметь пассивные знания), - было бы преувеличением и переоценкой самого пособия.

III. В.С. Белевницкая-Хализева, Г.В. Донченко, С.А. Жижина, Г.Ф. Лебедева, Л.С. Муравьева, Д.И. Фурсенко, Н.Н. Шийко. - Сборник упражнений по синтаксису русского языка с комментариями. Простое предложение. Издательство литературы на иностранных языках, Москва, (год издания не указан).

Часть I. Это пособие предназначено для продвинутых студентов и охватывает те вопросы синтаксиса русского языка, которые являются особенно трудными для нерусских учащихся.

Назначение пособия - понимание русского языка и усвоение основных принципов грамматики.

Оригинальным здесь является то, что все правила и формулировки, примечания, даже требования к заданиям (упражнениям) даны параллельно на русском и английском языках, но все тексты упражнений даются исключительно на русском языке и без словаря как под текстами, так и в конце книги вообще.

Язык текстов безукоризненный, разнообразный, современный. Преобладает в текстах для упражнений материал, взятый из произведений как современных русских писателей, так и классиков XIX века - в оригинальной, а не адаптированной форме.

Книга делится не на уроки, а на разделы, соответствующие построению курса грамматики, причем в каждом разделе упражнения располагаются по возрастающей трудности. Грамматические комментарии и примечания сведены до абсолютного минимума, а это значит, что самостоятельно по этому учебному пособию могут заниматься только исключительно способные студенты, а не все, как надеются авторы.

В работе с учителем и параллельно с работой по учебнику это пособие является очень хорошим подспорьем, помогающим лучше усвоить, закрепить изучаемый по основному учебнику курс русского языка - в пределах простого предложения.

Так как пособие это рассчитано на взрослых учащихся,

то оно может быть полезным главным образом на старших курсах университетов, в том числе и аспирантов.

Часть II. Сложное предложение. 334 стр. (Состав авторов несколько изменен: В.С. Белевицкая-Хализева, Г.В. Донченко. Г.Ф. Лебедева, Е.И. Мотина, Л.С. Муравьева, Н.И. Формановская).

Вторая часть сборника, посвященная сложному предложению, составлена по тому же принципу, что и первая часть. Во всех русских текстах, за исключением примечаний и формулировок заданий, расставлены ударения, причем именно так, как они (ударения) должны быть расставлены в грамотном пособии (напр., нет знаков ударения над односложными словами, где для этого нет особых оснований).

Достаточно обращено внимания на составные союжные слова и постановку запятой при наличии их в сложноподчиненном предложении (117 - 140)¹.

И это очень хорошо: с этим у нас очень неблагоприятно как у студентов, получающих дипломы (с докторскими степенями включительно), так и у преподавателей русского языка, даже у большинства авторов (не советских) учебников по русскому языку. До некоторой степени в этом отношении действует инерция английского языка, в котором запятая между главным предложением и придаточным не обязательна.

¹ Это такие составные союжные слова, как в то время как, по мере того как, прежде чем, потому что, в силу того что, с тем чтобы и др.

Как и в первой части, здесь перед каждым заданием (упражнением) даются сжатые, но дельные, вполне понятные объяснения-указания, также по русски и по-английски (параллельно).

Хотя эта часть сборника посвящена сложному предложению, но местами и здесь даются упражнения по морфологии и другим частям грамматики. Например, упражнение номер 251 требует: "Перепишите предложения, выбирая из скобок глагол нужного вида. Согласуйте сказуемое с подлежащим. Объясните различие в значении возможных вариантов". (119).

Кроме сложного предложения как такового, в сборнике охвачены и такие разделы, как прямая речь, вводные предложения и - это самое важное - обособленные обороты речи: причастные, деепричастные, с прилагательным и др. Не в пример большинству изданных на этом континенте учебникам по русскому языку, вопрос об обособленных оборотах речи здесь представлен и решен хотя и без претензий на оригинальность, но безошибочно, исчерпывающе, с полезными комбинациями и повторениями. Вообще одной из замечательных черт этого сборника упражнений является разнообразие и методически целесообразная повторяемость, особенно самых трудных моментов грамматики, причем повторяемость - каждый раз в новом варианте, в новой комбинации.

IV. Сборник упражнений по морфологии для иностранцев изучающих русский язык. Выпуск I, Глагол, причастие, дее-

причастие. Под редакцией А.Б. Аникиной. Издательство Московского университета, 1963, 220 стр.

Этот выпуск содержит в себе упражнения на глагол, причастия и деепричастия, но с особым уклоном в сторону тренировки на уяснение значения и на употребление глагольных форм в предложении, что очень важно для изучающих русский язык иностранцев. Сборник рассчитан на таких иностранных учащихся, которые уже знакомы с русским языком в пределах элементарного курса (Basic course).

Так как сборник не ориентирован на учащихся одной национальности, в нем нет ни переводов, ни словаря. Довольно много упражнений здесь сопровождается примечаниями, в которых даются объяснения и наставления, имеющие особо важное значение для нерусских учащихся, но которых (объяснений и наставлений) в других учебниках и пособиях учащиеся не могут найти. Например, о выпадении и невыпадении суффикса -ва- в настоящем времени: ночевать - ночую, но созревать - созревает (во втором случае е относится к корню) (18). Также очень важны для иностранцев указания в примечаниях на страницах 30, 78, 83, 126 и др. Следует заметить, что большинство примечаний в этом пособии основано на "Грамматике русского языка", изданной Академией наук СССР в 1960 г. (под ред. В.В. Виноградова и др.), следовательно - примечания эти соответствуют научному подходу к явлениям русского языка, хотя и сформулированы они (примечания) значительно популярнее

что также плюс для пособия по элементарному курсу русского языка.

Основу материала для упражнений составляют адаптированные и оригинальные тексты и отдельные предложения, взятые из произведений русских писателей - современных и классиков. А это большой плюс: поэтому и пособие это значительно лучше многих других пособий по русскому языку.

У. А.Ф. Конопелкин. - Хрестоматия по русскому языку для иностранцев. Издательство Московского университета, 1962, 576 стр.

Эта книга для чтения и упражнений по русскому языку предназначена для занятий со студентами и аспирантами-иностранцами, которые учатся в высших учебных заведениях СССР. Почти все тексты сокращены и адаптированы, однако устранены или упрощены только такие трудные слова и конструкции, которые редко встречаются в современном русском языке.

Большинство текстов хрестоматии сопровождается различного рода упражнениями - фонетическими, лексическими, словообразовательными, но без переводов и без грамматических объяснений, без словаря. Обязанность толкования слов и текстов, как и всех остальных объектов изучения (произношение, грамматика, пунктуация) возлагается на преподавателя и соответствующие справочники, словари и пр. Что касается чисто лексических упражнений, то по мнению составителя хрестоматии,

своеобразным ключом к ним может служить предшествующий им текст, так как в нем (тексте) учащийся найдет все нужные слова.

Книга состоит из четырех частей: вводной и трех основных. В первых трех частях даются, кроме сочиненных самим составителем, отрывки из произведений советских писателей, фольклорный материал (сказки русские и сказки народов СССР, шутки и пр.), а в последней части - отрывки из прозаических произведений русских писателей XIX века. Как рекомендательный материал, в конце книги дается серия отрывков из поэзии XVIII и XIX вв., а также советских поэтов.

В Канаде этим пособием могут пользоваться только аспиранты (очень немногие), которые учатся у преподавателей, имеющих настоящую лингвистическую подготовку и хорошо понимающих русский язык. Очевидная польза для аспирантов заключается еще и в том, что из этой хрестоматии они могут почерпнуть конкретные знания о русской литературе и культуре.

У1. М.Ф. Парахина, О.А. Стасенко, И.А. Бушманова.
- Русский язык для студентов-иностранцев, Издательство Киевского университета, 1963, 360 стр. (Элементарный курс).

Весь учебник написан исключительно по-русски, нет в нем ни единого слова на другом каком-либо языке, нет заданий на перевод, нет даже объяснений грамматического материала (за исключением кратких примечаний). Рассчитан этот

учебник на иностранцев, не изучавших русского языка, но изучающих его (русс. яз.) в русской среде - под руководством вполне компетентного преподавателя, который обязан сам преподнести учащимся вводный курс фонетики русского языка, учитывая произносительные особенности каждой национальности.

Грамматика дана в учебнике в виде структурно-модельных образцов предложений и таблиц, которые полностью совпадают со словарным составом и элементами синтаксиса в предшествующих текстах (текстом открывается каждый урок). Вся морфология преподносится в образцах и таблицах на синтаксической основе.

Построение учебника соответствует в основном слухоразговорному методу и сознательно-практическому подходу (принципу), который обосновал проф. Б.В. Беляев и которому следует большинство советских теоретиков и практиков в области преподавания иностранных языков. О практическом применении данного учебника в Канаде покаместо говорить не приходится, но его можно смело рекомендовать преподавателям - как один из хороших образцов учебника и как материал, облегчающий подготовку преподавателя к урокам.

Кроме таких положительных черт учебника, как правильный и вполне современный язык (и тематика), можно отметить еще отсутствие длинных текстов: все описательные тексты, диалоги и дополнительные тексты в разных видах - предельно краткие, а поэтому отличаются разнообразием тем и содержания

в каждом уроке. Вторым и не менее важным достоинством учебника является разнообразие упражнений и постоянное повторение ранее пройденного материала – лексического, синтаксического и морфологического, что безусловно способствует более прочному усвоению – сознательному и практическому – тех основ элементарного курса русского языка, т.е. курса в том объеме, который включен в учебник.

А что в учебнике есть только составленные авторами тексты и самая малость адаптированных текстов некоторых авторов (не-писателей), то это, конечно, только минус: обучаясь в славянском университете и находясь – в известной степени – в среде говорящих по-русски, иностранцы могут осилить и оригинальные, хотя бы и не очень трудные тексты русских писателей.

VII. A.Vilgelminina.- The Russian Verb. Aspect and Voice, Foreign Languages Publishing House, Moscow.

(А.А.Вильгельмина. – Русский глагол. Виды и залоги. Издательство литературы на иностранных языках, Москва, 1963).

Можно только рекомендовать эту книгу преподавателям и аспирантам, как и докторантам. Это ценное руководство по таким трудным для иностранцев вопросам, как виды и залоги в русском языке. Как для серьезных учащихся, которые владеют английским языком (книга написана по-английски), так и для всех преподавателей, которые старательно готовятся к урокам, книга удобна тем, что в ней дано на редкость очень лако-

ничное и ясное изложение сведений о видах и залогах в русском языке, снабженное хорошими примерами (самые трудные случаи) и удачно составленными упражнениями.

УIII. А.С. Клименко и З.Ф. Соколова. - Книга для чтения по русскому языку для студентов-иностранцев II года обучения, изд-во "Высшая школа", Москва, 1963, 108 стр.

Это также адаптированные тексты: рассказы Паустовского, Горького, Шолохова, Фадеева, Полевого, Куприна, Софронова, Фадеева. Расположены тексты по принципу нарастающей трудности и снабжены лексическими и грамматическими заданиями. В задачах предусмотрены самые трудные для иностранцев моменты: многозначность русских слов, традиционные и идиоматические выражения, словообразование, аффиксы, виды глагола, глагольное управление, синтаксис сложного предложения. Завершается работа над каждым текстом беседой по тексту и даже по поводу текста - по готовому плану и вопроснику.

Рассчитано это пособие на хорошо подготовленных учащихся по основному курсу русского языка и, разумеется, работающих под руководством учителя русского языка, в совершенстве владеющего своим предметом. Поэтому не во всех канадских университетах может быть использовано это пособие.

ГЛАВА II

ОБЗОР И АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ИЗДАНИЙ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

(Лингвистическая и методическая литература,
периодические издания.)

1. Лингвистическая литература.

В данной главе обзору и анализу подлежат те основные книги и журналы, которые имеют первостепенное значение для преподающих русский язык в Канаде - как источники, содействующие повышению уровня практического обучения русскому языку.

Самым основным и самым солидным из числа таких источников знаний является с 1960 года "Грамматика русского языка" в двух томах (трех книгах) под редакцией академика В. В. Виноградова, Е. С. Истриной, С. Г. Бархударова (все три книги составляют 1826 страниц). Хотя это строго научное издание, однако весь материал, изложенный в нем, преподносится в такой доступной форме, что даже не очень искушенные в русском языке преподаватели без больших трудностей понимают текст его и охотно пользуются им. В большинстве случаев этим капитальным трудом пользуются аспиранты и докторанты, готовящиеся к экзаменам по русскому языку до защиты диссертаций на соискание ~~лучших~~ степеней - магистерских и докторских.

К сожалению, до сих пор не так много рядовых преподавателей русского языка прибегало к этому надежному источнику сведений о русском литературном языке.

Если такие преподаватели не ограничиваются при подготовке к урокам только тем учебником, по которому преподают и которым пользуются их учащиеся, то чаще всего обращаются к „Краткому справочнику по русской грамматике” И.М.Пулькиной (Пособие для преподавателей нерусских школ, Москва, 1961, 288 стр.), причем отдают предпочтение варианту этой книги на английском языке. А этот „Краткий справочник по русской грамматике” действительно очень краткий, может помочь разобраться только в вопросах элементарнейшего курса русского языка.

Более старательные преподаватели имеют под рукой сравнительно малообъемный, но все же более полный курс научной грамматики русского языка – „Современный русский язык” Н.С. Валгиной, Д.Э.Розенталя, М.И.Фоминой, В.В.Цапукевич, Москва, 1961, 452 стр. Если „Грамматика русского языка” под редакцией В.В.Виноградова и др. является развернутым и действительно полным курсом научной грамматики русского языка, то „Современный русский язык” – это сжатый учебник русского языка, в котором тщательно отобран самый необходимый и в науке бесспорный материал. Однако, несмотря на сжатость, этот учебник содержит в себе и важные теоретические сведения по русской лексике и фразеологии, стилистике, орфоэпии и др.

Как учебник, эта книга отличается систематичностью и последовательностью изложения, что значительно облегчает и понимание сложных теоретических проблем. В учебнике соблюдены основные положения "Грамматики русского языка" Академии наук СССР, но в некоторых местах, особенно в описании произносительных норм, тут даются не только оригинальные примеры, весьма важные для преподавателя русского языка нерусским, но и указываются более упрощенно нормы. Например, добрые, синие - добрыи, синии. В разделе о звуках русского языка соавтор /В.В.Цапукевич/ следует за А.А.Шахматовым и пользуется такими терминами его, как "звуковые законы" и пр.

Оригинально составлен курс русского языка проф.А.Н. Гвоздева: "Современный русский литературный язык" ч.І и ч.ІІ, Москва, 1958, 406 и 302 стр. Но этот солидный труд не привлек к себе внимания многих преподавателей русского языка в Канаде по весьма понятным причинам: написан он на более трудном языке, без соблюдения привычной для многих предельной лаконичности изложения, отягощен языковыми фактами прошлого /XVIII - XIX вв/, сопоставлениями с нелитературными явлениями и рассмотрением некоторых сторон языка не в синхронном разрезе, а с позиций исторического развития, что мало подготовленных студентов и преподавателей отпугивает. А самые добросовестные и жаждущие знания преподаватели извлекают значительную пользу и из этого источника знаний /в Торонтовском университете - один, в Университете Британской Колумбии - четыре, в Мон -

реальском - три, в Оттавском - два/. Маловато, конечно.

Положительной чертой этого курса является то, что в нем можно найти обсуждения важнейших проблем, по которым еще существуют расхождения между учеными, и всякий раз указывается соответствующая литература по затронутым спорным вопросам. Например, по вопросу о категории вида /совершенного и несовершенного/ - на стр.286, ч.1.

Во второй части курса /синтаксис/ автор значительно больше уделяет внимания дискуссионным и нерешенным вопросам, главным образом потому, что там их и есть больше /дискуссионных вопросов/.

Больше преподавателей русского языка обратило внимание на книгу А.А.Спагис: "Образование и употребление видов глагола в русском языке. Пособие для учителей нерусских школ" , Москва, 1961, 383 стр. Принимая во внимание, что рассмотрению подлежит по существу одна проблема - виды глагола, приходится признать эту работу весьма внушительной по объему. Следует сразу отметить, что автор этой книги допустила целый ряд ошибок принципиального характера /погрешности с точки зрения научной грамматики/ и не дала никаких методических советов учителям, как они должны объяснять своим учащимся /нерусским/ образование и употребление видов глагола в русском языке. Поэтому книгу А.А.Спагис можно назвать грамматическим справочником, который представляет собой первую попытку разработки вопроса об образовании и употреблении видов глагола,

первую - в пределах СССР, так как в других странах /Германия и др./ такие попытки были уже.¹

Из числа погрешностей приведем два примера. 1. А.А. Спагис смешивает в некоторых местах видовые и лексические различия между префиксальными глаголами. Например, в случае кормить - покормить - накормить /8/ под категорию чисто видовых различий можно подвести кормить - покормить, а слово накормить - это уже лексическая разновидность, а не компонент видовой пары. Став же на путь такого смешения понятий, автор не считается с последствиями - стиранием границы между видовыми и лексическими приставками, т.е. между видовыми и лексическими корреляциями. А в книге таких случаев довольно много. 2. В таблице 31 автор ошибочно считает суффиксом -е- в слове греть, когда дает видовую пару нагреть - нагревать /197/. В этом слове /греть, нагреть/ -е- вовсе не суффикс, а часть корня.

Хотя в этом пособии собрано очень много материала по видовым парам глагола, однако при систематизации фактического материала в одних случаях вошли все или почти все примеры в ту или иную группу, а в других - только незначительная часть попала в свою группу. Например, видовых пар с приставкой о- у А.А. Спагис находим только 63, в то время как в словарях,

¹ Adolf Garbell, Das Russischen Zeitwort, Berlin, 1901; E. Daum, W. Schenk, Die russischen Verben, Leipzig, 1954.

из которых она черпала примеры, их в несколько раз больше - в словаре Д.Н.Ушакова их 118, а в словаре С.И.Ожегова - 133. Но самым существенным недостатком пособия является несоблюдение научного принципа в группировке глаголов по видовым парам /смещение этимологического и словообразовательного анализа/, вследствие чего полезным это пособие быть может только при условии критического пользования им.

По объему значительно меньше, но по компетентности несравненно выше стоит другая работа, посвященная видам и залогам в русском языке - А.А.Вильгельминой: "Русский глагол. Виды и залоги." Москва, 1963, 144 стр./примеры даны по-русски с параллельным переводом на английский язык, также все пояснения даются по-английски/. Большую часть книги автор посвящает вопросу о видах /106 страниц/: рассматривает вопрос о видах вообще, затем идет речь о значении глагольных приставок при образовании видов, об образовании видов глагола и о стадиях вида, о корреляции видовых форм и, наконец, об изменениях гласных и согласных как дополнительных признаках вида.

Во второй части материал изложен в виде таблиц /их дано 17/. Сначала дается понятие о переходных и непереходных глаголах, потом о залогах вообще. Лишь после всей этой вводной части излагается в виде хорошо подобранных примеров-таблиц сущность вопроса о действительном и страдательном залоге, о средневозвратном залоге и его разновидностях.

Как к разделу о видах, так и к разделу о залогах в книге даны упражнения, после которых /упражнений/ в обоих случаях следует ключ - для самоконтроля при решении задач в каждом упражнении.

Не умаляя значения теоретической части книги, нельзя не сказать, что упражнения на употребление видов глагола и на залоги в руках преподавателя-практика имеют особо важное значение: они облегчают подготовку к урокам по данным вопросам и предохраняют малокомпетентных преподавателей от употребления несоответствующих /неправильных/ дополнительных примеров и упражнений.

В конце 1963 года в Канаде появилась книга Д.Э.Розенталя: "Культура речи". Но это не оригинальное издание Московского университета 1959 года, а перевод на английский язык М.А.Грина под ред. С.В.Джеймса /C.V.James /, изданный в Англии лондонским издательством Pergamon Press Ltd. и даже под другим названием: Modern Russian Usage . На титульной странице указано, что это издание рекомендует Ассоциация учителей русского языка /очевидно, для учителей/.

Первоначально /в Москве/ эта книга была предназначена для говорящих по-русски - русских и других советских граждан, чтобы предостеречь их от всевозможных отклонений от норм русского литературного языка. Розенталь построил свою книгу на материале наблюдений над языком советской прессы, разговорной речью советских людей, в частности /безусловно/ над речью советских ораторов, пропагандистов и т.д. Другими сло-

вами, большинство примеров, иллюстрирующих нарушение норм литературного русского языка, присущих не иностранцам, даже не так называемым нацменам, а таки русским людям, знающим свой язык, но допускающим по небрежности всякого рода ошибки в советских условиях жизни.

Чтобы понимать, в чем именно состоит та или иная ошибка, рассматриваемая в этой книге, — нужно знать советскую действительность во всех ее нюансах, нужно иметь тонкое чутье советского русского языка, схватывать сущность выражения не аналитически, а нюхом /чутьем языка/. Спрашивается: зачем бы-ло переводить эту книгу на английский язык? Если для того, чтобы в чем-то помочь говорящим на английском языке, но не владеющим языком русским, то усилия издателей и переводчика с редактором — напрасный труд, ибо нерусские студенты и не говорящие по-русски их учителя все равно ничего не поймут из того, что Розенталь берет под обстрел, и не усвоят правильных форм и конструкций, которые он рекомендует. Что, например, даст не владеющему русским языком читателю иллюстрация искаженного построения предложения, сопровождаемого пояснениями на английском языке:

1. Помимо работы на предприятии, молодежь учится на вечерних курсах /46/... Происходит рост производительности труда /47/... Одним из вопросов, подлежащих нашему рассмотрению — это вопрос.../47/.

2. Перед нами сейчас, как и в прошлом году, предстоит ответственная задача обеспечить бригады нужным инвентарем /77-78/... Эти товарищи смирились с отвратительной фурнитурой на нашей фабрике /78/.

3. Человечество охвачено страстным стремлением к тому, чтобы война в силу своей чудовищности изжила бы самое себя /88/... Заведующий клубом сослался на плохое помещение и сказал, что в связи с этим условий для развития работы у меня нет /89/.

Если же не владеющие русским языком и поймут указания Розенталя о произношении, например, то и от этого прок не большой: произношением овладевают путем тренировки под руководством учителя, хорошо владеющего русским языком и знающего правила произношения, но никогда — только в результате понимания теоретических указаний. Так что и эта часть совершенно не нуждалась в переводе на английский язык: владеющий русским языком преподаватель понял бы Розенталя на русском языке гораздо лучше, чем этот перевод, напечатанный с массой типографских недосмотров /ошибок/, как "обрудование" /96/, не боялся Евгении Николаевы /77/, "воехали в мельницу"/73/.

II. Педагогическая и методическая литература.

Имеющаяся, так сказать, в природе литература по вопросам общей педагогики /дидактики/ и методики преподавания иностранных языков вообще и русского в частности — будет указана в разделе библиографии. В соответствующих разделах будут и ссылки на эту литературу. В этом же разделе **следует** остановиться главным образом на том, какой педагогической и методической литературой пользуются преподаватели русского языка в Канаде или не пользуются. **Это факт, что** педагогика знают, методикой интересуются из всего состава препода-

вателей русского языка в Канаде, как правило, профессиональные учителя, относящиеся к делу с сознанием полной ответственности, а поэтому и постоянно совершенствующие свою квалификацию. Но последнее время педагогическому мастерству преподавателей иностранных языков, а русскому в частности, стали все больше уделять внимания и в Канаде — идя за примером США, где уже в категорической форме ставится вопрос об обязательной доквалификации всех преподавателей иностранных языков.¹ Именно поэтому быстро растет интерес к педагогической и методической литературе среди преподавателей русского и органов просвещения.

Обзор такой литературы можно начать если и не с самой капитальной книги, то с наиболее уже распространенной, которой является *The Art of Teaching* by Gilbert Highet, изданной в Нью-Йорке в 1954 г. издательством Vintage Books. Легкость и живость изложения, предельная лаконичность, но с охватом самых основных проблем педагогики — вот отличительные черты труда Гильберта Хайета. Автор говорит о педагогических идеях, начиная от Сократа и Аристотеля и кончая современными двигателями педагогической науки. Живость изложения у Хайета проявляется не только в подходе к нынешним научно-педагогическим проблемам, но и в формулировках педагогических истин вообще (он с легкостью и не без яркого остроумия привлекает самые разнообразные примеры из своего собственного педагогического опыта) — от

¹ См., например, статьи Н. Брукса во 2-м, а Р. Полипера в 5-м номере журнала *Modern Language Journal*, 1966, соответственно — о подготовке учителей иностр. языков и о подготовке и аттестации их.

древних авторов до авторов наших дней. Этим, очевидно, объясняется и то, что из всех книг по педагогике этот труд Г. Хайета привлёк к себе внимание значительного числа преподавателей русского языка в Канаде, больше всего преподавателей средней школы.

Кроме сведений из истории развития педагогики как науки, в этой книге находим довольно много чисто практических указаний и советов. Касаясь происхождения методов обучения, Г.Хайет в ясной форме представляет изобретенный Аристотелем лекционный метод /стр.103/, затем изобретенный другим философом - Сократом - тьюторский метод. На живом материале Хайет доказывает, что в наше время тьюторский /сократовский/ метод обучения, заключающийся в форме руководимого тьютором процессе вопросов-ответов, не пользуется уже таким широким применением, как лекционный /в университетах/, то есть аристотелевский. Хайет упоминает только два университета в мире, в которых до сих пор процветает сократовский метод - Оксфордский и Кембриджский. Самым же общепринятым методом /а лучше сказать формой/ организации педагогического процесса Г.Хайет считает то, что в русском языке называется уроком /сам Хайет затрудняется дать определение этой формы учебных занятий/. Слабым местом в рассуждениях Хайета по поводу этой формы педпроцесса является то, что он не уточняет, для какого именно возраста учащихся и для каких именно предметов урок следует считать самой подходящей и целесообразной формой. Да и характер самого урока как формы классной

работы Хайет понимает и описывает иначе, чем это принято в школьной практике большинства стран, а в частности и в СССР /как и в дореволюционной Российской империи/. Г.Хайет считает, что роль учителя во время урока сводится к тому, чтобы помогать учащимся учиться, но не обязательно заставлять их /учащихся/ учиться /стр.117/. Такое понимание урока и роли учителя очень даже напоминает **известный** метод проектов, от которого давно везде фактически отказались.

Но когда Г.Хайет говорит о мастерстве учителя /о квалификации и умении/, о частностях преподавательской работы, он четко и правильно формулирует свои мысли. Например, в предисловии к этой книге он говорит, что преподавание вовсе невозможно представить себе как действие по одним предписаниям, ибо его /преподавание/ скорее можно сравнить с рисованием картины или с композицией музыкальной вещи, наконец - с писанием дружеского письма. Он заключает это рассуждение словами: You must throw your heart into it, you must realize that it cannot all be done by formulas, or you will spoil your work, and your pupils, and yourself. /p.Viii/.

Вполне правильно требует Хайет от учителя знать психологию юношества, знать и помнить лица и имена своих учащихся, чтобы учесть их сильные и слабые стороны в процессе работы с ними. Это требование находится в полном согласии с положением классической педагогики - с учением Песталотци, Ушинского, Гербарта и др. Далее, также следуя за великими

педагогами мира, Хайет дает правильные наставления о допущении юмора на лекции или на уроке - с соблюдением, конечно, чувства меры и норм приличия. Как и Ушинский, Хайет предостерегает учителей от опасности, которая кроется в чрезмерном увлечении шутками во время занятий, особенно в том случае, если шутки принимают форму подтрунивания над учащимися. Как и в отношениях с учащимися в классе вообще, так и в допущении шутки преподаватель не смеет нарушать принцип беспристрастия и безличности /impersonality/, то есть не переходить на частные разговоры и на личности, не выходить за пределы своих профессиональных рамок. О частных делах он советует учителям вести разговоры у себя в кабинете или другом месте, но не в классе и не в присутствии группы учащихся - где бы то ни было /страницы 44 и 54/.

В другом месте Хайет говорит о чувстве контакта учителя с аудиторией, о фронтальности, о взаимопонимании и заключает: *Togetherness is the essence of teaching* . /стр.57/

Все собственные наблюдения над работой преподавателей русского и других иностранных языков в Канаде привели к печальному заключению: даже те учителя, которые читали эту книгу Г.Хайета, - далеко не все помнят такие важные принципы /правила/, а если и помнят, то не обладают способностями вводить уместную шутку в классе, чувствовать контакт с аудиторией и поддерживать фронтальность. Монотонность и угрюмый вид преподавателя - ~~нередкое~~ явление, к сожалению, в университетах и даже в средних школах Канады на лекциях

/уроках/ русского языка, украинского, чешского и др. Тут **невольно** припоминается то, что в свое время стало притчей во языцех в школьной жизни СССР: "Скука и дисциплина, как на уроке немецкого языка". А что было главной причиной такого положения вещей в СССР? Ответ: преподаватели плохо знали **предмет своего преподавания**.

Качества хорошего учителя, по Хайету, следующие: хорошая память, удерживающая все детали преподаваемого предмета; сила воли, без которой немислима дисциплина /дети и подростки - анархисты от природы/; доброта, без которой учение превращается в мучение - кажется учащимся невыносимо тяжелым, утомительным, удручающим /стр.58-64/. Преподаватель с хорошей памятью не нуждается в постоянном заглядывании в свои записки, сделанные в порядке подготовки к лекции. Заглядывание в записки, а еще больше - чтение записок раздражает и утомляет учащихся, так как живой контакт между лектором и слушателем нарушается или /при чтении из записок/ совершенно пропадает. С этими замечаниями Хайета можно только соглашаться.

Совершенно правильно поставлен в книге вопрос о необходимости лектора готовиться к лекции: читать лекцию без подготовки, по утверждению Хайета, просто вещь невозможная /стр.99/. Также очень важно указание автора книги на то, что преподаватель не смеет отклонять вопросы учащихся или оставлять вопросы без ответа, если они не нарушают хода урока /149/. К сожалению, не подготовленные по-настоящему к лекции

преподаватели русского языка и других предметов довольно часто избегают вопросов. Не удивительно поэтому, что в университетах, где фактически нет контроля над преподаванием, встречаются преподаватели гораздо слабее преподавателей средних школ, где /в средней школе/ работу учителей контролирует администрация.

Можно только рекомендовать всем преподавателям книгу Гильберта Хайета, в которой каждый найдет много хороших указаний и советов. С одним положением Гильберта Хайета нельзя полностью согласиться: с его определением педагогики. Он считает педагогику только искусством, а не наукой /как и Ушинский/. Что педагогика - наука, в этом уже нет нужды давать доказательства. Совершенно ясно, что как наука педагогика не исключает значительной доли /и роли/ искусства, дарования, призвания и т.д. - точно также, как и в случае со знанием теории музыки не исключается хороший слух, голос и навыки.

В 1964 году вышла вторым изданием книга профессора Ейльского университета Нелсона Брукса: *Language and Language Learning. Theory and Practice*. Как общее руководство по вопросам преподавания иностранных языков, эта книга уже приобретена лучшими преподавателями иностранных языков в Канаде, но, к сожалению, очень небольшим количеством преподавателей русского языка. Книга эта весьма дельная, в сконденсированном виде изложены в ней взгляды автора и виднейших специалистов по вопросу изучения /и преподава-

ния/ иностранных языков, причем автор рассматривает и специфические условия изучения иностранных языков в США и вообще говорящими по-английски учащимися. Книга задумана в плане обобщения новых достижений в педагогической теории и практике, построенных на новых данных школьной /учебной/ психологии в отрасли обучения иностранным языками. Автор в предисловии к этому изданию /второму/ прямо и безоговорочно заявляет, что времена благодушного грамматико-переводного метода в преподавании иностранных языков миновали /VII/. Как и другие лучшие ученые и практики /советские также/, автор решительно отстаивает слухо-разговорный метод /audio-lingual/. Н.Брукс придерживается мнения, что решающим условием для овладения иностранным языком является выработка и применение навыков. Этим своим утверждением Н.Брукс отличается от Б.В.Беляева, настойчиво отстаивающего сознательно-практический метод, то есть метод, при котором большое значение придается сознательному изучению и пользованию изучаемым иностранным языком. Но в других вопросах между Бруксом и Беляевым расхождений нет. Как и Беляев, Брукс требует от учителя строить обучение на знании психологии и знании изучаемого языка. По этому поводу Брукс делает такое категорическое заключение: Teaching of those who merely knew about the language they thought has been tried and found wanting. The need is for teachers who are thoroughly at home in the language skills they presume to teach. /p.63/.

Такие замечания главного консультанта по составлению и новых учебников русского языка в США не могут быть не учтены в Канаде.

Во главу угла при обучении иностранному языку Брукс кладет овладение речью – умение свободно изъясняться на изучаемом языке. Точно так же, как и Б.В.Беляев, Нелсон Брукс решительно и последовательно отвергает переводы при обучении иностранному языку, хотя все же допускает их только в случае крайней необходимости и лишь в оперировании текстами, которые могут быть переведены более-менее дословно. Но тут можно заметить: при занятиях с продвинутыми студентами бывает полезным перевод даже фразеологических единств – с соблюдением чувства меры.

Брукс осуждает разрыв между языком и литературой в практике преподавания иностранных языков, а введение курсов литературы на изучаемом языке он ставит под строгую ответственность преподающих язык, которые обязаны не только знать язык и литературу, но и уметь вести занятия так, чтобы преподавание литературы помогало овладению языком, а не было совершенно отдельным предметом, тормозящим овладение речью – в силу царящей ныне практики перевода литературных текстов с изучаемого языка на родной язык учащихся или, что еще хуже, – преподавание литературы, разбора литературных текстов на родном языке учащихся (стр.100–106). А в Канаде есть еще университеты, в которых возведено в принцип преподавание русской литературы (как и в США, по словам Брукса) – только на

английском языке. Причем, преподавать ее не только студентам, изучающим историю России, но и готовящимся стать преподавателями русского языка и русской литературы в средних школах и университетах.

Нелсон Брукс критически использовал обширную литературу по вопросу изучения иностранных языков,¹ как труды Уильяма Паркера, Теодора Андерсона, Чарлса Фриза, Вернона Маллинсона, Джона Кароля, Сола Сапорта, Роберта Полицера, Романа Якобсона, Эдуарда Сепира, Фредерика Агарда и многих других, а в особенности и "Великую дидактику" Яна Амоса Коменского /Комениуса/. Из Коменского Брукс привел в одном месте /стр.138/ пространные цитаты, среди которых и знаменитое изречение Коменского: "Легче изучать все языки через практику, чем через правила. Но правила помогают и укрепляют знания, приобретенные практическим путем."

Брукс особое внимание уделяет и вопросу о начале обучения иностранным языкам, о длительности периода изучения каждого иностранного языка, основываясь на обобщенных выводах из современных и древних исследований, на данных новейших открытий психологии /школьной/, на продолжающихся экспериментах в США, Англии, СССР, Франции, Германии и других странах мира. Брукс считает, что обучение иностранному языку не следует начинать раньше пятилетнего возраста ребенка, то есть до овладения им родной речью. В связи с этим он высказывается и

¹ Как изданную в Париже книгу ЮНЕСКО "The Teaching of Modern Languages".

о том, что чем раньше начать обучение иностранному языку, тем лучше.

Заслуживает внимания и книга Чарлса Фриза /Charles C. Fries/ под заглавием : Teaching and Learning English as a Foreign Language./University of Michigan, 1953/.

Как видно по названию книги, прямого отношения к изучению или преподаванию русского языка она не имеет, но все же в ней преподаватель русского языка найдет много положений /правил/, применимых к обучению любому языку, а поэтому и русскому. Фриз также считает главной целью при изучении иностранного языка - овладение живой речью, умение говорить на изучаемом языке, причем не как-нибудь, а совершенно правильно во всех отношениях - в построении фраз /предложений/, интонации /мелодики/ и произношения звуков.

Фриз утверждает, что для выработки автоматизма /свободного говорения/ в пределах ограниченного словаря и оборотов речи достаточно трех месяцев работы над языком, но при условии научного подхода и хорошего подбора упражнений /методика/. И этот ограниченный запас знаний и пределы умений затем могут служить хорошим основанием для наращивания словаря и новых структур речи со сравнительной легкостью /стр.3/. Другими словами, Фриз предлагает концентрический метод, как самый правильный и оправдывающий себя при изучении иностранного языка, а говорение на иностранном языке он не откладывает на год или годы, как это происходит с русским языком

во многих школах и университетах Канады. При подборе и распределении материала для упражнений Фриз предлагает сосредоточивать особое внимание, брать под обстрел самые трудные места в изучаемом иностранном языке. Наряду с этим он указывает, что даже при всех вышеуказанных условиях скорое умение говорить /достижение автоматизма/ может не последовать без сильного желания и упорной работы /усилия/ со стороны студента: "The student must be willing to give himself wholeheartedly to the strenuous business of learning the new language". /р.6/.

Фриз не рекомендует спешить с обучением чтению на изучаемом языке, ибо раннее чтение - это тоже что-то вроде перевода, т.е. двойная - по его словам - и бесполезная работа, к тому же - трудная, изнуряющая и отталкивающая /стр.6/. Поэтому он рекомендует всегда начинать с устной практики, без которой невозможно правильное чтение - правильно читать можно лишь то, что понимаешь. Переводом же Фриз не разрешает заниматься до тех пор, пока учащиеся не овладеют в совершенстве изучаемым языком, хорошо зная и родной.

Не исключая элемента сознательности при изучении нового языка, Фриз определенно отдает предпочтение отработке навыков, усвоению образцов речи путем практики, повторения за учителем, за записью на пленке и проч. Ставя на первое место отработку нового материала путем устных упражнений /без чтения грамматики/ и требуя подбора материала на основе строгих

лингвистических принципов, Фриз считает совершенно недопустимым давать студентам домашние задания, относящиеся к следующей лекции в учебнике: домашнее задание должно, по его мнению, быть лишь повторением классной работы, т.е. тренировкой и отработкой известного, понятного материала, однако - в другой комбинации того материала по сравнению с проработкой его в классе /стр.7-8/.

Кроме указанных положений, в книге Фриза есть много других и подробных указаний о последовательности в изучении нового языка - фонетики, орфоэпии, словаря, структур и т.д. В общем книга может быть очень полезной и в руках преподавателя русского языка, хотя во всей Канаде удалось обнаружить наличие ее в библиотеках преподавателей и в библиотеках школ и университетов Канады в количестве, не превышающим цифры 4.

С 1963-64 учебного года Канадская школа иностранных языков /Joint Services Language School, Ottawa / приняла как основной учебник русского языка девятимесячный курс русского языка Монтерейской армейской школы языков /США/ - Russian nine months' course, 1958-1960, Monterey , вместе с методическими указаниями к нему /учебнику/ - ~~Instructional Manual~~ for the Language Teacher . Это тщательно подобранные /скомпиллированные/ самые основные правила обучения иностранным языкам с упором на овладение разговорной речью.

Из всех преподавателей русского языка в Канаде этим пособием пользуются учителя Канадской школы иностранных

языков и три преподавателя в канадских школах и университетах. Хотя из всех пособий по методике преподавания иностранных языков это пособие выглядит как самое практичное и сжатое /всего 80 страниц/, но оно рассчитано на работу /преподавание/ с вышеуказанным учебником /девятимесячный курс/, то есть на очень интенсивное изучение иностранного языка - шесть ежедневных часов классных занятий и минимум два часа домашней работы в течение девяти месяцев. Однако, в пособии есть довольно много практических указаний и советов, которые могут пригодиться любому учителю иностранного языка и при любой нагрузке в неделю при работе по какому-угодно учебнику.

Вот самые главные указания обучающему иностранным языкам в этом пособии:

а/Главная цель обучения - овладение разговорной речью /говорением/. Не учить студентов правилам, а говорить правильно. Прививать навыки, а не решать лингвистические проблемы. Не употреблять в классе родного языка учащихся /исключения допускаются - в крайних случаях/.

б/Ступени /очередность/ в обучении новому языку:

- слушать и понимать, а понимаемое повторять за учителем;
- разговаривать свободно в пределах пройденного /усвоенного/ материала, начиная с самой начальной стадии обучения. Если же разговор не получается, то в этом виноват учитель;

- переходить к чтению лишь после того, как текст изучен путем слушания и повторения, вопросов и ответов, а также после свободного /без заминок/ разговора на тему текста;
- обучение письму и развитие письменной речи - последний этап в цикле работы над изучаемым материалом.

в/ Звук изучается в слове и словосочетании, а слово в предложении /контексте/

г/ Новые конструкции /словосочетания/ должны состоять из хорошо известных уже учащимся слов, а новые слова преподаются в хорошо известных конструкциях.

д/ Элементы грамматики давать путем приведения примеров, образцов, лишь в крайних случаях прибегая к упрощенной грамматической терминологии. Находящиеся в учебнике грамматические объяснения на английском языке студенты должны прочитывать и выучивать дома.

е/ Не пропускать ни единой ошибки студента неисправленной, а после каждого исправления, сделанного учителем, студент обязан повторить /если нужно, то и несколько раз/ за учителем правильно.

В этом методическом пособии если не игнорируется, то отодвигается на задний план элемент сознательности при изучении нового языка: составители пособия настаивают на обязательном усвоении образцов, считая язык суммой заученных до степени полного автоматизма образцов, а не процессом мышления

на новом языке. Нельзя согласиться и с установкой данного пособия на недопущение исправлений ошибок студент студенту, а также с отрицательным отношением к вызову студента к доске во время классных занятий. Составители пособия боятся, что исправляющий студент может ошибиться и подсказать неправильную версию, чем еще больше, мол, укореняется допущенная и услышанная всем классом ошибка. Бояться здесь нечего: учитель должен знать своих учащихся и привлекать к исправлению ошибок только такого студента, который ~~наверно~~ не сделает промаха. Что же касается пользования классной доской, вызов к которой составители пособия считают напрасной затратой времени, то их мнение следует признать необоснованным: классной доской, как и другими вспомогательными средствами, следует пользоваться в свое время и на своем месте, с соблюдением чувства меры и с постановкой осуществимой задачи.

В 1964 году появились в продаже два наиболее заслуживающих внимания работы по психологии обучения иностранным языкам: американской ученой Вильги М.Риверс - The Psychologist and the Foreign Language Teacher¹ и известного советского психолога Б.В.Беляева - The Psychology of Teaching Foreign Languages.² Последняя книга - это перевод на английский -

¹ Wilga M. Rivers, The Psychologist and the Foreign Language Teacher, The University of Chicago Press, Chicago & London, 1964, 212 pp.

² B.V. Belyayev, The Psychology of Teaching Foreign Languages, The MacMillan Company, New-York, 1964, 230 pp.

ский язык изданной в Москве Учпедгизом книги "Очерки по психологии обучения иностранным языкам", 1959г.

Считается оригинальной и более научной работа проф. Б.В.Беляева, который изложил свои более сложные мысли и практические рекомендации в очень доступной форме, чем и объясняется большее тяготение лучших преподавателей иностранных языков /русского также/ в Канаде именно к работе проф.Б.В.Беляева, чем к менее оригинальным книгам типа Вильги М.Риверс и Роберта Ладо /Language Testing, 1961; Linguistic Across Culture, 1957/.

Хотя не во всем с Б.В.Беляевым можно соглашаться, но читать его можно с удовольствием. Большинство же его мыслей и наблюдений следует признать вполне обоснованными и убедительными. И даже те места в книге, с которыми нельзя вполне согласиться, достойны внимания, ибо они служат материалом и стимулом для постановки многих проблем и побуждают к поискам решения их. Поражает у Беляева скромность и его большое уважение к таким авторитетам в разработке педагогических проблем и школьной психологии, как знаменитый К.Д.Ушинский.³

Исходя из того, что язык и мышление неотделимы /идея А.Потебни, который шел за Гумбольтом/, Беляев и развивает свои мысли на этой основе. Считая грамматико-переводный и пря-

³ Особенно к большому труду К.Д.Ушинского: "Человек как предмет воспитания", т. I - 1867 и т. II - 1869.

мой методы обучения иностранным языкам несостоятельными и не оправдавшими себя, Беляев выдвигает и отстаивает сознательно-практический метод, в основу которого кладет развитие способности мыслить на изучаемом языке и выработку чувства данного языка, что достигается разработанной им системой упражнений и осознанием лингвистических явлений. Как Чарлс Фриз и Нелсон Брукс, проф. Б. В. Беляев предлагает обучать иностранным языкам путем говорения на изучаемом языке с самой ранней стадии, без употребления родного языка учащихся и без переводов. Что же касается последовательности в комплексе стадий отработки дидактического материала, то и тут между Бруксом и Беляевым нет принципиальных расхождений: начинать с повторения за учителем /устно/, а потом читать и разговаривать /или отвечать на вопросы/, после чего переходить, как к последней стадии, к письменным упражнениям и развитию письменной речи. Разница лишь в том, что Беляев позволяет приступать к чтению непосредственно после устных упражнений под руководством учителя, а Брукс допускает чтение только после слушания-повторения /за учителем/ и вопросов-ответов /разговора/.

Конечной целью обучения иностранному языку Беляев считает продуктивное /и сознательное/ употребление нового языка, которому неизбежно /на всех стадиях овладения языком в целом/ предшествуют рецептивное и репродуктивное употребление его.

Подобно Яну А.Коменскому¹ Б.В.Беляев считает, что человеческая речь - не одни только навыки и не одно только репродуктивное говорение, повторение заученных механически стереотипов, которыми владеют попугаи, а речь сознательная, творческая, руководимая сознанием /стр.29/.

Речевые навыки, там же говорит Беляев, всегда только компоненты речевых способностей, которым недостает главного - способности мыслить на новом языке. А в другом месте, где Беляев высказывается против переводов, как средства обучения языку, делает такой решительный совет: "Мы должны прекратить думать о переводе как "основе основ", а начать учить учеников думать на иностранном языке" /стр.40/.

Как и Нелсон Брукс, Б.В.Беляев считает возможным и целесообразным перевод на родной язык учащихся и наоборот только при условии совершенного владения обоими языками - родным и вторым, иностранным, но Брукс /как и Клейтон Даусон/ все же либеральнее проф.Б.В.Беляева, он не так безоговорочно отвергает применение переводов. Долголетняя практика подсказывает, что частичное применение переводов, даже на первых порах обучения иностранному языку, оправдывает себя, если учитель не

¹ Из "Великой дидактики":...Кто не может выразить ощущений духа, тот - статуя; кто болтает о том, чего не понимает, тот - попугай./Ян А.Коменский, Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, Москва, 1955, стр.297-98/

теряет чувствительность и не увлекает -
ся переводами: во многих случаях посред-
ством перевода сокращается (экономится)
время и предотвращается возмож-
ность конфуза, нарушения плавности
в ходе урока.

Совершенно правильны указания Беллева о том, что толь-
ко практика ведет к овладению иностранным языком и что
теория лишь помогает более ускоренному и прочному усвоению его
(стр.27); что практическое владение языком - не навык, а уме-
ние, основанное не на одних теоретических знаниях, но и на
прочных речевых навыках(стр.80); что нужно приступать к гово-
рению на изучаемом языке с момента заучивания нескольких пер-
вых конструкций и понимания минимального количества слов -
постепенно, но настойчиво переключаясь во время классных за-
нятий на употребление исключительно изучаемого языка.

Прав Беллев, что в большинстве случаев студенты рас-
считывают на скорое и практическое овладение языком, но что
интерес их к языку падает, когда они не видят практических ре-
зультатов - умения говорить на изучаемом языке (стр.6).

В другой своей книге - Психологические основы усвоения
лексики иностранного языка, Москва, 1964, - Беллев продолжает
выступать против переводного способа обучения иностранному
языку и отстаивает идеи сознательно-практического метода при-
менительно к усвоению лексики. Следуя за Л.В.Щербой, Беллев
ссылается на многие опыты и старается доказать, что одноязыч-
ный

толковый словарь лучше двуязычного /стр.52/. Доказывая не-
состоятельность и бесполезность двуязычного словаря при
изучении иностранного языка, Беляев **утверждает**, что "пере-
воду подлежат... не отдельные слова, а предложения и тексты"
/стр.49/, поэтому "учащиеся часто используют слово, которое
является вовсе неподходящим... допускают также такие слово-
сочетания, которые совершенно чужды иностранному языку...
делают переводы, отличающиеся какой-либо бессмыслицей"/стр. 6/
Солидаризуясь с Б.В.Беляевым, **можно** приобщить пример,
как один студент при переводе с английского языка на русский
употребил неподходящее слово в предложении: "В тридцатилет-
нем возрасте Голдуотер возглавлял уже большое промышленное
беспокойство" / large industrial concern/.

На поощряет Б.В.Беляев и путь наглядной семантизации.
Он утверждает, что "демонстрируя предмет, мы поясняем уча-
щимся лишь одно из возможных значений слова", что "смысловая
сторона слова определяется не обозначаемым словом, предметом
или его представлением, а выражаемым словом-понятием". На-
конец, ссылаясь на Л.С.Ковтуна,¹ Б.В.Беляев заключает: "Мы-
шление носит всегда понятийный характер, поэтому и слова вы-
ражают не представления, а понятия" /69/. Но далеко не все
психологи-исследователи разделяют это мнение Беляева-Ковтуна.

Не отрицая положительной роли наглядных пособий при
изучении иностранных языков вообще, в развитии речи и в

¹ Л.С.Ковтун. "О значении слова". Вопросы языкознания
№ 5, 1955; стр. 67 и 77.

запоминании иноязычных слов в частности, Беляев в категорической форме выступает против наглядности, как самого надежного средства осмысления иноязычных слов:

"...когда наглядность используется в целях раскрытия смысла и значения слов, тогда наглядные пособия не столько способствуют, сколько препятствуют овладению лексикой иностранного языка." /стр.72/.

Так как Б.В.Беляев кладет в основу сознательно-практического метода принцип перехода от теории к практике, а не наоборот, то он и требует пояснить смысловую сторону новых иноязычных слов с самого начала, доводить до сознания учащихся подлинный смысл слов-понятий /стр.79/. К этой концепции впоследствии Беляев прибавляет конкретные наставления о том, что после пояснения смысла - понятия слова учитель немедленно должен переходить к практической тренировке учащихся в слушании, говорении, чтении и письме на изучаемом языке /стр.128/.

Кроме переводного и наглядного способов познания смысла и значения слов иностранного языка, Беляев упоминает и ряд других - самостоятельную догадку, этимологический анализ, сопоставление /синонимы и антонимы/, сочетаемость данного слова с другими и практическое использование слова в живом потоке речи /прямой метод/, но обо всех их он говорит, что "они находятся в явном противоречии с дидактическим принципом сознательного обучения" /стр.77/.

В заключение рассмотрения этой книги Б.В.Беляева следует отметить: это очень полезная книга для преподава-

телей иностранных языков, а русского - тем более, потому что Беляев строит свои концепции и дает советы на основании наблюдений над обучением и русскому языку - студентов иностранцев в СССР, говорящих по-английски, по-французски и т.д.

Из чисто методической литературы, изданной в Канаде и вне Канады, более или менее известны такие работы, как "Метод и обучение" проф.Р.В.Плетнева, изданная в 1960 году, Монреаль; затем руководство для учителей Клейтона Л.Даусона - Instructor's Manual, приложение к учебнику Modern Russian, написанного Даусоном, Бидуэлом и Гумеской. По не совсем понятным причинам - очень мало кому из преподавателей русского языка в Канаде известен A Pedagogical Journal in Russian, издающийся в Сан-Франциско и редактируемый Н.П.Автономовым, а также книга - "Советы учителям русского языка" Н.П.Автомова. Больше всего на книжном рынке и на руках у преподавателей русского языка в Канаде наблюдаются советские методические издания - отдельные книги и журналы, которые по весьма сходной цене можно купить в разных канадских и американских книжных магазинах. Кроме известного курса "Методики преподавания русского языка в школе" А.В.Текучева, /Москва, 1958/, в 1965 году появилась в продаже более новая работа по методике преподавания русского языка русским - "Принципы и методы обучения русскому языку" Л.П.Федоренко, Москва, 1964. Из советских книг по методике преподавания русского языка нерусским известны в Канаде "Вопросы теории и методики преподавания

русского языка иностранцам" - сборник статей, выпущенный издательством Московского университета им.М.В.Ломоносова, 1963; "Вопросы методики преподавания родного и русского языков в национальной школе", труды Института национальных школ АПН РСФСР, 1960, "Обучение русскому произношению в нерусских школах", А.Ф.Бойцовой, Москва, 1960, "Из опыта преподавания русского языка иностранцам" - сборник статей, выпущенный издательством Московского университета в 1964 г. /Кафедра русского языка для иностранцев.../. Важнейшие советские методические журналы, в которых освещаются вопросы преподавания русского языка нерусским, - это "Русский язык в национальной школе" и "Иностранные языки в школе". В журнале же "Русский язык в школе" обсуждаются вопросы преподавания русского языка в русской школе, хотя и в этом журнале часто бывают статьи, полезные и для преподавателей русского языка нерусским.

В издаваемых в Канаде журналах силами славистов - Canadian Slavonic Papers /Toronto / и Slavic and East-European Studies /Montreal / вопросами преподавания славянских языков до сих пор очень мало уделялось внимания. Например, в Slavic and East-European Studies за все время его существования были напечатаны три небольших статьи: Some aspects of Russian Studies in Canada, 1956 - Victor Litvinovicz; The Present Day Problems Concerning the Teaching of Russian and Ukrainian Languages, Vol.V, 1960-61 - D.Ijewliw; Psychological Method in Teaching of Slavic Languages, 1963 - Pierre Radwanski. А в Canadian Slavonic Papers за все

время его существования (шесть книг) ни разу не был поднят вопрос о преподавании славянских языков. В монреальском журнале *Slavic and East-European Studies* было уже помещено, кроме статей о преподавании славянских языков (русского, украинского, польского), несколько кратких обзоров некоторых учебников русского и украинского языков. В издаваемом под редакцией проф. Я. Рудницкого бюллетене *Slavica Canadiana* даются библиографические данные о славянских изданиях за каждый год, краткие обзоры некоторых научных изданий, а также и учебков по разным славянским языкам (преимущественно по украинскому и русскому).

Нерегулярно, спорадически печатаются статьи (или тексты докладов) в издаваемых на славянских языках канадских журналах и газетах на темы о преподавании того или иного славянского языка, рецензии на издаваемые учебники, наставления к составлению программного минимума и пр.

Заслуживает быть особо отмеченной брошюра профессора Константина Биды - Виховні напрямні для навчальних програм¹, Торонто, 1962, в которой изложены основные методологические принципы составления программ, учебников и различных пособий, а также даны соответствующие указания о целях и методах преподавания в различных школах Канады следующих предметов: украин-

¹ Это полный текст доклада проф. К. Биды на VII-й конференции ОУПК (Об'єднання українських педагогів Канади). Конференция состоялась 15 сентября 1962 г. в Торонто.

ского языка, литературы и истории, а самое главное - дана четкая установка о неотделимости обучения от воспитания, указания о необходимости учета психологических особенностей в процессе обучения канадских учеников и студентов. Методологический подход и педагогические принципы, изложенные в брошюре, могут быть с успехом применены к обучению любому славянскому языку в Канаде, а в частности и к русскому. О качестве учебников украинского языка была опубликована статья в журнале "Нові Дні" №117, октябрь 1959 года: Д.Кислиця - "Справа підручників для наших шкіл" /Доповідь голови підруничкової комісії на першій конференції східньо-канадської єпархії УГПЦ¹/. В этой статье дан критический разбор основных учебников украинского языка, которыми пользуются все частные школы украинского языка в Канаде, а в последнее время и государственные средние школы, колледжи и университеты. Критическому разбору подвергнуты в статье: культура речи в учебниках, построение учебников и изложение материала - с точек зрения научно-педагогической /психологической/, методической и методологической /лингвистический подход и проч./. Так как в статье шла речь об учебниках, большинством которых пользуются в США, "Українське православне слово", Баундбрук, штат Нью-Йорк, не перепечатало.

Об учебниках по методике русского языка и пособиях

¹ УГПЦ - Українська Греко-Православна Церква/Канада/.

/методических указаниях/ следует остановиться хотя бы вкратце - на каждом в отдельности. Начнем курс методики преподавания русского языка, прочитанного в Монреальском университете проф.Р.В.Плетневым в 1960 году /на правах рукописи/: "Метод и обучение. Конспект лекций по методологии преподавания русского языка в школе", Монреаль, А.Д.МСМІХ, 50 стр.

В этой работе изложены в сконденсированном виде не только знания автора по методологии и методике преподавания русского языка французам и англичанам, но и его собственные выводы из его педагогической практики и наблюдений, его собственные убеждения /например, учителем нужно родиться/, а также некоторые общие сведения из области педагогики, дидактики и учебной психологии /методы - индуктивный и дедуктивный, концентрические круги - по Жозефу Жакото, о подготовке к уроку и проведению его, дисциплина и интерес/.

Только вскользь коснулся автор нового направления в преподавании иностранных языков - аудио-визуального, в связи с которым делается упор на фразеологические единства /и структурные особенности каждого отдельного языка, как и фразеологизмы вообще/. Своего отношения к этому течению автор не высказывает, но можно предполагать, что автор не склонен одобрять увлечение фразеологизмами на самой начальной стадии обучения иностранному языку, русскому в частности. Структурные обороты речи могут быть доступны на каждой стадии обучения языку, а фразеологические - только на базе знания и чувства языка.

Рекомендуемое автором методики и н т е р е с н о е чтение как раз то, что нужно, но чего так мало еще и в школах средних, и в высших – в университетах Канады.

В приложении к известному американскому учебнику под названием Modern Russian , т.е. в Instructor's Manual (составил Клейтон Л. Даусон) соблюдены в основном принципы, которых придерживаются Брукс и Беллев.

Все упражнения, предшествующие чтению и письму, как и лабораторные упражнения, Даусон предлагает делать при закрытой книге, так как только устная практика ведет к окончательной цели в работе над речевым материалом – к автоматизму. Предлагаемое же Даусоном введение идиоматических выражений не вполне согласуется с известным дидактическим правилом: заучивать только то, что хорошо понимаешь. А Даусон предлагает вводить идиоматические выражения фактически с самого начала и путем тренировки требовать усвоения их.

Другое дело – трудноусваиваемое вообще. На это Даусон советует отводить больше времени, всегда это держать в фокусе внимания и подбирать для этого дополнительные и разнообразные упражнения.

Возражая против перевода русского текста на родной язык учащихся в процессе чтения, Даусон предлагает проверять понимание русского текста путем вопросов на русском языке. Но не совсем понятно то, что сам же Даусон (с Бидуэлом и Гумеской) всюду в учебнике дает перевод (параллельный) как слов, так и

выражений, предложений. А разве это не вопреки слухо-разговорному принципу? Ведь таким же образом в сознании учащегося происходит и кодирование /Дэусон, как и Беляев, против него/, и переключение потока мысли на мозговые каналы родного языка.

Со многими указаниями Дэусона можно вполне согласиться. Например, требования о немедленном применении к реальной жизненной обстановке выученных слов и конструкций и о насыщении тем для бесед/разговора/ и текстов для чтения современным содержанием, то есть из советской действительности, - следует только приветствовать /стр.5/. Правильно ставит Дэусон вопрос о том, что классные занятия для учащихся должны быть речевой практикой, упражнениями по языку, а не рассуждениями о языке, что до сих пор у ~~некоторых~~ преподавателей русского языка в Канаде /и США также/ и происходит /стр.15/. Шесть главных принципов слухо-разговорного метода изложены на 17 странице. На всех их останавливаться не стоит: большинство их - это общеизвестные правила дидактики. Но на последний, шестой следует обратить внимание, как на очень и очень актуальный: студент не смеет угадывать /говорить наугад/, когда говорит то, чего от него ожидают. Если студент предается гаданиям, значит он и не усвоил теоретически языкового материала, и не выработал автоматизма в пользовании пройденным материалом, в чем виноват - в большинстве случаев - не студент, а учитель, не знающий методики и не требующий от студентов того, что он обязан требовать.

Указания Даусона правильны, что ни в коем случае не следует идти на уступки студентам, склонным произносить по писанному /spelling pronunciation/, а также говорить и читать не фразами, а отдельными словами. Требование, чтобы студенты с самого начала придерживались правильного произношения звуков, правильной интонации и высказывались целыми предложениями - вполне осуществимы, как убеждает нас практика работы и в специализированной школе языков, и в университетских условиях, когда на русский язык отводится не меньше пяти часов в неделю, т.е. по часу на каждый день занятий.

Редактируемый Н.П.Автономовым "Русский педагогический журнал" отличается от всех других журналов по славистике в Канаде и США тем, что в нем много внимания уделяется вопросам преподавания и изучения русского языка: печатаются статьи на методические темы, даются обзоры учебников русского языка, учебников по методике русского языка и обзор журналов, посвященных вопросам преподавания русского языка, как "Русский язык в национальной школе", "Иностранные языки в школе" /оба издаются в Москве/, обзоры русско-английских и англо-русских словарей и разных других пособий. Таким образом, этот компетентный журнал держит читателя в курсе всего того, что происходит в области преподавания русского языка. Постоянными консультантами /отвечают на вопросы читателей/ в этом журнале являются специалисты своего дела: проф.М.А.Полторацкая - по вопросам лингвистики и русского языка, а Н.П.

Автономов - по вопросам методики преподавания русского языка. Сотрудничество с журналом известных ученых и хорошее редактирование его Н.П.Автономовым внушает доверие к этому ценному периодическому изданию на американском континенте, по существу единственному в своем роде.

"Методика преподавания русского языка в средней школе" проф.А.В.Текучева¹ предназначена, конечно, для преподавателей или будущих преподавателей русского языка в русской средней школе, но и в ней для канадских и американских учителей русского языка найдется достаточно интересного и полезного материала.

В определении методики русского языка как науки, Текучев указывает, что это наука о содержании, принципах, методах и приемах обучения русскому языку, о путях и условиях усвоения учащимися знаний и навыков по русскому языку - речевых, орфографических, пунктуационных /стр.12/. Нет у Текучева расхождений и с западными методистами и в том, на какие науки опирается современная методика языка: на языкознание /лингвистика/, педагогику и психологию /стр.13/.

Как и психолог Б.В.Беляев, Текучев большое значение придает психологии, которая во многом призвана помочь учителю. Руководствуясь данными психологии о каждом в отдельности

¹ Титульная страница этой книги выглядит так: Академия педагогических наук РСФСР. Проф.А.В.Текучев. - Методика преподавания русского языка в средней школе. Учебник для высших педагогических заведений. Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, Москва, 1958, 528 стр.

возрастном периоде учащихся, учитель должен знать, когда, чему и как учить их, чтобы они сознательно усваивали дидактический материал по языку. Текучев останавливается на учении акад. И.П.Павлова о двух сигнальных системах, подчеркивая то, что слово - это "сигнал сигналов" /по Павлову/. Результатом действия первой сигнальной системы являются ощущения и представления, что свойственно и животным. Вторая же, высшая сигнальная система, свойственна только человеку, у которого в результате действия ее /второй сигнальной системы/ создаются слова-понятия, то есть общие понятия или обобщения.

Говоря о главных принципах методики, Текучев указывает на следующие: принцип научности, систематичности и последовательности в обучении; принцип связи теории с практикой; принцип взаимозависимости различных разделов, входящих в состав школьного курса языка; принцип сознательности, активности и наглядности; принцип прочности и доступности; принцип индивидуального подхода к учащимся /стр.35/.

Об индуктивном и дедуктивном путях изучения языкового и грамматического материала Текучев говорит осторожно, кратко, без конкретных указаний на то, какой именно материал следует изучать индуктивно, и какой дедуктивно, и заявляет, что этот вопрос еще до конца не изучен. В общем же Текучев, как и Плетнев, против применения только дедуктивного пути при изучении языка или грамматики, хотя великие педагоги прошлого, как Я.А.Коменский /"Великая дидактика"/, Дистервег /"Руководство для немецких учителей"/ и К.Д.Ушинский /"Антрополо-

гия", т.1, гл.52/ высоко ценили именно индуктивный метод. Текучев считает, как и другие выдающиеся методисты, что в преподавании языка не может быть ни чистой индукции, ни чистой дедукции: вслед за индукцией должна идти дедукция /от правила к примерам и применение правила на практике/ и наоборот /стр.52/.

"Принципы и методы обучения русскому языку" Лидии П. Федоренко /изд-во "Просвещение", Москва, 1964/ - это не курс методики, соответствующий программе по методике русского языка, как учебник А.В.Текучева, а особого рода пособие, состоящее из обобщенного и приведенного в определенную систему прежде всего опыта самой Л.П.Федоренко. Ввиду этого, книга Л.П.Федоренко так же не заменяет полный курс методики Текучева, как и методика Текучева не исключает пособия Федоренко, т.е. пособия, которое в другом плане и с большей конкретизацией и детализацией рассматривает те или иные /не все/ проблемы методики преподавания русского языка. Л.П.Федоренко постоянно занимается научно-исследовательской работой по методике русского языка и уже написала ряд научно-методических работ¹, напечатанных с 1955 года. Но автор этого посо-

¹ Л.П.Федоренко, Упражнения для закрепления знаний по грамматике, Учпедгиз, Москва, 1955; Преподавание русского языка в У классе школы рабочей молодежи, изд. АПН РСФСР, М., 1958; Преподавание русского языка в У11 классе школы рабочей молодежи, АПН РСФСР., 1960.

бия не ограничивается только своими собственными наблюдениями и выводами, а широко пользуется самыми различными источниками - по педагогике, психологии, лингвистике и методике русского языка. К исследовательской работе автор "Принципов и методов обучения...", по существу, призывает и своих читателей - студентов /будущих учителей русского языка/ и учителей, говоря в конце своего предисловия к книге:

Если вопросы, поднятые автором в книге, натолкнут студентов на мысль о необходимости исследований в различных областях лингвистики и методики русского языка, автор будет считать свою задачу выполненной.

Автор в самом начале книги признает, что "методика тесно соприкасается с языкознанием". На тесной связи методики с языкознанием Федоренко строит свои /ею впервые сформулированные/ закономерности усвоения языка. Из семи выведенных автором закономерностей наиболее заслуживают внимания две - пятая и седьмая. В пятой автор говорит, что "эта закономерность усвоения языка требует, чтобы внимание к языковой материали было возведено в принцип обучения русскому языку." /стр.17/. Это значит, что ^{не}предметные /демонстративные и иллюстративные/ наглядные пособия являются основными средствами, помогающими усвоению языка, а сам языковой материал /материя, по выражению автора/; из зрительной наглядности - таблицы, схемы, картины, телевидение, кино и пр.; из слуховой наглядности - магнитофон, радио, телевидение, кино и пр.; а дальше - использование в учебных целях учебников, художе-

ственных и научно-популярных произведений, газет, журналов, а также речи учителя, речи товарищей, ее анализ. На основании своего опыта Федоренко пришла к выводу, совпадающему с принципом А.М.Пешковского: учащиеся скорее осознают грамматические значения, если они идут от формы к содержанию, от конкретного языкового знака к его значению /стр.17/. Это, можно сказать, очень даже интересно: до недавнего времени / а порой и сейчас еще/ такие взгляды в СССР поносили как формализм, буржуазное влияние. Л.П.Федоренко же опирается, с определенной тактической целью, на русского лингвиста и методиста покойного А.М.Пешковского /1878-1933/, давая такое примечание: "Этот принцип обучения защищал еще А.М.Пешковский". /стр.17/. К этому можно добавить: в преподавании русского языка взрослым учащимся в Канаде этот принцип безусловно наиболее подходящий и лучше служит усвоению языка, так как у взрослых учащихся уже есть достаточный практический лингвистический опыт, позволяющий воспринимать готовые понятия в их звуковом или графическом изображении, а не идти более удлиненным/и менее экономным/ путем - путем индукции, т.е. от ощущений-представлений к обобщенным понятиям.

В седьмой закономерности усвоения языка сформулировано такое положение: "Последовательное наращивание тампов в обучении языку должно быть возведено в методический принцип". В этот принцип автор включает правила: преемственности обучения, повторения изученного и возрастания самостоятельности в учении /стр.20/.

Повторяет хороший учитель, что нужно, на каждом уроке и притом не только при обучении языку, а вот замечание о развитии у учащихся способности самостоятельно работать над языком, овладевать им и мыслить на нем — достойно особого внимания. Вполне резонно заключает Федоренко: "Надо научить учиться русскому языку." /стр.40/.

В СССР вышло много различных сборников статей по вопросам методики преподавания русского языка нерусским, важнейшие из них указаны здесь в библиографии, на некоторые из них и ссылки будут даны. Отдельного же рассмотрения заслуживает сборник статей: "Вопросы теории и методики преподавания русского языка иностранцам".

В этом сборнике нас может интересовать прежде всего статья Л.Л.Бабаловой: "О преподавании русского языка иностранцам, хорошо владеющим английским языком." Автор статьи с первых слов предостерегает от переводов, переводного пути изучения русского языка. В данном случае речь идет не о студентах, родной язык которых английский, а о тех студентах, которые овладели английским языком до изучения русского языка: об индийцах, африканцах из Ганы, Уганды, Нигерии и т.д. И вот такие студенты часто склонны переносить в изучаемый ими русский язык категории английского языка — как также иностранного для них языка. Это психологическое явление очень даже понятно: ведь то же самое наблюдается и в Канаде — немцы, венгры, французы и даже украинцы, поляки и другие славя-

не, овладевшие в школе английским языком, проявляют большую склонность переносить в русский язык категории английского языка. И как это ни странно, - не только в синтаксисе, но даже в произношении.

Автор предлагает строить объяснение морфологии русского языка в говорящих по-английски группах студентов на синтаксической основе - в плане функциональной значимости морфологических форм, как значение объекта, места, времени, образа действия, цели, причины /стр.102/. Этот путь объяснения предлагается потому, что в английском языке нет падежных форм, потому что английский язык относится к категории языков аналитического строя, а русский ~~язык~~ языкам флективным.

В изучении синтаксиса Л.Л.Бабалова считает более целесообразным уделять больше внимания различию, чем сходству между английским и русским языками, то есть заниматься больше отработкой тех особенностей русского синтаксиса, которые с большим трудом усваиваются иностранцами.¹

Например, в простом предложении предлагает автор учесть наличие назывных предложений, которым соответствуют в английском языке предложения с формальным подлежащим.

Зима - It is winter.

То же относится и к русским неопределенно-личным предложениям.

Подробно останавливается автор на многих других осо-

¹ Именно такой подход, т.е. указывать на различия одобрял еще в 1929 г. Р.В.Плетнев в журнале "Русский язык за рубежом" в его рецензии на учебник русского языка Л.Копецкого для чехов: *Ruská skladba pro Čechy, Praha, 1929.*

бенностях русского языка: на употреблении это и этот /Это стол/, он /она, оно/ в сопоставлении с английскими *it* и *this*. Вот примеры ошибок: Этот стол/this is a table/ ; Я купил фотоаппарат. Это прекрасный /... It is fine/.

Еще более тщательной отработки требуют безличные конструкции в русском языке, как, например, Мне двадцать лет, У меня нет денег, Мне холодно и др. К примерам возможных ошибок, указанных в статье, можно добавить хотя бы один. Студентка университета, не усвоившая этих конструкций, написала: "У меня холодная", вместо Мне холодно. Типичные ошибки, например, в употреблении лишних предлогов бывают такие: Он ждал для меня, Мы ехали за два часа, Он говорил с громким голосом и пр.

Но все трудности, связанные с простым предложением, говорящие по-английски студенты в конце концов как-то преодолевают и не говорят Я холодный, Он ответил мой вопрос или Я буду ждать для вас — по крайней мере, к концу второго года обучения в университете и после Рождества в специальных школах языков /интенсивное обучение языкам/. А что же касается употребления сложных предложений, то тут дело обстоит гораздо хуже — везде: в университетах, колледжах, и в специальных школах языков. Удивительно, почему Л.Л.Бабалова на это не указывает.

Просто не поддаются искоренению такие направленные построения предложений и употребление подчинительных союзов:

Я хочу вас купить мне книгу, вместо: Я хочу, чтобы
вы мне купили книгу/I want you to buy me a book/;

Он видел меня уезжать на работу, вместо: Я видел, как
я уезжал на работу/He saw me go to work/;

Мне не сказали, если он жив еще, вместо: Мне не ска-
зали, жив ли он еще /They did not tell me whether
he is still alive/.

Всем известно, что наиболее не поддающимся искорене-
нию является употребление "если", вместо частицы "ли" - в
придаточных дополнительных предложениях, выражающих косвен-
ный вопрос.

ГЛАВА III

АНАЛИЗ НЫНЕШНЕЙ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА В КАНАДЕ

Качество преподавания и уровень усвоения русского языка в Канаде, как и преподавание и усвоение любого иностранного языка, зависит от следующих основных предпосылок: от наличия квалифицированных преподавателей, от качества учебников, учебных пособий и других вспомогательных средств, от степени заинтересованности учащихся в овладении русским языком и, наконец, от отношения к этому делу со стороны школьных и университетских властей вместе с министерствами просвещения в каждой провинции (центрального министерства просвещения и координационного комитета по делам просвещения в Канаде нет).

Исследование обучения русскому языку в Канаде позволило констатировать следующие факты.

а) Ни для средних школ, ни для университетов всей Канады нет еще единой программы по русскому языку; нет стабильных учебников - в каждой провинции или в каждом учебном заведении их подбирают по своему усмотрению; нет еще также и единых, общих для всех средних школ, как и для всех университетов, - требований к овладению русским языком.

б) Степень заинтересованности русским языком среди канадских учащихся заметно снизилась по сравнению с 1957-58 годами вследствие нескольких обстоятельств и факторов: прошел пыл увлечения этим языком, который (пыл увлечения) возник под влиянием первых советских спутников; овладение русским языком оказалось весьма затруднительным для значительной части учащихся, а овладение умением говорить по-русски (практическое владение) редко кому давалось, хотя к этому (практическому владению русским языком), кажется, большинство стремилось и стремится, т.е. большинство из изъявивших желание изучать русский язык; учащиеся (как и их преподаватели) убеждались, что имели дело с не вполне удовлетворительными учебниками и учебными пособиями, что для прочного овладения языком им давалось (и дается) недостаточно времени — часов в неделю. Хотя не во всех учебных заведениях в одинаковой мере уменьшилось количество изучающих русский язык (в некоторых оно даже возросло), но общей картиной приходится считать количественный спад, а в отдельных университетах, где очень мало заботятся о качестве преподавания русского языка и об овладении им практически (овладении говорением), снижение количества желающих изучать русский язык можно назвать катастрофическим. Например, в одном из университетов за последние пять-шесть лет на дневных курсах количество изучающих русский язык уменьшилось более чем вдвое, а вечерние курсы русского языка в последнем учебном году и совсем были отменены из-за отсутствия желающих его изучать.

в) В Канаде есть вполне достаточное количество высококвалифицированных славистов, а среди них и хорошо знающих русский язык преподавателей и профессоров. Но не все преподаватели русского языка, даже в совершенстве владеющие русским языком, имеют достаточную подготовку и по педагогике, методике, школьной психологии. Как и в США, в Канаде уже поставлен на повестку дня вопрос доквалификации части преподавателей — усвоение ими теории обучения русскому языку. В связи с этим стал очень актуальным и вопрос о подготовке новых учителей русского языка, которые бы не только владели языком, но и знали, как следует его преподавать. До сих пор большинство квалифицированных преподавателей и профессоров русского языка в Канаде составляют лица, прибывшие сюда с готовыми знаниями языка и педагогическим мастерством. Некоторая часть специалистов по русскому языку, особенно из числа тех, которые получили здесь дипломы, — уже очутилась в США. Это произошло (и происходит) ввиду большего спроса там на преподавателей русского языка как в университетах, так и в средних школах. Последний факт свидетельствует, с одной стороны, о том, что канадские специалисты по русскому языку (лица, получившие в Канаде дипломы) ценятся в США, а с другой — о том, что Канада таким образом теряет часть своих кадров, так необходимых для дальнейшего пополнения рядов действительно квалифицированных преподавателей русского языка.

г) Имея достаточно экспертов по русскому языку и выдающихся славистов вообще, Канада не может похвалиться большими

достижениями в части издания учебников и учебных пособий по русскому языку. Нельзя также признать вполне удачный подбор учебников и учебных пособий во всех канадских учебных заведениях (учебников и пособий по русскому языку). Кажется, пора уже, чтобы Ассоциация славистов Канады (или секция специалистов по русскому языку) занялась урегулированием подбора более подходящих учебников и пособий и рекомендовала ими пользоваться. В этом безусловно нуждаются некоторые школы и университеты, особенно же - вновь открывающиеся, в которых могут быть преподаватели без достаточного опыта. Хотя известны случаи, когда и не в новом университете почему-то переключились с более совершенного учебника русского языка на значительно менее удачный - с учебника Н.Ф.Потаповой Рашиен, ч. I и ч. II, на учебник Миши Файера - Симплифайд Рашиен Граммар.

д) В отношении отдельных университетов оставляет желать лучшего не только подбор учебников и пособий, но и привлечение (прием) на работу преподавателей. Многое зависит от заведующих славянскими отделениями (университеты): где отделением руководит компетентный славист (лингвист, педагог, специалист по русскому языку), там и к работе привлекаются более подготовленные преподаватели, скорее создаются и условия более благоприятные для успешного обучения языку (количество часов в неделю и пр.).

Прежде чем приступить к анализу, подробному разбору качества преподавания русского языка в школах и университетах Канады, следует остановиться на самом главном в разрешении это-

го вопроса – на требованиях, которые ныне предъявляются ко всем преподавателям иностранных языков, следовательно и к преподавателям русского языка в Канаде. Независимо от наличия хороших учебников и пособий, количества часов и самого заботливого отношения к делу властей, главной предпосылкой хорошего качества преподавания и усвоения русского языка является наличие действительно квалифицированных преподавателей. Вот те минимальные требования к преподавателю русского языка:

1. Преподаватель русского языка, как и преподаватель любого языка, а тем более иностранного, должен иметь учительское образование (подготовку), т.е. кроме соответствующего общего образования, он должен знать хорошо педагогику, антропологию и психологию (школьную особенно), дидактику общую и частную, т.е. методику преподавания русского языка – как языка иностранного.

2. Он должен уметь так свободно говорить на русском языке, как на родном (если он не русский): с соблюдением правильного произношения всех русских звуков и с соблюдением нюансов интонации, соответствующих русскому стандарту; свободно употреблять не только простые синтаксические обороты речи, но и идиоматические; иметь такой запас слов, чтобы быть в состоянии вести разговор на любую тему на уровне образованного русского человека.

3. Он должен понимать, читать и писать по-русски не ниже среднего уровня русского человека.

4. Он обязан знать по крайней мере основные диалекты

русского языка, чтобы понимать диалектную русскую речь и уметь объяснить ее на стандартном, литературном языке своим учащимся. Учитель же, родной язык которого русский, не смеет навязывать своим учащимся (сознательно или невольно) диалектной русской речи, если он в частной жизни пользуется своим родным диалектом.

5. Уметь исправлять не только устную речь своих учащихся, но и письменную, не допуская отклонений от литературных норм.

6. Со сравнительной легкостью понимать русские радио- и телевизионные передачи, фильмы, пьесы (в театре).

7. Знать сравнительную и историческую грамматику русского языка настолько, чтобы быть в состоянии приложить эти знания в нужных случаях - объясняя не совсем понятные с точки зрения современного русского языка формы, при чтении произведений русских классиков и пр. Во всяком случае, лингвистические знания учителю русского языка нужны хотя бы для того, чтобы он сам разбирался в нюансах языка и был в состоянии удовлетворить любознательных студентов.

8. Иметь достаточное знакомство с культурой и литературой русского народа, с его историей и современной жизнью, не только вообще (государственное устройство, экономика и пр.), а и с каждодневной жизнью - во время работы и на досуге. Немаловажное значение имеет также знакомство с географией страны.

9. Наконец, он должен быть хорошо ознакомлен с техническими средствами, поставленными на службу обучения языку,

и уметь пользоваться ими, знать сильные и слабые стороны их и подбирать применительно к поставленной цели языковый материал (лабораторные упражнения и под.).¹

Подробный разбор качества преподавания русского языка в средних школах и университетах.

А. Преподавание русского языка в средних школах.

Как уже было указано в предисловии, русский язык преподается покамест в очень немногих средних школах Канады. Посетить все средние школы, в которых русский язык преподается, — не удалось: частично из-за нежелания самих учителей иметь посетителей у них на уроках.

Вкратце о школах, которые удалось посетить и побывать на уроках русского языка, поговорить с учителями и учениками, детально познакомиться с постановкой дела. Вот одна из торонтовских средних школ, в которой преподается русский язык с 1962-го года — в 11, 12, 13 классах. Основной учебник, которым пользуются ученики, — Симплифайд Рашиен Граммар М.Файера, а дополнительный — Рашиен Шорт Сториз Дж.Иваника, которым (пособием Иваника) пользуются только ученики 13-го класса.

¹ Перечень этих основных требований к преподавателю (профессору) русск. языка основан на печатных трудах выдающихся и признанных теоретиков (и практиков) в области обучения русскому языку и иностранным языкам вообще — на трудах Нелсона Брукса, Клейтона Даусона, Б.В.Белыева, Р.Полицера, Поля Винэ, У.Ф.Маккея, Роберта Ладло, Вильги Риверс, Чарлса Фриза, Питера Хэгболдта, Джозефа Хачинсона, Л.В.Щербы, Джона Кароля, Яна А.Коменского, К.Д.Ушинского и др.

АНАЛИЗ НЫНЕШНЕЙ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

201a

Учитель русского языка (канадский англичанин) в этой школе вполне хорошо владеет русским языком и отличается педагогическим мастерством. Занятия у него проходят живо, без малейшей скуки; учащиеся постоянно вовлекаются в активное участие в работе; у преподавателя все готово для всех видов классной работы: вопросы, примеры, темы для разговора, четкие указания к домашним заданиям. Дисциплина в классах отличная. Можно даже удивляться, как при таких плохих учебниках и явно недостаточном количестве часов в неделю (три урока), при таком большом количестве учеников в классе (тридцать и больше) вообще возможно с таким эффектом и успехом обучать русскому языку. В пределах пройденного материала большинство учеников чувствует себя уверенно, бойко отвечает на вопросы, принимает участие в беседе, пишет под диктовку и участвует в разборе - устном и письменном. Среди учеников заметный энтузиазм и заинтересованность в овладении языком, что может быть заслугой учителя - в первую очередь.

Между прочим, к изучению русского языка здесь допущены самые способные к языкам ученики, отобранные самим учителем. Такой подход вполне себя оправдывает.

В одной оттавской школе, где обучение русскому языку идет с видимым успехом, учительница отличается последовательной требовательностью к ученикам, в частности по отношению к выполнению домашних заданий. На все вопросы после каждого текста для чтения (учебник М.Файера и пособие Дж.Иваника) она

АНАЛИЗ НЫНЕШНЕЙ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

202

требует полных и правильных ответов. Письменные задания всегда проверяет, исправляет и с минимальной затратой времени анализирует при участии всего класса, проверяет понимание проанализированных ошибок контрольными вопросами и грамматическими задачами. Результаты ее работы в школе — высокая успеваемость, сознательное усвоение пройденного материала. Правда, ученики у этой учительницы отличаются более прочными навыками в письменной речи, чем в устной.

В другой оттавской школе русский язык преподается только второй год, но учительница имела уже солидный опыт в преподавании русского языка учащимся, родной язык которых английский или французский, знала в совершенстве свой предмет, методику преподавания, литературу и хорошо была уже знакома с русской культурой, советской действительностью. Своих учащихся учительница держит в умеренной, но постоянной напряженности, применяет к ученикам, где только может, индивидуальный подход и всегда держит в фокусе внимания самые трудные для учеников моменты. Пользуясь (по неволе) тем же плохим учебником М.Файера (изд. II), учительница спасает ситуацию своим знанием предмета и опытностью, так что у нее получается не обучение упрощенной грамматике, а обучение языку, причем с упором на развитие устной речи — с применением слухо-разговорного метода.

Правильно поступила тут учительница, отказавшись от выдачи на руки учащимся пособия Дж.Иваника, которым, к сожа-

нию, пользуются во всех остальных средних школах Онтарио. Учительница тут сама подбирает хорошие тексты для чтения и разрабатывает задания к ним.

Наряду со слухо-разговорным методом применяет в своей практике преподавания полезные методические указания и сторонников других методов, имея при этом в виду, что „любой хороший метод может оказаться вредным при отсутствии чувства меры” (Питер Хэгбодт).

Б. Преподавание русского языка в университетах.

Большинство самых квалифицированных университетских преподавателей (профессоров) русского языка, как известно, преподает русскую литературу, старославянский язык, историческую грамматику или историю русского языка, сравнительное языкознание и другие дисциплины, а не практический курс русского языка. Кажется, не случайно кое-где бывает поэтому, что практический курс русского языка ведут в университетах лица без достаточного знания русского языка (и владения им) и педагогической подготовки.

Преподается же русский язык почти во всех университетах Канады. Исключение составляют университеты, находящиеся в стадии формирования и строительства или временно лишившиеся преподавателей (Сент Джонс, Нью-Фаундленд; Садбери, Онт.).

Несколько слов о положительных сторонах преподавания русского языка в университетах. Преподавательница с небольшим

опытом, но прослушавшая курс методики преподавания русского языка у проф. Р. В. Плетнева, — ведет урок по заранее продуманному плану и со строгим учетом времени на каждую часть урока.¹ На проверку домашнего задания по 18 уроку («Бейсик Рашиен» Ребекки Домар) и контрольные вопросы ушло 12 минут. И это нормально: задание было довольно большое, контрольные вопросы относились к самым трудным моментам предыдущего урока. Вопросы были заданы вполне удачно, а учащиеся отвечали довольно бойко и уверенно. На возникавшие в процессе проверки домашнего задания вопросы, как правило, отвечали студенты же, а преподавательница принималась отвечать только тогда, когда видела, что никто из учащихся не намерен отвечать. Причем, отвечала преподавательница предельно кратко, не нарушая хода урока и потока речи учащихся. Трудным, например, оказался вопрос: в каком падеже должно стоять название пьесы «Дядя Ваня» в предложении — Я читаю пьесу «Дядя Ваня»? Преподавательница быстро ответила, указав страницу учебника, где об этом ясно сказано, и дала два примера: «Я читаю рассказ «Зима»; «Я читаю пьесу «Ревизор»».

Вторая часть урока — вопросы и ответы по пройденному материалу, особенно на употребление конструкций, выражающих время. На это уходит шесть минут. На хорошо поставленные во-

1 Сознательно и решительно употребляем слово урок, так как обучение иностранному языку должно проходить в виде урока, а не лекции, как это довольно часто происходит в канадских университетах: профессора и преподаватели читают лекции, а это значит — не обучают языку, а говорят о языке.

просы учащиеся без затруднений отвечают. Однако тут преподавательница не придавала значения тому, что учащиеся не совсем уверены (не усвоили прочно), когда употребляется именительный, а когда родительный падеж числительного: 10-е марта и 18-го марта. Ответы же давались на вопросы: а) Какое вчера было число? и б) Когда это было?

Третья часть урока - диктовка. Преподавательница прочла весь короткий текст, а затем читала по одному предложению, требуя записывать быстро. (5 минут). Этот вид классной работы проходил вполне удачно и успешно, но преподавательница позволяла себе произносить слова и звуки почти в точности так, как это есть на письме, а не в живой речи.

Четвертая часть урока - декламирование выученного студентами стиха „Старушка”: сначала декламировали студенты индивидуально и по частям (каждый студент декламировал свою часть), а затем - все вместе, коллективно. (7 минут). Следует заметить: в этой части урока более всего было продемонстрировано серьезное отношение учащихся к делу и мастерство преподавательницы. Редко встречаются подобные случаи: все до одного студенты стихок выучили, а это свидетельствует об их отношении не только к изучению русского языка, но и об уважении к учительнице.

Последняя часть урока - чтение текста (биография Чехова). Как и полагается, сначала преподавательница сама прочитала текст, а затем студенты вслед за ней повторяли каждое

предложение, после чего читали отдельные студенты и отвечали на вопросы преподавательницы, которые она задавала после прочтения каждой части текста. (20 минут). И здесь, к сожалению, не исправляла учительница произношение, довольно часто почти в точности совпадающее с письмом: девятого, поступил, медицина, пессимизм и др.

Сравнительно легко дается русский язык учащимся на описанном уроке, быть может, потому, что они (студенты) – почти все неангличане и не-французы (венгры, поляки, украинцы, евреи). В другой группе, где преобладают англичане и французы, урок шел менее плавно, а ошибок студенты делали значительно больше при чтении, во время вопросов-ответов и во время диктовки, когда один из студентов пишет на доске. Но преподавательница, учитывая состав аудитории, не упускала из виду реальных возможностей, не спешила, а стремилась отрабатывать весь материал по силе возможностей самих учащихся.

Придерживаясь географической последовательности, остановлюсь на примечательных чертах ведения уроков еще одного преподавателя в той же зоне Канады. Констатирую неповторимый факт: удивительная уравновешенность преподавателя, естественный тон, как у замечательного артиста на сцене, невозмутимость, располагающая к спокойствию и непосредственности атмосфера на уроках. А ко всему этому следует добавить – богатейший бархатный баритон (качество голоса) и говорение с чувством слуха (есть говорение без слуха, такое говорение учителя иногда

слушать невозможно) да еще неслучайной примесью естественно льющегося и с чувством меры вкрапливаемого гоголевского юмора. К урокам и лекциям этот преподаватель подготовлен блестяще, почти все примеры, даже целые отрывки текстов для письменных упражнений он знает наизусть и диктует их, как будто беседуя со студентами. Поэтому отношения между преподавателем и учащимися идеально хорошие, без тени отчуждения или неравенства. Об этом приходится говорить потому, что довольно много есть преподавателей и профессоров, которые на каждом шагу подчеркивают: я ваш учитель, я ваш профессор и т.д.

Тут же преподаватель и с методическими принципами хорошо ознакомлен, а применяет их творчески, не механически — с ориентацией на данную аудиторию. Не всем студентам он объясняет одинаково даже одну и ту же истину, причем не только на английском, но и на хорошем французском языке, а где считает возможным — на русском. Он знает, что некоторым студентам нужно доводить некоторые сведения до их сознания не объяснениями, а примерами — и достигает цели. В отношении произношения и интонации преподаватель придерживается принципа: учащиеся охотнее стараются и успешнее достигают цели в овладении правильным произношением и усвоением надлежащей интонации, если они хорошо понимают значение слова и содержание фразы, а к тому же, если знают, почему именно следует так, а не иначе произносить. Следовательно, преподаватель руководствуется указаниями ученых из области прикладной психологии — Нелсона Брукса, Бориса Беляева, Роберта Ладло и других.

На лекции с продвинутыми студентами, уже владеющими русским языком, этот преподаватель принципиально не употребляет ни английского, ни французского языка и предпочитает сократический метод, т.е. вопросы-ответы, которые время от времени переходят в беседу между преподавателем и студентами. При обсуждении довольно сухих грамматических или стилистических вопросов преподаватель оживляет аудиторию вроде невзначай вставленными шутками (например: Шел дождь и два студента; один в калошах, другой в университет), причем говорит он на языке, вполне доступном для студентов такой категории, которую (категорию) один из самых выдающихся на американском континенте профессоров-русистов метко назвал „руссоидным элементом”,¹

Так вот этот преподаватель не кашкой кормит студентов, владеющих русским языком практически, а поднимает их на более высокий уровень, давая такие задачи по языку на слитное и раздельное написание слов с частицей НЕ, как следующая диктовка (привожу часть этой диктовки):

Пьеса, поставленная в театре на прошлой неделе, имела совсем не большой успех. Главную роль играл совсем неизвестный мне артист, ничем не похожий на своего предшественника. Мне стало скучно и совсем незаметно засыпал. Сама пьеса была совсем не умна. ... В саду росла неплохая трава, на которой сидела невеселая девушка. Что же ты, девушка, не весела сидишь?

¹ Это значит - студенты русского происхождения или или вообще практически владеющие уже русским языком (некоторые из них - владевшие русским языком практически до поступления на славянское отделение университета).

От таких своих студентов этот преподаватель требует изучать научную грамматику русского языка, читать труды Виноградова, Аванесова, Гвоздева, Щербы, Реформатского и др.

В степной части Канады если не большинство, то не меньше половины студентов, изучающих русский язык в университетах, без труда русский язык понимают, так как они в большей или меньшей мере практически владеют одним из славянских языков — украинским, польским, словацким... Но это не дает оснований полагать, что у преподавателя нет трудных проблем при обучении русскому языку таких студентов. Во многих случаях получается даже наоборот: на усвоении норм русского языка сильно сказывается влияние другого славянского языка, что до некоторой степени даже тормозит овладение нормами русского языка. Зачастую студенты считают, что раз они в основном понимают русский язык по его лексическому сходству с известным им другим славянским языком, то нет надобности в тщательном изучении русского языка со всеми его тонкостями и отличиями. Но если преподаватель учитывает эти моменты и сам знает несколько славянских языков, то дело идет гладко и с успехом. Тем более дела идут благополучно, чем больше глава отделения следит за качеством преподавания и требует профессиональной ответственности и научного подхода к языку и обучению — с учетом психологических, лингвистических и методических принципов, применимых в каждой отдельной ситуации, т.е. во время различных видов занятий, работы над языковым материалом.

В результате посещения лекций в таком университете, где налицо такие преподавательские силы, создается хорошее впечатление, а затем, после анализа наблюдений, и такое же мнение. А при весьма благосклонном отношении к посетителю со стороны главы отделения и преподавателей в этом университете (степная часть Канады) была полная возможность познакомиться с постановкой дела, с работой преподавателей и студентов,

Знает тут глава славянского отделения, знает и преподаватель, о котором будет идти речь, что нельзя обучать русскому языку вообще, абстрактно, т.е. изолированно от духовной культуры народа — носителя изучаемого языка, а также без учета родного языка учащихся и языков, которые учащиеся в какой-то мере уже знают. Как известно из методической литературы, издаваемой не только в Северной Америке, — всестороннее знание жизни народа, язык которого изучается, является неотъемлемой частью профессиональной подготовленности преподавателя, одним из самых важных и решающих условий настоящего и ведущего к цели обучения.

Вот что по этому поводу думает один из видных американских экспертов Дж.Бролт:

Наиболее информированные преподаватели языков соглашались, что невозможно учить языку в вакууме, а только в очень ясно очерченных культурных рамках. Понимание иноземной культуры требует учета и особого подхода ко всему со стороны носителя данной культуры, способа его жизни и традиций, а не только знакомства с достижениями в области искусства, истории и литературы. Только посредством такого подхода к делу

можно рассчитывать на то, что студент приобретет настоящее чувство языка, к овладению которым он стремится.

Пользуясь неудовлетворительными учебниками и пособиями по языку,² преподаватель все же выходит из положения удачно и учит настоящему русскому языку и по-настоящему, т.е. с учетом всех основных предпосылок настоящего обучения иностранному языку (сказано об этом в цитате) и с учетом своей аудитории, состоящей из знающих не только английский язык, но и некоторые другие, в том числе и славянские. Преподаватель исправляет ошибки, зная, от чего они происходят — от влияния украинского, английского, немецкого или другого языка, которым тот или иной студент владеет. Например, говорящим по-украински студентам не трудно произносить мягкое (л), как и говорящим по-немецки, но камнем предзнаменения мягкое (л) является для студентов, говорящих только по-английски. Зная, что это украинское влияние, когда слышит в произношении студентов, например, будэть (твердо произносят (д), но мягко (т)), преподаватель на ходу исправляет и инструктирует студента, давая ему примеры, при помощи которых он может оттолкнуться от украинского влияния.

1 Gerard J. Brault, "Some misconceptions about teaching American Ethnic children their Mother Tongue", The Modern Language Journal, Vol. XLVIII, Feb., 1964, p. 70.

2 Rebecca Domar, Basic Russian; E. Zawacki - Zb. Folejewski, Intermediate Russian, Englewood Cliffs, N.J., 1962.

Имея в виду такую аудиторию, преподаватель дифференцированно подготавливает студентов и к выполнению домашних заданий. Например, подготовиться к беглому чтению „О вреде табака“; уметь отвечать на вопросы по содержанию рассказа. Подготовка студентов к выполнению домашнего задания заключается, главным образом, в предотвращении возможных ошибок у той или другой части студентов.

В самой западной части Канады (за Скалистыми горами) удалось побывать два раза в течение одного года в том самом университете и оба раза встретить лебезнейшее отношение от всего состава славянского отделения, начиная от главы отделения и кончая студенческими клубами и редакционной коллегией студенческого бюллетеня под названием „SZCZĘSZCZ“

В этом университете с 1963-64 учебного года сделан крутой поворот — отталкивание от грамматико-переводного метода и переход на обучение по слухо-разговорному методу при одновременном усилении работы в речевой лаборатории. К более утешительным явлениям в этом университете относится и то, что здесь студенты пользуются и учебником компетентного автора Г.Ланта.¹ Хотя наряду с ~~хорошим~~ учебником здесь ~~фигурируют и плохие учебники~~ Гроники и Якобсон, Дж.Иваника, Чеботарева.

В отличие от других университетов, здесь преподаватели различных курсов русского языка составляют официально

¹ Horace G.Lunt, Fundamentals of Russian, New York, 1958.

оформленную группу, возглавляемую опытным и компетентным профессором. Под руководством этого профессора происходят деловые собрания преподавателей русского языка - два собрания в год по организационным вопросам, а остальные по мере необходимости созываются - несколько раз в год. Кроме того, с руководительницей этой группы ~~входящиеся~~ в том отдельные преподаватели могут согласовывать свои планы-намерения по любым деловым вопросам - в часы, предусмотренные расписанием на каждую неделю. Как на общих совещаниях, так и во время индивидуальных совещаний с руководительницей группы ставятся и решаются вопросы лингвистические и методические, вплоть до установления причин таких явлений, как курьезные переводы с английского языка на русский. Как пример такого перевода студентов, проф. И.А. Рид ~~привела~~ следующий единичный курьезный пример перевода:

In Stanley Park, there are many bears and seals.

В Стэнли парке много носителей и печатей.

При обсуждении этого случая (перевода) на совещании группы преподавателей русского языка решено, что подобные явления объясняются недоработанностью материала, и предложено учителям, чтобы они давали учащимся, которые допускают такого рода курьезы, - дополнительные задания, насыщенные соответствующими словами и словосочетаниями.

Несколько слов об одном уроке в этом университете. Основная тема урока - употребление совершенного вида гла-

голов. Вместо проверки домашнего задания, преподаватель продиктовал пять предложений с глаголами несовершенного вида. Один студент писал на доске, остальные у себя в тетрадях. Вызывая одного за другим студентов, преподаватель требовал перестроить предложения так, чтобы глагол принял форму совершенного вида. Примеры такого типа: Иван Иванович чувствует себя плохо. Жена вызывает к нему врача (чувствует - почувствовал, вызывает - вызвала).

После этого преподносится новый материал, в который включены новые глаголы: посылать - послать, поздравлять - поздравить, желать - пожелать, узнавать - узнать, превышать - превзойти, завертывать - завернуть и др. При этом также вводится ряд новых слов, которые преподаватель счел нужным объяснить перед чтением текста (по пособию Хаврониной): телеграмма простая, срочная, молния; перевод (денежный), список, коробка, переулок и др. Приученные уже к такому ходу урока студенты, незаметно подстегиваемые преподавателем, довольно быстро схватывают все новое, что видно было из контрольных вопросов и пробных предложений, данных преподавателем.

После предварительной проработки текста (с употреблением новых слов и обоих видов глагола) следует опрашивание студентов по содержанию текста, но в измененном порядке (последовательности). Каждый ответ записывается одновременно на доске и в тетрадях.

Последняя стадия урока - чтение текста по частям и

перевод на английский язык, чем окончательно проверяется степень усвоения всего проработанного на данном уроке. Домашнее задание: подготовиться к беглому чтению текста и уметь передать содержание его по плану или без плана.

Критические замечания о преподавании русского языка в средней школе.

Самым большим недостатком в преподавании русского языка ученикам средней школы является то, что учителя слишком много говорят о языке — за счет обучения языку. Хотя это же замечание в еще большей мере касается и практики преподавания русского языка в университетах, но в средней школе следует признать эту погрешность совершенно недопустимой и еще больше вредной, чем в университете: во-первых, потому непростительной, что не используется способность детей и подростков запоминать (пусть даже и механически) большее количество слов и словосочетаний, даже заучивать связные тексты наизусть; а во-вторых, лишними рассуждениями учитель сам расшатывает дисциплину в классе, чем вредит делу также. Вот что думает Нелсон Брукс об учителях, которые больше говорят о языке, чем учат:

Teaching by those who merely knew a b o u t the language they taught has been tried and found wanting. The need is for teachers who are thoroughly at home in the language skill they presume to teach.¹

¹ Nelson Brooks, Language and Language learning, second edition, New York and Burlingham, 1964, p. 63.

Известный московский профессор, автор работ по вопросам психологии обучения иностранным языкам Б.В.Беляев, указывая как раз и на этот недостаток в школьном обучении, убедительно доказывает, что „помимо лингвистического подхода к речи, совершенно необходим также и психологический подход”,¹ Это значит, что нужны не одни наблюдения над языком, не рассуждения и лингвистический анализ, не разговоры о языке вообще, а целеустремленные занятия языком, ведущие к практическому овладению речевым материалом.

Развивая эту мысль, Б.В.Беляев утверждает, что „человек полноценно владеет иностранным языком... когда он не думает о правилах языка и не переводит, а мыслит и думает на этом языке;” то есть когда иностранный язык становится настоящим средством общения и формирования собственных мыслей у человека, не испытывающего нужды в переводе с одного языка на другой, когда пользование иностранным языком становится интуитивным – „благодаря развившимся автоматизированным речевым навыкам и развившемуся в результате иноязычной речевой практики чувство языка.” А в завершение своей мысли по этому поводу Б.В.Беляев дословно говорит следующее:

Отсюда совершенно ясно, что поскольку школьное преподавание иностранных языков преследует практические це-

¹ Б.В.Беляев, Психологические основы усвоения лексики иностранного языка, изд-во „Просвещение”; Москва, 1964, стр.9.

ли, т.е. овладение языком как средством общения, то максимальное внимание учитель должен сосредоточить на том, чтобы и н о я з ы ч н ы е с р е д с т в а, которые усваиваются его учащимися, непосредственно объединялись с мышлением. А чтобы успешно добиваться этого, учителю необходимо очень хорошо разбираться в соответствующих психологических особенностях как самого мышления, так и связи мышления с языком. Так как основным психологическим элементом мышления является понятие, возникающее и существующее на основе представлений, и так как понятие объединяется со словом, имеющим то или иное значение, то учителю иностранного языка следует прежде всего хорошо понимать те соотношения, которые имеются между словом, его значением, понятием и представлением.¹

Значит, автоматизированные речевые навыки не могут возникнуть без речевой практики. Таким образом, взгляды Беляева в этом отношении совпадают с мнениями западных ученых - Нелсона Брукса, Роберта Ладло, Кароля, Даусона и др.

Следующий порок в преподавании русского языка, противоречащий здравому смыслу, - это дальнейшее увлечение переводами с иностранного языка на родной и наоборот. Сплошная переводная практика в процессе обучения русскому языку ничего, кроме вреда, не дает детям и подросткам: во-первых, потому, что они еще недостаточно знают родной язык; во-вторых, без усвоения элементарного курса русского языка они не в состоянии понять даже структурные обороты русского языка, а не только фразеологические.

Без знания обоих языков (родного и изучаемого) и без развившегося чувства обоих языков - перевод немислим. Когда же переводы в школе практикуются как основное средство, то все

¹Б.В.Беляев, Психологические основы усвоения лексики иностранного языка, М., 1964, стр.15 - 16.

обучение русскому языку превращается в сплошные головоломки, возможным последствием которых может быть бесконечное топтание на месте, отсутствие чувства удовлетворения, отталкивание, если даже не отвращение к предмету.

Не без оснований так категорически высказываются против переводов при обучении иностранному языку почти все видные теоретики в области преподавания иностранных языков. А Р.Ладо, например, не считает обязанностью даже учителя заниматься переводами при обучении иностранному языку. Вот его высказывание:

Proficiency in the target language includes four skills: understanding, speaking, reading, and writing, but not translation and interpretation, which are separate professional skills for interpreter, but not for the language teacher as such.¹

А вот что говорит о переводах, как основном методе обучения иностранному языку, - Б.В.Беляев:

It is impossible to secure the unity of foreign language and thought by employing translation as the chief and basic method of teaching. Only literal translation may be employed as one of the techniques of explaining the characteristics of thought in a foreign language.²

1 Robert Lado, Language Teaching, A Scientific Approach, McGraw-Hill Inc, New York-San Francisco-Toronto-London, 1964, p.9.

2 B.V.Belyayev, The Psychology of Teaching Foreign Languages, translated by Dr.R.F.Hingley, New York, 1964, p.220.

Такого же, в основном, мнения о переводном методе и Питер Хэгболдт, который говорит:

Перевод на иностранный язык чрезвычайно вреден, если он напоминает решение головоломки, как бывает в большинстве случаев. Перевод перестает быть таковым, если подготовлен путем соответствующих беспереводных упражнений. ...Перевод с иностранного языка не является вредным, если им пользуются с умом в качестве подготовительной ступени к беспереводному чтению.¹

Мало в чем отличаются по этому вопросу высказывания Чарлса Фриза. А В.Риверс предлагает откладывать занятие переводами на более поздний период изучения иностранных языков, когда студенты уже хорошо владеют изучаемым языком. В весьма категорической форме высказывается против перевода Нелсон Брукс.

В практике же преподавания русского языка детям и подросткам в Канаде перевод тем более бесполезен и даже вреден, что он, как правило, так и напоминает головоломки и что не все учителя умеют им пользоваться с умом. Сплошь и рядом приходится наблюдать ученические переводы неправильные и учителями неисправленные.

Примеров дурного перевода можно было бы привести бесконечное множество, но ограничимся только несколькими из подмеченных в школах в течение самого последнего времени.

1) Студенты любят жизнь фермеров очень много. Жизнь фермеров очень много нравится студентам.

¹ Питер Хэгболдт, «Изучение иностранных языков», Иностранные языки в школе, ном.4, Москва, 1964, стр.98.

2) Величайший русский поэт А.С.Пушкин родился шестого июня тысяча семьсот девяносто девятого года и умер тысяча восемьсот тридцать седьмого года.

3) Мы теперь знаем, что случается в лодке с автором и девушкой.

4) Он идет видеть мою сестру.

5) Ты можешь пользоваться этим удобным мебелью.

Понятно, что не „очень много“, а очень, если говорить об ошибках в первом примере, к тому же – слово очень должно быть не в конце предложения, а перед словом любят. Во втором примере родительный падеж, вместо предложного, подогнан к падежу первой части предложения. В третьем примере должно быть происходит, а не случается. В четвертом примере имеем дело с дословным переводом, отчего и вышла „идет видеть мою сестру“, вместо „идет к моей сестре“. Незамеченная и неисправленная ошибка в шестом примере свидетельствует о том, что ученики еще не усвоили, а учитель не исправил, что слово мебель не мужского, а женского рода.

Если ни размышления о языке, ни переводная стихия не ведут к практическому овладению иностранным языком, то и декларативное признание некоторыми учителями передовых и новейших методов также мало помогает делу, в этом случае – овладению учащимися русским языком. А наблюдения показали, что некоторые учителя, хотя и не знают методики, охотно и с восторгом отзываются о слухо-разговорном методе, об учебниках, составленных в соответствии с этим методом и т.д. Но на деле у них все идет иначе: они даже к лекциям (урокам) не готовятся или совсем плохо готовятся.

Хорошие учителя всегда, на каждом уроке повторяют пройденный материал - во время упражнений и даже во время объяснения нового материала. В обучении же языку повторение, постоянная связь с пройденным уже материалом - это абсолютный императив. Но без хорошей подготовки к урокам не может быть настоящего повторения. К сожалению, наблюдения показали, что чем менее квалифицирован учитель (в нашем случае - учитель русского языка), тем меньше и хуже он готовится к урокам. Такой учитель не понимает важности и крайней необходимости подготовки к урокам, несмотря на то что каждый раз мучается и мечется на уроках, получая от своих же учащихся (в большинстве случаев - в отместку за неподготовленность к уроку) неуважение, а от школьного начальства частые замечания за беспорядки в классе и пр., за низкую успеваемость по его предмету и т.д.

Совершенно прав Питер Хэгболдт, который считает, что

Самым большим преступлением в преподавании иностранного языка является такое преподавание, при котором урок изучают один раз, а потом все пускается на самотек. Природа никогда не отступает от своих законов. Урок, выученный лишь однажды, полностью забывается, время же, затраченное на него, оказывается истраченным попусту. Повторение не только так же важно, как объяснение, но возможно даже важнее, так как оно обеспечивает более прочное запоминание.¹

Не зная того, что знал и чему учил еще Ян А. Коменский, - идти от известного к неизвестному, от простого к

¹ Питер Хэгболдт, „Изучение иностранных языков“, Иностранные языки в школе, ном.4, 1964, Москва, стр.99.

сложному, а на каждом шагу опираться на уже пройденное и усвоенное, не идти вперед, пока не понято и не закреплено до известной степени предыдущее¹, некоторые учителя – и не только учителя русского языка – становятся жертвами своего невежества и нерадения. У них в классе всегда дисциплина страдает, часто слышится недовольство учеников и их родителей. Где учитель является мастером своего дела и добросовестно исполняет свои обязанности, там нет места для таких недоразумений и конфликтов. И наоборот, у плохого учителя не может быть хорошего настроения в классе, постоянного живого контакта с учащимися, бодрого настроения и живого интереса к предмету, а вместо всего этого – гнетет скука, дремота, вследствие которых проявляются и шалости учеников. Не случайно писал в свое время Ушинский:

Уничтожьте школьную скуку – и вся эта смрадная туча, приводящая в отчаяние педагога и отравляющая светлый поток детской жизни, исчезнет сама собой... В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласкавость без приторности, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность.²

Не мастер своего дела, не подготовленный к уроку преподаватель не может осуществить таких заветов великого педагога-психолога, так как у него немислима разумная деятель-

1 Ян А. Коменский, Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, Москва, 1955, стр. 314.

2 К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, Москва, 1945, стр. 366.

ность и такая организация урока, при которой можно ,,сделать серьезное занятие для ребенка занимательным'' и когда ,,дети заняты и шалить им некогда;''¹ а от отчаивающегося учителя трудно ожидать в нужный момент шутки, способной разрядить атмосферу или создать хорошее настроение. И вообще шутку может позволить себе в классе только пользующийся успехом и уважением у своих учеников учитель. В противном случае шутка получится притворной, учениками не принятой, а учителя поставит в положение пута. Не приходится доказывать (и удивляться), что в практике преподавания русского языка нечто подобное кое-где еще наблюдается, особенно там, где не умеют пользоваться методикой.

Как раз это имел в виду Питер Хэгболдт, когда писал:

Нет такого блестящего метода, нет средства и примеров настолько хороших, чтобы они в руках плохого преподавателя не стали мучением для учащегося и наказанием для самого преподавателя.²

Хотя принято говорить (по Ушинскому), что ,,у педагоги очень широкое основание и очень узенькая верхушка;'' но вряд ли это суждение применимо в такой категорической форме к обучению иностранным языкам, т.е. к обучению взрослых, которые не нуждаются в заботливом педагогическом подходе к ним во время учебы вообще. Педагогика очень даже применима к обу-

1 К.Д.Ушинский, Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, Москва, 1945, стр.366.

2 Питер Хэгболдт, ,,Изучение иностранных языков;'' Иностранные языки в школе, ном. 4, 1964, Москва, стр.101.

чению русскому языку в обществе, говорящем на английском или французском языке (Канада). Так что знания по педагогике и психологии для преподающих русский язык в старших классах канадской средней школы (10,11,12,13 классы) – очень даже необходимы. Вряд ли дерзнет кто-либо и теперь опровергать мнение К.Д.Ушинского, что „психология в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога занимает первое место между всеми науками?“¹ А Бенеке писал, что педагогика есть прикладная психология.

В средней же школе некоторые учителя преподают русский язык без учета возрастных и других особенностей учащихся, просто действуют наудалую или же подражают преподавателям университетов, у которых сами учились, но которые не учили их, как нужно преподавать, и давали в ~~некоторых случаях~~ пример того, как не следует преподавать русский язык даже в университете, а не только в средней школе.

А дело еще и в том, что в средней школе преподают русский язык по учебникам, рассчитанным на вполне взрослых учащихся, по учебникам, составленным не-педагогами и не-лингвистами. Поэтому и получается, что школьников учат на материале, который им недоступен и чужд, объясняют необъяснимое, занимаются не практикой, а теорией, а такое обучение не ведет к цели

¹К.Д.Ушинский, Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, Москва, 1945, стр.490.

- к овладению языком, непременным условием которого является чувство языка. Без полного понимания и достаточной практики на доступном материале не может развиваться чувство языка, не может произойти переход к интуитивному восприятию и автоматизированному пользованию языком. Проф. Б.В.Беляев так высказывается по этому поводу:

The decisive subjective psychological factor conditioning the practical mastery of a language is linguistic feeling, or the feeling for language, manifested in the form of linguistic intuition. It is therefore absolutely essential, when teaching a foreign language, to elaborate and develop pupils' feeling for the language of their study, which can be achieved only by means of linguistic practice.¹

Не только легкость усвоения, но усвоение вообще находится в непосредственной зависимости от понимания изучаемого материала. Но как авторы учебников, которыми до сих пор пользуются в школах, так и многие учителя русского языка очень мало учитывают то, что без чувства языка не будет подлинного знания его - практического владения им.

Следующий вопрос - место грамматики и пропорция времени на грамматику и практические упражнения. Чарлс Фриз считает, что в классных занятиях по иностранному языку нужно отводить на практику не менее 85 процентов времени, а остальные 15 процентов - на грамматику и другие объяснения, носящие теоретический характер. Б.В.Беляев допускает пропорцию 80 - 20.

¹ B.V.Belyayev, The Psychology of Teaching Foreign Languages, New York, 1964, p. 221

Другие ученые и видные практики тоже не выходят за эти пределы. По ~~нашим~~ же наблюдениям и подсчетам времени выходит, что ~~часть~~ учителей убивает от 40 до 50 процентов времени на грамматику, толкование дидактического материала и ненужные переводы. Кроме того, хотя еще Ушинский учил, что „Первоначальное преподавание требует абсолютной ясности“; в канадских школах учителя толкуют своим учащимся (довольно часто, к сожалению) такие грамматические проблемы, с которыми их ученики не успели еще познакомиться на родном языке: например, прямое дополнение, косвенная речь, причастные и деепричастные обороты, условно-сослагательное наклонение и пр. Причем, это происходит тогда, когда ученики не переварили еще простого склонения существительных и прилагательных, которое им дается довольно ~~не~~ легко.

Пользуясь же дополнительными текстами для чтения (пособием Дж.Иваника, например), некоторые учителя предаются бесконечному рассуждению о таких фразеологических словосочетаниях, как „предложить руку и сердце“ „без всякой задней мысли“ „что делается с ней с каждым днем“ и другие „не в курсе дела“ (Рашиен шорт сториз Дж.Иваника, соответственно 125, 130, 117 и 132 страницы). А так как таких и подобных (иногда преждевременных и ~~непонятных~~) выражений в текстах довольно много, то часто на ненужные объяснения уходит и более 50 процентов учебного времени, весьма ограниченного — т р и часа в неделю! — и без того.

Говоря же о соотношении теории и практики, нельзя не упомянуть опять-таки высказываний Яна.А.Коменского, с которым до сих пор очень даже считаются современные знатоки преподавания иностранных языков (Нелсон Брукс и др.):

Каждый язык лучше изучать не путем правил, а на практике, как можно чаще слушая, читая, перечитывая, переписывая, стараясь подражать письменно и устно... Однако правила должны поддерживать и закреплять практику.¹

Изучение языков должно идти параллельно с изучением вещей, особенно в молодости, чтобы мы усваивали речь постольку, поскольку мы понимаем предметы. Ведь мы образовываем людей, а не попугаев.²

В серьезных педагогических кругах и в солидной литературе по вопросам преподавания иностранных языков, русского в частности, уже нет спора о том, что должно преобладать на уроке – теория или практика со включением наглядных пособий, технических средств и пр.: вопрос этот принципиально решен в пользу практики, основанной и подкреплённой теорией. Остановка только за тем, чтобы учителя средней школы знали не только этот принцип, но и практически его применяли, не впадая в другую крайность – в полное отрицание грамматики. И представители сознательно-практического метода (Беляев и др.) и поборники слухо-разговорного метода в этом отношении сходятся во мнениях. Для большей полноты освещения этого вопроса

¹ Ян А.Коменский, Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, Москва, 1955, стр.317-318.

² Там же, стр.297.

можно сослаться еще раз на Ушинского, который считал, что „каждое грамматическое правило должно быть выводом употребления форм, уже усвоенных детьми”; что „грамматику не без оснований причислили к числу наук, о ч е л о в е ч и в а ю щ и х человека.”¹

К числу других аномалий в преподавании иностранных языков в средней школе Канады (русского – как одного из них) следует отнести следующие.

1) Не последовательное, а одновременное обучение двум или даже трем иностранным языкам – напр., французскому, латинскому и русскому. Со времен Коменского и до наших дней педагогическая наука решительно отрицает такой порядок и рекомендует изучать в одно время только один иностранный язык – по крайней мере, до степени усвоения основ одного языка. Вот что писал Коменский:

Каждый язык нужно изучать отдельно. Сперва, конечно, родной язык, затем тот, которым нужно пользоваться в местности родного языка, т.е. язык соседнего народа...² а затем латинский язык и после греческий, еврейский и др.

Не иначе понимал этот вопрос и К.Д.Ушинский, который писал в своей „Педагогической антропологии”, что главной причиной плохого усвоения иностранных языков было то, что изу-

1 К.Д.Ушинский, Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, Москва, 1945, стр. соответственно – 349, 428.

2 Ян А.Коменский, Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, Москва, 1955, стр. 318.

чали несколько иностранных языков разом, не изучив еще основательно родного языка. Нынешние открытия, являющиеся результатом психологических экспериментов в США, СССР и других странах, многое из сказанного учеными педагогами и психологами прошлого подтверждают и уточняют - в отношении порядка изучения иностранных языков (Брукс, Ладло, Риверс, Беляев, Кароль и другие).

2) Контрольные работы и экзамены по русскому языку проводятся почти исключительно в письменной форме, причем - очень редко (исключение составляет ~~некоторые~~ специализированные школы языков), а это также не содействует овладению языком в его устной форме. Если учителя редко дают контрольные работы письменные и почти совсем не дают устных, считая это напрасной затратой времени, то они ошибаются: контрольные работы настолько стимулируют усилия учащихся, особенно детей и подростков, что фактически сокращают время на проработку дидактического материала и содействуют более прочному усвоению его. Другое дело - как составлять письменные контрольные работы и экзамены, а также как вести устный опрос, сколько и на что отводить времени, как оценивать результаты контрольных работ и экзаменов - устных и письменных. Коротко говоря, это дело поставлено не всюду как следует.

Как на уроках русского языка, так и на экзаменах - устных - должны иметь место все виды наглядных пособий, но их если и увидишь в средней школе, то в очень редких случаях и

в весьма скудном количестве. В научно-методической литературе, правда, существуют различные взгляды на значение и применение наглядных пособий, но никто не осмеливается сказать, что они не нужны или бесполезны. Конечно, чем выше возраст учащихся, тем меньше необходимости в некоторых видах наглядности, но в обучении детей и подростков наглядность крайне необходима — обильная и разнообразная. Разумеется, как и при обучении чему бы то ни было, наглядности тоже должна быть разумная мера дана, а подбор наглядных пособий должен соответствовать прямому назначению — иметь прямое отношение к проходимому материалу, сосредоточивать, а не распылять внимание учащихся, соответствовать системе и порядку прохождения материала на уроке.

Подбор наглядных пособий должен быть строже продуман при обучении детей и подростков, чем при обучении взрослых, так как приходится принимать в расчет особенности их психологии — детское любопытство, неустойчивость дисциплины, увлечение зрительными эффектами за счет содержания и т.д.

Арсенал наглядных пособий в наше время так разросся, что даже трудно охватить все виды их, а поэтому невозможно (и не следует) требовать от преподавателей, чтобы они употребляли все без исключения наглядные пособия. Но на некоторых наглядных пособиях нужно всегда настаивать. Одним из них является классная доска — старейшее и универсальное пособие. В канадских школах она настолько усовершенствована и простор-

на, что дает неограниченные возможности пользоваться ею. В большинстве же случаев приходится наблюдать, что от начала и до конца урока на ней не появляется ни единого слова или рисунка, так что она в классе недостаточно служит средством, дисциплинирующим, то есть заставляющим всех учеников сосредотачивать внимание на доску и получать, к тому же, зрительное впечатление об услышанном. Если же преподаватели без достаточной педагогической подготовки и прибегают к использованию доски, то допускают такие ошибки и нецелесообразные вещи:

а/не оставляют написанное на доске до конца урока /или дня/, а стирают немедленно после написания, или перед тем, как на доске начнет писать следующий ученик;

б/учителя пишут на доске небрежно, нечетко и без соблюдения определенного порядка записи - пишут вперемешку, а довольно часто - то в одном месте, то в другом, чему следует быть в одной рубрике; а так как во многих классах доска протирается на двух стенах - спереди и на стороне, то учителя сами пишут и ученикам позволяют писать то на одной доске, то на другой;

в/что может быть написано заблаговременно, учителя пишут во время урока, чем попусту время убивают и нарушают плавность течения урока;

г/дети очень любят, чтобы их вызывал учитель к доске писать /диктовка или другой вид письменных упражнений/, а учителя или сами все пишут, или долго держат у доски одного

ученика, заставляя остальных бездельничать, скучать и шалить;

д/ учителя не требуют от ученика, вызванного к доске, повторить продиктованное ими предложение, прежде чем оно будет написано, а затем не требуют ни от написавшего, ни от какого-либо ученика из всего класса прочесть написанное на доске; вообще очень мало используется написанное на доске для активизации класса;

е/наконец, до начала урока не стирают с доски того, что не относится к теме /может быть на доске запись совсем другого класса/, и пишут на доске не самое важное для понимания и запоминания, а первые попавшиеся предложения во время диктовки и других письменных упражнений, в то время как доску следует использовать для самых трудных моментов и только прямо относящихся к теме урока.

Лишь отдельные учителя средней школы применяют картинные словари, имеющиеся в продаже /советские издания/, но вовсе не соответствующие тем учебникам, которыми ученики пользуются.¹

Еще меньше используются картинки с соответствующими текстами и без них /советские издания/, хотя их легче при-

¹ Н.В.Чехов, М.Ф.Робинсон, Х.Т.Хакимов - Картинный словарь русского языка, учебное пособие для учащихся нерусских школ, часть первая, 1959; Н.В.Чехов - Картинный словарь русского языка, часть вторая, 1959 .

способить - по выбору - к материалу учебника, текстов для чтения. А достоинство и преимущество этих картинок заключается в том, что они хотя в какой-то мере уносят воображение ученика в тот мир, где говорят на изучаемом им /учеником/ языке.¹

Немного лучше обстоит дело с фонетическими и морфологическими таблицами /советские издания/; ими пользуется большое количество учителей, вывешивая их в классе на видном месте. В последнее время проникла на канадский книжный рынок справочная морфологическая таблица под названием The Essentials of Russian Grammar on one card Дж.М.С.Дейвидсона.² Краткость и удобство пользования этой таблицей делают ее неоспоримо полезной, хотя она и не является наглядным пособием в полном смысле слова. В некоторых школах и у некоторых учителей все ученики обзавелись этой таблицей /Етобикок колледж и институт - учитель Гордон Смит, средняя школа в г.Барри, Онт., - учитель Брус Смит/.

¹ А.А.Гарцевская, Картины по развитию русской речи учащихся нерусских школ, Учпедгиз, Ленинград, 1963; Ю.В.Ванников, А.Н.Шукин - Картинный словарь русского языка, изд-во "Просвещение", Москва, 1965; З.Н.Власова, Англо-русский словарь с иллюстрациями, Москва, 1962 /3.400 слов/.

² J.M.C.Davidson, The Essentials of Russian Grammar on one card, London/64; Н.А.Лобанова, И.П.Слесарева - Таблицы по фонетике русского языка, пособие для иностранцев, говорящих на английском языке, Учпедгиз, Москва, 1963. И.М.Пулькина - Таблицы по некоторым разделам морфологии русского языка, пособие для иностранцев, Учпедгиз, Москва, 1961.

Несмотря на реальные возможности нынешних средних школ, такие средства наглядности, как диафильмы, фильмы, диапозитивы при помощи проекционного фонаря - почти совсем еще не применяются в канадских школах при обучении русскому языку. Как известно из педагогической литературы, журналов, газет, в СССР, например, при обучении английскому и другим иностранным языкам почти повсеместно эти средства находят самое широкое и систематизированное применение, особенно диафильмы. Как утверждают учителя-практики, диафильмы дают очень хорошие результаты: кроме того, что они дисциплинируют учеников, от просмотра их выигрывает запоминание слов и выражений, они служат благодарным материалом и стимулом для беседы, к которой следует переходить немедленно после просмотра диафильма. Особенно оживленно идет беседа после просмотра такого фильма, который совпадает с программой /понятен/ и соответствует психике учащихся, кругу их интересов - в зависимости от возраста их.

К сожалению, наглядность предметная /демонстративная, в виде соответствующих объектов/, экскурсии в школах еще не практикуются также, хотя, казалось бы, это самый простой и доступный вид учебной наглядности. Таким образом, господствует вербализм и однообразие, не оживляющие, а утомляющие и наводящие скуку. Хотя наглядные пособия не являются решающим средством обучения рус-

скому языку, как языку иностранному в Канаде, но в школьной практике, особенно в начальной стадии изучения языка, использование всех возможных видов наглядности облегчает и ускоряет овладение языком, если им пользоваться систематически и с умом. Роберт Ладó по поводу наглядности пишет:

Visual aids in teaching are well established. Their usefulness in second language teaching needs no defense. Yet any visual method is bound to be misleading, for visual stimuli bear no necessary relation to language. They can be attached to almost any language and to many structures of the same language. A scientific approach to language teaching is almost forced to depend primarily on the structure of the language. V i s u a l a i d s m u s t r e m a i n a i d s .¹

I. Robert Lado, Language Teaching, a scientific approach, New York, 1964, p. 194.

АНАЛИЗ НЫНЕШНЕЙ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

236

Критические замечания по поводу преподавания русского языка в университетах.

(Со включением таких же замечаний о преподавании в средних школах – по вопросам, общим для одного и другого уровня).

Сказанное на своем месте об учебниках, то есть о качестве учебников, в известной мере свидетельствует и об уровне и качестве преподавания языка в том или ином университете. Но тут приходится сделать оговорку: не обязательно все плохо преподают русский язык в том университете, который пользуется плохими учебниками, как и наоборот – не все преподаватели или профессора преподают хорошо русский язык именно там, где университет пользуется хорошим учебником или учебниками.

Анкетный опрос показал, что не во всех канадских университетах заботятся о методике преподавания русского языка (хотя не только русского), ибо некоторые университеты в графе о методах преподавания сделали (в анкете) прочерк. Такой же прочерк был сделан в анкете и там, где стоял вопрос о том, какая методическая литература известна преподавателям или имеется в библиотеке университета, если не в частных библиотеках самих преподавателей. В результате анкетного опроса и посещения университетов также установлено, что до сих пор давался или дается курс методики преподавания русского языка студентам, готовящимся стать учителями русского языка в средней школе или преподавателями (профессорами) в университете, – только в двух канадских университетах – Монреальском и Оттавском.

Вопрос о необходимости знания методики преподавания иностранных языков и о более эффективных методах их преподавания был поставлен со всей серьезностью во время Второй мировой войны, а затем продолжали и продолжают его ставить и в послевоенное, мирное время — как в отдельных странах, так и в мировом масштабе, как напр. в издании ЮНЕСКО с 1955 года: *The Teaching of Modern Languages*, Paris.

Призывы отказаться от неоправдавшего себя грамматико-переводного метода и к переходу на обучение русскому языку как средству общения (практического овладения им, умения говорить на нем) имели место и в Канаде.¹ Посещение университетов и беседы со студентами еще раз убедили, что изучающие русский язык хотят говорить на этом языке, а не только понимать ~~его~~ (иметь пассивные знания).

За последние пять лет было напечатано много журнальных статей и трактатов, специальных книг и учебников (в США, СССР, Англии и др. странах), в которых проводится эта идея, то есть необходимость и целесообразность обучать учеников и студентов так, чтобы они умели свободно говорить на изучаемом языке. А вот что пишет в связи с этим Роберт Ладло:

With greater interest in modern languages for communication the inadequacy of grammar-translation methods became evident. Students who devoted years to the study of foreign language were in most cases unable to use it. They developed a distaste for a

¹ *Slavic and East-European Studies*, Vol.V, parts 3-4, Montreal, 1960-61, p.221

А так как основным психологическим принципом при изучении любого иностранного языка является интерес, поддерживаемый ощутимыми успехами на пути к цели, то безрезультатное коптение над русским языком оттолкнуло не одну сотню учащихся в канадских университетах, причем - самых способных и жаждущих практически овладеть им, чтобы пользоваться им в живом общении с говорящими по-русски.

На оттавском семинаре, посвященном вопросам преподавания современных языков /иностраннных/, уже были вынесены на обсуждение актуальные и принципиальные вопросы.² А в центре внимания всех докладчиков и дискутантов была самая насущная проблема: как перестроить преподавание иностранных языков в Канаде, чтобы учащиеся практически овладевали ими, умели свободно говорить на иностранных языках. В отчете есть замечательное место /две строки всего/ - вопрос и ответ профессора Ж.П.Винэ на него:

Вопрос: Что должно быть предметом первоначального обучения?

Ответ проф.Винэ: То, что является самым важным для взаимного понимания. /стр.117/.

А в большинстве канадских университетов и большинством преподавателей русский язык преподается по учебникам,

¹ Robert Lado, Language Teaching, A Scientific approach, New York, 1964, p.4.

² Teaching modern languages, Seminar report, Nov., 1963.

в которых очень мало именно того, что является самым необходимым для взаимного понимания (общения).

На этом же оттавском семинаре очень содержательным и актуальным был доклад профессора Лавальского университета Маккея.¹ А говорил он о квалификации канадских преподавателей иностранных языков, о необходимости для этих преподавателей в совершенстве владеть языком, который они преподают, и о знании новейших методов преподавания, а также об умении применять на практике те знания.

Д-р Джозеф Хачинсон (американец) сказал в своем докладе на этом семинаре, что американские преподаватели иностранных языков, получившие университетские дипломы, нуждаются в дополнительном обучении - в „доквалификации”. А вопрос о такой доквалификации он увязал с выработкой новой и наиболее реальной программы для курсов переподготовки преподавателей иностранных языков. Выработку такой программы он считает самой серьезной и первоочередной задачей на данном этапе.²

Не подлежит сомнению, что искусство обучать учеников или студентов иностранному языку имеет не меньшее значение, чем знание преподаваемого языка: занятия по иностранному языку для учащихся всегда были наименее интересными, а заучивание без практического овладения речью убивают интерес к учебе.

А в Канаде встречаются, причем довольно часто и не-

¹ Между прочим, он сказал, что в Канаде есть много учителей иностранных языков, которые являются специалистами только номинально.

² Seminar report, Teaching Modern Languages, Ottawa, 1963, p.46.

редко - и такие преподаватели, которые как-то по собственной инициативе прочли больше или меньше методических изданий, книг по учебной психологии, но без определенной системы и без намерения усвоить прочитанное. А дело в том, что даже при практическом владении русским языком и при знакомстве с методической литературой вообще далеко не каждый может стать профессиональным преподавателем сам по себе. Поэтому даже лица, вполне владеющие русским языком практически, должны не только усвоить теорию преподавания /методику/, но и приобрести необходимые навыки учителя русского языка - под наблюдением профессора-специалиста, пока они проходят курс методики теоретически и практически /показательные практические уроки/, а в процессе первых лет работы - под наблюдением квалифицированных инспекторов. Не сам учитель решает, что он уже знает методику и приобрел профессиональные навыки, а его профессор и инспектор, а еще лучше - а т т е с т а - ц и о н н а я к о м и с с и я.

Не подлежит сомнению, что к изучению русского языка относятся студенты лучше тогда, когда им нравится преподаватель. А хорошо могут относиться студенты к такому преподавателю, который является мастером своего дела и внушает полное доверие к себе, когда студенты убеждены, что он их учит, чему нужно и как нужно, когда всеми своими качествами преподаватель вызывает у студентов симпатию, а не отталкивает их чем бы то ни было. Известны многие примеры, когда сту-

денты если не после первого урока, то впоследствии высказывают открытое недовольство или разочарование в преподавателе: замечают у него неправильное произношение, употребление неправильных падежей, предлогов, словосочетаний, неумение свободно говорить по-русски (довольно часто попадаются студенты, которые более или менее свободно говорят уже по-русски — от родителей научились), неумение преподнести как следует программный материал, небрежное исправление домашних работ студентов и т.д.

Немаловажное значение имеют и такие моменты, как качества голоса преподавателя (постановка голоса), умение держать себя с достоинством, умение сдерживать слово, а также не обещать неисполнимого или недостижимого.

Не лишним будет привести высказывания по этому поводу известных авторитетов. Хэгболдт пишет: „Интерес к изучаемому предмету в значительной степени зависит от личности преподавателя.”¹ Беляев считает, что студенты любят уроки по языку, если им нравится учитель, что расположение студентов к учителю неизбежно передается и на предмет, который он преподает; они больше уважают того преподавателя, который беспристрастно относится к ним и уверенно ведет их к практическому овладению речью.²

Кроме вполне совпадающих с Хэгболдтом и Беляевым мнений по этому поводу, В.Риверс подробно останавливается еще на некоторых моментах: учитель иностранного языка должен быть

¹ Питер Хэгболдт, „Изучение иностранных языков”, Иностранные языки в школе, вып. 4, 1964, Москва, стр. 98

² В.В. Belyayev, Psychology..., New York, 1964, p. 6.

чутким и терпеливым к своим учащимся, особенно в начальной стадии обучения, и умело предотвращать возможную растерянность и неуверенность студентов, когда они наталкиваются на раздражающие их трудности. Когда учитель говорит со студентами без напряжения, непринужденно, то его легче и приятнее слушать студентам, которые вовлекаются таким образом в учебный процесс спонтанно, а поэтому и не устают, не скучают и не дремлют - и урок проходит в виде живого общения, а не еще одного часа классной скуки.¹

Большое значение в обучении вообще, а в обучении русскому языку - как языку иностранному в Канаде - в частности, имеет умение преподавателя объективно и правильно оценить работу учащихся (их успехи также), разумно давать поощрения и побуждать к энтузиазму. Незаслуженное поощрение чаще вредит делу, точно так же, как и непродуманная, необъективная - заниженная оценка успеваемости. Энтузиазм же вызывает не переоценка успеха учащихся (завышенная оценка) и не напускная живость учителя (что там и сям наблюдается, когда силятся преодолеть скуку на уроке русского языка), а продуманная организация урока, целенаправленная работа учащихся, которые ясно видят и ощущают плоды своего труда. Как и напускная живость учителя, ничего не дает на уроке и абстрактное поучение или, по Ушинскому, „сухая сентенция“, которая „только вредит“ делу.

¹ Wilga M. Rivers, The Psychologist and the Foreign Language Teacher, The University of Chicago Press, Chicago-London, 1965, pp.161-163.

Советская методистка Л.П.Федоренко упоминает в своем учебнике, что сознание важности изучаемого создается у студентов конкретным показом, методическими приемами, а не рассуждениями учителя. Касаясь вопроса о стимулировании взрослых учащихся к учению, она указывает:

Самым важным... следует признать создание у взрослых учащихся убежденности в том, что изучаемое имеет практическое значение... Средством, стимулирующим активность учащихся, является развитие навыков самостоятельной умственной работы... надо н а у ч и т ь у ч и т ь с я р у с с к о м у я з ы к у.¹

А Питер Хэгболдт справедливо замечает: „Нельзя усвоить то, чего не хочешь знать... Учащийся получает от предмета не больше того, что он вложил в него, чтобы овладеть им!“² Далее Хэгболдт прибавляет, что это же относится и к преподавателю. Соглашаясь с Хэгболдтом, можно добавить: это относится (и совсем справедливо) – в первую очередь к преподавателю. От преподавателя зависит, как его учащиеся овладеют предметом: если он будет учить не сентенциями, а убедительными примерами (слова учат, а примеры убеждают), если он сумеет научить учащихся, к а к они могут научиться русскому языку.

А вот примеры, как неправильно иногда учат студенты русский язык: а) они заучивают отдельные слова и скоро их забывают; б) выучивают правила, но не умеют применять их в речевой практике; в) наконец, они довольно часто заучивают тек-

¹ Л.П.Федоренко, Принципы и методы обучения русскому языку, Москва, 1964, стр. 40.

² Питер Хэгболдт, „Изучение иностранных языков“, Иностранные языки в школе, №4, Москва, 1964, стр.101.

сты наизусть /диалоги в том числе/, что у них остается мертвым капиталом и что они вскоре также забывают, так как заученное не доводится под руководством учителя до степени сознательного, творческого употребления, то есть до умения пользоваться заученными конструкциями, оборотами речи в живой, реальной жизненной обстановке.

Ссылаясь опять на Ушинского, заметим: хорошее усвоение русского языка / в школе или в университете/ и скорейшее практическое овладение им возможно при активном внимании учащихся, которое /активное внимание/ должен уметь поддерживать в классе преподаватель, но чего так мало мы видим на деле. Даже больше можно сказать: некоторые канадские профессора проповедуют "теорию", что в университете вовсе не следует заботиться о каком бы то ни было воспитании, а только давать знания. Не нужно доказывать, что у таких профессоров не бывает на лекциях активного внимания, а их учащиеся не умеют выучить их предмет, русский язык в том числе.

Чувство языка - неперемнное условие, без которого немислимо настоящее владение языком. Б.В.Беляев считает, что чувство иностранного языка можно развить в учащемся не раньше, чем через два года после начала изучения его.¹ Беляев делает оговорку: у одних это чувство может наступить раньше,

¹ B.V.Belyayev, The Psychology of Teaching Foreign Languages, New York, 1964, pp.221-22. /and pp.30, 33, 81, 90, 93-94/.

а у других и позже, так что и двух лет недостаточно. А зависит это не только от учащихся, но и от методов преподавания, а главное - от преподавателя.

А вот что говорит о чувстве языка Питер Хэгболдт:

"Чувство языка " - это неясная расплывчатая вещь, о которой так много говорят, является ничем иным, как конечным результатом языковой практики, разумно направляемой и находящейся под постоянным контролем. Оно представляет собой точные знания, ставшие подсознательными.¹

Трудно с таким утверждением не согласиться, тем более, что почти все без исключения солидные ученые и известные учителя-практики вполне разделяют мнение Хэгболдта. Разница между отдельными авторами заключается лишь в большем или меньшем подчеркивании элемента сознательности, причем Б.В.Беляев, как никто другой, придает большое значение сознательности усвоения языка, а Р.Л.Полицер - основное ударение делает на выработку навыков путем интенсивной практики. В отношении же необходимости соответствующей системы тренировок, практики, ведущей к возникновению и развитию чувства языка - разногласий, по существу, нет. Но в практике преподавания русского языка в Канаде /и не только в Канаде/ вопросу развития чувства русского языка как в университетах, так и в средних школах уделяют внимание только очень немногие преподаватели, поэтому не приходится удивляться, почему в результате трех и четырех лет учащиеся в абсолютном боль-

¹ Питер Хэгболдт, Изучение иностранных языков, журнал Иностранные языки в школе, № 4, 1964, Москва, стр.101.

шинстве своем не приобретают чувства русского языка, следовательно, и не овладевают им практически даже в пределах пройденного курса, ограниченного тем или иным учебником (объемом материала).

Вслед за этим следует указать на преждевременные и тщетные усилия некоторых преподавателей русского языка в Канаде навязывать учащимся чуть ли не с первых дней обучения языку — фразеологизмы: идиоматические выражения, пословицы и поговорки со сложными конструкциями, тексты из фольклора, а в отдельных случаях и просторечия или стилизацию под просторечия из Чехова и др.

Такие явления происходят, очевидно, от того, что некоторые преподаватели не учитывают известного дидактического положения, что легкость (или возможность вообще) усвоения русского языка находится в прямой зависимости от ясного понимания языкового материала. Конечно, опытные учителя и профессора, которым приходится в силу сложившихся обстоятельств иметь дело с преждевременными фразеологизмами и т.п. материалом, — опускают, обходят их, откладывая на более поздний период, подменяя их более подходящими, структурными выражениями и текстами.

Но иначе обстоят дела у менее опытных и у незнающих психологических принципов, методики, т.е. у преподавателей мало опытных или еще совсем неопытных, которые не учитывают того, что для говорящих по-английски или по-французски учащихся по крайней мере три первых месяца кажется странным каждый русский звук, каждое слово и словосочетание: их органы восприятия не приспособились еще к специфике русск. языка во всех

его оттенках. А у некоторых студентов и учеников прохождение через "звуковой барьер" совершается не раньше шести месяцев. Кроме дидактических правил "идти от легкого к трудному", "от простого к сложному", "от понятного к непонятному", должно быть правило: идти от правильного, нормативного /структурной речи/ - к формам с отклонением от правил, норм, так как педагогика учит не начинать изучения чего бы то ни было с критики, с исключений или отклонений от логики вещей. В изучении же иностранного языка это значит: не усложнять на начальной стадии и без того трудного для понимания и усвоения дидактического материала, особенно тем, что выходит за пределы структурной речи, за пределы элементарных норм, ибо все это только тормозит усвоение и обескураживает /убивает интерес/ учащихся. А если так, то не может быть активного внимания, умноженного на осознанный интерес к предмету, нельзя рассчитывать на скорейшее преодоление "звукового барьера" и возникновение чувства языка, без которого немислимо понимание фразеологизмов. И тут приходится возразить и В.В.Виноградову /он, конечно, методикой и психологией усвоения иностранного языка меньше всего занимается/, и Г.Г.Ланту /Lunt /, и Клейтону Даусону /авторы учебников/, как и многим другим американским энтузиастам в отношении фразеологизмов при изучении начального курса русского языка.

К сказанному необходимо добавить: нет и не может быть никакого оправдания тому, что со второй половины первого

учебного года, в лучшем случае – с начала второго учебного года в некоторых канадских университетах параллельно с курсом русского языка преподается курс русской литературы, в связи с которым принуждают студентов к непосильному труду: требуют от них переводить на английский язык отрывки из произведений Льва Толстого, Лермонтова и даже Радищева.

Само собой разумеется, перевод с русского языка на английский каких-то отрывков из русских романов в прозе и стихах – это еще не преподавание литературы. Отсюда заключение: студенты напрасно трудятся и тратят бесполезно время на занятия якобы литературный, не развивая и не обогащая знаний по языку, так как переводят тексты, по форме недоступные их пониманию. Например, переводят тексты с причастиями и деепричастиями, которых еще не изучали на уроках по языку.

В методической литературе за последние пять-шесть лет значительно уменьшилась разногласия по поводу методов обучения иностранным языкам (русскому также) и постепенно завладевает умами теоретиков и практиков слухо-разговорный метод

audio-lingual), который вначале имел иное название – разговорно-слуховой (oral-aural). На оттавской конференции 1963 года, например, все докладчики и диспутанты, как можно судить по отчету Teaching Modern Languages к проблемам обучения иностранным языкам с позиций слухо-разговорного метода, который – как покамест кажется – лучше, чем какой-либо другой метод, ведет к главной цели изучения языка – к практи-

ческому овладению им, к умению говорить на нем. Как известно, американские лингвисты и методисты занялись применением этого метода несколько раньше и преуспели значительно больше, чем канадские, а в области обучения русскому языку – особенно: по этому методу в США уже составили ряд учебников русского языка с приложением к ним пленок или пластинок, на которых записаны основные тексты для тренировки слуха и для лабораторных упражнений.

Но далеко не все преподаватели и профессора русского языка в Канаде (как и в США еще) надлежащим образом сочетают классные занятия с лабораторными упражнениями и слушанием с пленок или пластинок при помощи проигрывателя: не все и не всюду преподаватели сами проводят лабораторные упражнения, а студенты их предоставлены в лаборатории самим себе или отдаются на попечение дежурного техника, что вряд ли приносит пользу студентам и также вряд ли помогает преподавателям в отработке произношения их учащихся. В отдельных случаях наблюдается даже скептическое отношение к лабораторным занятиям – не только студенты, но и преподаватели смотрят на эти занятия как на своего рода развлечение или просто передышку, а иногда – как на попусту затраченное время. Стоит ли доказывать, что это простое недоразумение.

Говоря об электронных средствах в обучении иностранным языкам, проф.Маккей на оттавском семинаре обратил внимание на подбор материала для лабораторных упражнений. Вот его

по
уверистные слова, по поводу пользования электроническими сред-
ствами и о квалификации учителя иностранного языка, а также
качестве материала для упражнений в речевой лаборатории:

The fact that a school has a language laboratory does not mean that its language teaching is better than that of a school that has none. For it's not the machines that count; it's what you put into them. This truth was driven home to me a few years ago when I was asked to make a tour of the language laboratories in the East. I must say that I was quite shocked - not so much by the poor fidelity of the machines, as by the stuff that was being fed into them. Teachers with an almost unintelligible pronunciation of the foreign language were making model tapes of material lifted out of texts intended to teach reading, writing and translation. In one case the text was lifted right out of the dictionary. And this leads me to my fourth point - the qualification of language teachers.¹

Попутно с этим проф. Уильям Маккей (Лавальский универ-
ситет, г.Квебек) упомянул и о бесплодности обучения языкам по
телевидению -из-за невозможности иметь обосторонний контакт
между преподавателем и слушателем-зрителем. В речевой же лабо-
ратории такой контакт хотя и ограничен, но все же возможен, а
плохо поступает тот учитель, который его не использует.

О пользовании речевой лабораторией и назначении ее до-
статочно сказано в специальной литературе, указанной в библи-
ографии к этой работе, а также в цитированных работах Лад-
о, Риверс, Брукса и др.

Более усовершенствованные электронические средства,

¹ Prof.W.F.Mackey, "Today's demands on modern language teaching", Seminar report, Teaching Modern Languages, Novem-
ber 21-23, 1963. Ottawa, p.27.

доступные в нынешней речевой лаборатории, - это значительное достижение и весьма полезное подспорье в обучении языкам, если им пользоваться по-настоящему и с надлежащим педагогическим подходом. Лаборатория не может подменить учителя, а учитель не должен считать лабораторию не своим делом и не оставлять своих студентов в лаборатории на откуп и попечение техника. Записанные на пленки тексты для лабораторной отработки должны быть безукоризненными в отношении правильности языка, методики построения /организации/ материала, непосредственно совпадающего с материалом для классной работы по языку, но не дословным повторением того, что прорабатывается в классе: лабораторные упражнения должны состоять из отобранного материала, который учитель считает самым трудным и нуждающимся в особо интенсивной и всесторонней отработке. Например, приданные к учебнику Клейтона Даусона и др. записи в основном неплохие /голоса не вполне удачно подобраны, техника чтения могла быть лучше/, но главный их недостаток в том, что это же дословное повторение тех же текстов, которые даны в учебнике, - и только. Не иначе и во многих других приданных к учебникам пленках, но с гораздо худшим исполнением и даже с плохим произношением.

Университетские и школьные власти, обеспечивающие лабораторией своих учащихся, должны знать, что без контроля со стороны квалифицированного учителя лаборатория работает на холостых оборотах и никакой пользы учащимся не приносит,

а тем более, если они слушают в лаборатории не то, что им нужно. А если и то, что нужно, то не различают правильное от неправильного в произношении, так как такая способность/различать/ наступает у них не раньше трех-шести месяцев. Поэтому занятия в лаборатории должны происходить под наблюдением преподавателя, который говорит сам хорошо на изучаемом учащимися языке и хорошо умеет отличить правильное повторение /подражание/ записанного на пленке от неправильного.

А нужно подчеркнуть, что подслушивание учащихся или прослушивание пленок после лабораторных занятий отдельно дает возможность более точно установить недостатки в произношении каждого учащегося и облегчает поставить более точный диагноз - вскрыть причины неправильного произношения, так как через наушники учитель может расслышать все гораздо лучше, чем в классе: аппараты резче, с предельной ясностью оттеняют все особенности произношения говорящего; учитель может точно указать учащемуся, какой именно речевой орган ему нужно поставить в нужную позицию, какой именно звук нужно отработать и как именно отработать. Например, в классе далеко не всегда и не каждый учитель замечает, что говорящие по-английски студенты произносят русские звуки (х) - как (h), (ш) и (ж) - как (ш') и (ж'), а ударный (о) - приближенно к (а) /дом - как дэм, вот - как вэт/; пять - как пъять, пыль - как пыл, т.е. как полутвердое (л); девушка - как дэвушка,

отец - как отэц, диван как дыван, день - как дэн и т.д.

Но даже там, где преподаватели принимают участие в лабораторных упражнениях и хорошо разбираются в тонкостях русского языка, они далеко не все возможности технических средств до конца используют: н е з а п и с ы в а ю т и н е к л а с с и ф и ц и р у ю т о ш и б о к, не ведут учета типичных ошибок того или иного студента, не составляют дополнительных текстов для отработки самых трудных моментов, не дают специальных заданий отдельным студентам, которые могут дома тренироваться при помощи магнитофона. Кроме того, в большинстве случаев учителя ограничиваются в лабораторных занятиях только наблюдением за произношением, но не заботятся о многих других возможностях: об отработке интонации, о развитии темпа речи, о говорении фразами, а не отдельными словами и пр.

Размышления по поводу использования технических средств /лаборатория и пр./ ~~надо~~ заключить следующей цитатой
...There is no use having modern technical aids if we do not teach useful material in the most effective order. ¹

Очень много критических замечаний можно делать по поводу обучения правильному русскому произношению как в

¹ S.R.Ingram, "Audio-Visual Method of Language Learning", an article published in a symposium On Teaching Russian, New York, 1963, p.49.

средних школах, так и в университетах Канады. За небольшим исключением, этому делу мало уделяют внимания сами же преподаватели и профессора, хотя правильное произношение все методисты считают неотъемлемой частью хорошего обучения русскому языку, особенно же поборники слухо-разговорного метода /Нелсон Брукс, Роберт Ладло, Вильга Риверс, Клейтон Даусон и др./ и сознательно-практического метода /Б.В.Беляев и его последователи/. Многие преподаватели русского языка в Канаде преждевременно капитулируют, не добившись цели в течение нескольких первых дней или недель, и считают овладение правильным русским произношением со стороны учащихся - просто недостижимой задачей. Но со всей решимостью нужно сказать, что правильное русское произношение ~~вполне прилично~~, но меньшей мере/ - это вовсе не такая уж и трудная задача вообще: стоит только за это взяться по-деловому и проявить достаточную настойчивость и выдержку. Конечно, преподавателю нужно знать правильное произношение самому, преподавателю нужно быть образцом в этом отношении и знать, как именно следует стремиться к цели, т.е. следует знать хорошо язык /лингвистику/ и методику, а также психологию учащихся. Миф о невозможности обучать правильному русскому произношению говорящих по-английски или по-французски учащихся давно уже развеялся в специализированных школах языка как в США, так и в Канаде (~~и в СССР, Англии, Франции~~) после трех-четырех месяцев всесторонней тренировки /с лабораторными упраж-

нениями включительно/ большинство учащихся вполне правильно произносит русские звуки и даже говорит с приличной интонацией /в пределах пройденного материала, разумеется/.

Составители новых учебников для университетов и средних школ по слухо-разговорному методу в категорической форме пишут в предисловиях к учебникам и руководствах для учителей, что преподаватели должны настаивать на правильном произношении и не отступать до полного овладения им /произношением/. И это, конечно, правильно.

Одна из самых главных задач учителя русского языка - служить образцом правильного произношения. Не технические средства, а живой пример учителя в классе служит началом для ознакомления со звуками и окончательной стадией отработки звуков: технические средства играют второстепенную роль и являются только вспомогательными компонентами работы над произношением. Студент не смеет идти в лабораторию или работать с магнитофоном, пока с ним не проработает изучаемый материал учитель и не предостережет его от возможных конкретных ошибок: в противном случае учащемуся может казаться правильным его совсем неправильное произношение, а неконтролируемая работа с техническими средствами только укоренит его отклонения от норм, а не поможет выработать правильное произношение. Если учитель наблюдает /подслушивает/ в лаборатории за произношением студента, то он знает, на что не только в лаборатории, но впоследствии и в классе следует обращать больше вни-

мания, на какие звуки, звукосочетания и словосочетания следует дать дополнительные упражнения. Зная же слабые места каждого студента, учитель обязан иметь в виду те места и включить их - в виде повторения - в дальнейшие упражнения и в отработку нового материала: известно же, что даже после полного овладения тем или иным звуком студент может вернуться к плохим привычкам.

Ни в средних школах, ни в университетах Канады до сих пор еще преподаватели русского языка, за очень небольшим исключением, вопросу правильного произношения просто не придают значения и не уделяют должного внимания. Школьные и университетские власти почти не вникают в такие "мелочи". Как правило, о произношении прекращают даже упоминать сразу же после вводных уроков - после ознакомления с буквами и звуками русского языка, а специальных упражнений в правильном произношении слов и фраз в классе не проводят, причинами неправильного произношения не интересуются /или даже невосстановлении их установить/, не показывают и не объясняют артикуляции русских звуков, а только в очень редких случаях указывают на различия в характере русских и английских /французских, украинских, немецких и др./ звуков. А ведь от правильной постановки речевых органов очень многое зависит в скорейшем усвоении и отработке правильного произношения. Ни анкетным опросом, ни посещением средних школ и университетов, ни в беседах с преподавателями и профессорами не удалось установить,

есть ли у кого либо из них под рукой или у их учащихся графические изображения речевых органов при образовании русских и нерусских звуков - в отдельности или в сопоставлении. Исключение составило наличие учебника Н.Ф.Потаповой, в котором кое-что дано из этой области, но даже на это очень немногие преподаватели и их учащиеся обращают внимание. Также кое-что об уложении речевых органов дано в учебнике Галины Штильман и Вильяма Харкинаса, но учебник этот появился на рынке в конце 1965 года и о нем фактически еще ничего не знают ни преподаватели, ни студенты. Но этих иллюстраций решительно недостаточно: учащимся они почти ничего не дают, а некомпетентным преподавателям также помогают мало.

На рынке есть издания с более полным описанием русских звуков, даже в сопоставлении со звуками других языков /английского и других/, с обильными и детальными иллюстрациями, как например "Альбом артикуляций звуков русского языка" М.И.Матусевич, Н.А.Любимовой /1963/, "Методические указания к таблицам по фонетике русского языка для иностранцев, говорящих на английском языке. Пособие для преподавателей", являющееся дополнением к самим таблицам /иллюстрациям/ тех же авторов. /1961/. Правда, такие полные и компетентные пособия еще не переведены на английский язык, поэтому не могут быть вполне доступными для **всех учащихся средних школ и даже университетов.**

Некоторые преподаватели русского языка, вполне владе-

ющие им /сами русские/, оказываются совершенно беспомощными в том, чтобы разобраться в причинах нерусского произношения их учащихся - украинского, польского, чешского, сербского или другого славянского происхождения, хотя не так плохо иногда ориентируются в особенностях неправильного произношения учащихся немецкого или французского происхождения. Нужен другой тургеневский Инсаров, который бы пристыдил русских, ~~которые не разбираются~~ в других славянских языках. А знать истинную причину и притом по-настоящему понимать ее - это половина решения задачи.

С выразительным чтением и говорением на русском языке, с соблюдением элементарнейших требований к соответствующей интонации - дело обстоит еще хуже, чем с произношением в самом узком смысле слова, т.е. с произношением звуков в словах и на стыках слов. Но совсем не трудно понять, почему именно с интонацией так плохо справляются учащиеся, изучающие русский язык. Дело в том, что о правильной интонации можно мечтать лишь тогда, когда учащиеся не только понимают, что читают или говорят, но и приобрели чувство изучаемого языка. Невозможно требовать от говорящего эмоциональной окраски речи, если он не чувствует языка, на материале которого строит свою речь или только читает русский текст. Поэтому самое интонацию не следует, ~~конечно,~~ отделять не только от

произношения в его широком понимании, но и от привития чувства изучаемого языка. Если нет чувства языка у учащегося, нет оснований ожидать от него соблюдения соответствующей содержанию речи или читаемого текста интонации.

Точно так же, т.е. не лучше и не хуже обстоят дела и со словесным ударением /логическое ударение - это в основном сфера проблем интонационных/, причем не только в речи учащихся, но и при их чтении текста с обозначенными ударениями: преподаватели относятся с таким попустительством, что учащиеся в большинстве случаев не обращают внимания на знаки ударения и не приучаются к аккуратности чтения, а наоборот - привыкают к небрежному отношению ко всем знакам письма и не усваивают ударений правильных.

Такому положению вещей трудно найти оправдание. Не без оснований так решительно высказываются против безразличного отношения к ошибкам в произношении лингвисты и методисты. Например, академик Л.В.Щерба писал: "Ошибки в произношении ничуть не лучше ошибок... в грамматическом роде имен существительных, в падежах и т.п."¹

Методистка А.Ф.Бойцова пишет: "Ни одна фонетическая ошибка, допущенная учеником в устной речи, не должна остаться без исправления."²

¹ Акад. Л.В.Щерба, Фонетика французского языка, Учпедгиз, 1937, стр.11.

² А.Ф.Бойцова, Обучение русскому произношению в нерусских школах. Учпедгиз, Москва 1960, стр.53.

А преподаватели русского языка в средних школах Канады и в университетах не на все ошибки учащихся реагируют, не все ошибки исправляют, а если и исправляют какую-то часть замеченных ошибок, то не настаивают на том, чтобы учащийся вслед за ними повторил правильно слово или фразу, чем способствуют небрежному отношению учащихся к их произношению и к замечаниям преподавателя.

Преподаватели с педагогическим тактом знают, что нельзя очень долго останавливаться на исправлении ошибок в произношении и объяснить, как нужно правильно произносить. Психологи не рекомендуют задерживать класс над исправлением ошибок больше 3-4 минут /без перерыва/, но иногда преподаватели держат класс или даже отдельного студента до 20 минут, что больше вредит делу, чем помогает. Преподаватели забывают о том, что исправлением произношения следует заниматься на каждом уроке и исправлять до тех пор, пока не добьются поставленной цели. Когда же учащиеся преодолевают трудности в произношении звуков русского языка, у них появляется чувство удовлетворения, что только стимулирует быстрее овладение русским языком. А так как чувство удовлетворения - очень важный двигатель на пути к овладению иностранным языком, то о том чувстве следует всегда заботиться, особенно в начальной стадии изучения иностранного языка. Поэтому методисты западные и советские рекомендуют начинать изучение тех звуков русского языка, которые стоят ближе к звукам и буквам

родного языка учащихся, а на позже откладывать остальные.

Некоторые преподаватели русского языка в Канаде уверовали в то, что звуки русского языка нужно изучать только в слове и во фразе. Это, вероятно, прямое влияние стихии обучения английскому языку по методу целых слов /английский "спеллинг" вынуждает к этому/. После К.Д.Ушинского лучшие педагоги и лингвисты в России, а теперь в СССР придерживаются того мнения, что звуки русского языка следует изучать не только в слове и фразе, но и в слоге и даже каждый звук в отдельности. Важно мнение по этому вопросу акад.Л.В.Щербы:

Поставить незнакомый звук во фразе и даже в слове — совершенно невозможно, так как контроль слуха и мышечного чувства при этом дробится и не может быть сосредоточен на нужных моментах.¹

Наблюдаются еще две крайности в обучении русскому языку в Канаде — в школах средних и высших: первая — полное игнорирование хорового чтения или повторения за учителем, вторая — применение хорового чтения в классах, состоящих из большого числа учащихся /вплоть до 40/. Хоровое повторение и чтение оправдывает себя, как вообще полезная форма обучения языкам, — лишь при наличии небольшого количества учащихся в классе или при делении большого класса на несколько групп. Кроме того, есть такие преподаватели, которые или не замечают, или не считают нужным замечать ошибок отдельных студен-

¹ Л.В.Щерба, Фонетика французского языка, стр.4

тов при хоровом повторении или чтении. В таком случае вся затея сводится на нет, никому и никакой пользы не приносит. И это неправда, что невозможно улавливать ошибок того или другого студента в отдельности в целом хоре. В небольшом классе или в небольшой группе очень легко поймать ошибку каждого учащегося. Поймав же ошибку, учитель должен в удобном месте приостановить чтение или повторение и на ходу ошибку исправить, как полагается. А в Канаде этим преподаватели почему-то в очень редких случаях занимаются.

А вот самые главные и типичные проблемы, с которыми приходится встречаться при обучении русскому произношению учащихся в Канаде, говорящих на английском или французском языке, а также на языках различных этнических групп.

1/ Склонность учащихся произносить ударное (о) - как (ə): вот, он, тэт, завэд, вэдка и др.; а при чтении произносить предударное (о) - как (o), а не как (a): она, окно, вода, стола и др. Такую же склонность проявляют при чтении и по отношению к начальному не предударному (o) в слове: огород, одного, остановка, окончание и др. Причем первое /произношение ударного (о) - как (ə) - труднее исправить, преодолеть, чем второе, поэтому преподавателям нужно больше бороться против неправильного произношения ударного русского (o).

2 Особенно под влиянием письма /чтения/ - с немалым трудом достигается правильное произношение предударного (e).

Требуется много и упорного труда, пока войдет в привычку произношение этого звука - как близкого к (и). Даже после трехмесячного срока ежедневных занятий довольно хорошие по успеваемости студенты проявляют склонность не только при чтении, но и при разговоре произносить отчетливое (е): село, всегда, себя, неделя, четыре, тетрадь, его и др. То же касается и предударного (я), а также (а) после мягких согласных: читают /говорят/ отчетливо и даже подчеркнуто (йа) или (,а). Например, язык, ячень вместо йизык, йичмень; часы, мясной, тяжелый, вместо чисы, мисной, тижелый.

3/ Различного рода отклонения делают в произношении звуков (у) и (ы). Например, долго не могут привыкнуть к четкому произношению (у) в таких словах, как университет, уже, утро, произнося их юниверситет, юже, ютро - по довольно понятным причинам. Не в начале слова и в безударном положении произносят (у) то как (ʊ), то как (ъ): голуби - как голѹби, дедушка - как дедѹшка. И как привыкнут так произносить у невнимательного и нерадивого учителя, то потом стоит большого труда постановка произношения даже этих звуков.

Звук (ы) нуждается в тщательной и длительной отработке. Его большинство учащихся произносит как средний звук между (и) и (ы): вместо сын, можно услышать син /без заметной палатализации с/, вместо цыган, - циган и т.д.

4/ Постоянно твердые (ж), (ш) и (ц) с большим трудом удается поставить у большинства здешних студентов /в

средней школе значительно легче/: (ж) и (ш) учащиеся произносят на английский манер перед всеми гласными и согласными, а (ц) то как (с), то как мягкое (ц,) перед гласными переднего ряда. Например, ш'ар, ш'уба, ж'ар, ж'ены, хорош'о, вместо шар, шуба, жар, жены, хорошо; кош'ка, служ'ба, ж'аж'да, ходиш' и т.д.; сентр, ц'ифра, вместо цэнтр, цыфра. Поставить (ц) не так трудно, как (ж) и (ш). Без целенаправленного и настойчивого, терпеливого повторения множества раз (ж) и (ш) не отработать: правильная артикуляция этих звуков должна перейти в привычку, т.е. стать автоматичной. Именно в связи с (ж) и (ш) приходится больше чем с какими-либо другими звуками, выламывать, по выражению К.Д.Ушинского, язык на русский лад.

5/ С большими трудностями сопряжено и овладение правильным произношением как твердого, так и мягкого (л). Как ни странно, но даже канадские французы довольно часто затрудняются произносить мягкое (л). Сплошь и рядом слышится на уроках русского языка: луди, но слюшаю; учител, пыл, автомобил, но журналь, поль /вместо пол/, видель; началник, силный, сколко, но иголька, полный, кольхоз и т.д. Не только странно, но и печально, что некоторые преподаватели без всякого стеснения говорят: "Мои ученики /студенты/ усвоили мое произношение (л): они говорят учител, толко, печално." Это и действительно п е ч а л ь н о . Но виноваты в этом не только эти преподаватели.

Здесь также нужно добиваться правильной артикуляции — показом положения органов речи и примером самого учителя, у которого не должно быть недостатков в произношении и который должен знать физиологическую работу органов речи и психологические закономерности восприятия и воспроизведения звуков неродного языка. О постановке произношения твердого и мягкого (л) ясно сказано в указанных выше руководствах, таблицах, альбомах и методических указаниях к ним.

Но как известно, даже после отличного понимания того, как нужно артикулировать мягкое и твердое (л), учащиеся могут произносить оба варианта совершенно неправильно, если учитель не проследит и не настаит на действительно правильном произношении. Кроме уложения органов речи, нужны подходящие примеры слов, словосочетаний с нужными стыками звуков. Нам, например, вполне удавалось добиться твердого произношения (л) от канадского француза при помощи комбинации "пол-лампа", потому что он легко произносил "пол" с твердым (л). А от канадского англичанина довольно скоро удалось добиться мягкого произношения (л) в слове "начальник" /упорно произносил он "началник"/ после отработки мягкого (н), которое он в этом слове произносил также твердо — "началнык". Натолкнуло нас на мысль заняться сперва отработкой "ник" /мягкое (и)/ то, что этот студент мог без труда произнести мягкое (л) в другом положении — перед последующим мягким согласным "пальчик", перед гласным переднего ряда /лес/ и

в конце слова /соль/. Но не всем помогает только этот прием.

А сколько не только студентов, но и учителей русского языка в Канаде, США и Англии /в канадских университетах есть изрядное количество ~~за~~неплохих преподавателей русского языка, прибывших из Англии/, у которых уголь звучит, как угол, мель - мел, быль - был, полька - полка, ель - ел, жаль - жал, не говоря уже о таких случаях, как де-Голл, палма, зрител и палто...

Плохо и то, что преподаватели с довольно хорошим чутьем и пониманием правильного качества твердого и мягкого русского (л) из-за своего либерального подхода и попустительства примиряются со средним (л), с чем мириться не следует.

6/ Со звуком (р) легче справляются канадские французы, не без труда - англичане или говорящие только по-английски другие канадцы, но совсем без трудностей овладевают твердым (р') даже частично владеющие каким-либо другим славянским языком, итальянским и некоторыми другими. Даже совсем уже не говорящие на этих других языках, но слышавшие в семье или в своем окружении эти другие языки, в том числе и канадский французский язык, довольно легко подхватывают твердое (р').

Другое дело - мягкое (р), так как даже в славянских языках /кроме русского и частично украинского/ этот звук твердый. Поэтому почти у всех получается цар, двер, звер,

река, рад, вперед, третий, время, румка, прямо - вместо царь, дверь, зверь, река, вперед, третий, время, рюмка, прямо. Но отработанность мягкого (л) в значительной мере помогает поставить и мягкое (р'). Поэтому скорее получается мягкое (р') перед гласными переднего ряда, если комбинировать, например, слова: лес - реки, левый - третий, влево - время. Хотя всех научить произносить совсем правильно мягкое (р') на конце слова не всегда удастся, но стремиться к этому следует последовательной и умелой тренировкой при правильной постановке органов речи - языка и неба.

7 Палатализация других согласных не причиняет и не должна причинять больших хлопот и затруднений /д,з,к,н,п,с, т,ф,х/, хотя со звуками губными ~~и~~^{ис} губно-зубными (**в**)^т такой с (р), когда они предшествуют йотированным гласным и гласным переднего ряда /я,ю,е,^ё/ работы бывает больше: их произносят канадские учащиеся на украинский лад - с йотацией и твердо, как мясо, имъя, мъяел, въера, любъят, пъяйотр, живъяём. Но в сочетании с (и) этого не происходит, хотя (и) тоже гласный переднего ряда.

Некоторая часть учащихся, родной язык которых английский или французский, не без затруднений произносит йот после (с) в таких словах, как съехать, съесть и под.: получается у них почти одинаково что сел, то сьел. Причем это наблюдается большей частью именно у тех учащихся, которые так склонны к йотации при стыке губных и (р) с е, е, я, ю. Не

без затруднений овладевают здешние учащиеся произношением с йотом при наличии /на письме/ разделительных знаков (ъ) и (ь): подъехать, солью и под. Но стоит только проделать требуемое количество упражнений, как все эти временные трудности учащиеся с чувством удовлетворения преодолевают.

При недостаточном внимании и настойчивости учителя некоторые студенты /ученики средней школы значительно реже/ умудряются твердо произносить (д), (т) и (с) перед (е): девушка, отец, сегодня и под. - даже в конце первого учебного года, но это или студенты с неэластичным языком, или последствия беззаботности преподавателя. Практически же нет таких студентов, которые совсем не смогли бы произнести девушка и т.д.

8/ Особое место занимает в отработке звуков русского языка (х), но опять таки - не в работе с учащимися немецкого, голландского или славянского происхождения. И англичане, и французы долго не могут усвоить произношение (х) - получается у них (h), а иногда и (к): еhать, оhотник, у них /у них/. Что это прямое влияние английского языка, прежде всего, - не трудно догадаться. Задача состоит в том, чтобы вывернуть язык на русский лад /опять возвращаясь к выражению К.Д.Ушинского/, т.е. переставить речевые органы с положения (h) или (к) в положение (х) - и настойчивее, дольше требовать от учащихся правильного произношения (х), отсекая неправильное.

9/ Говорящие по-французски учащиеся склонны /с разной

степенью выразительности/ произносить (с) перед (в) - как (з): звет, звой, звидание, звами, зводой /свет, свой, свидание, с вами, с водой/. Но если учитель обратит на это внимание в самом начале и потренирует учащихся французов в правильном произношении, то довольно скоро они усвоят вполне правильное произношение (с) перед (в). Там же, где преподаватель относится халатно к такому произношению, оно укореняется и таким неправильным остается даже на третьем году обучения в университете.

10/ Канадские учащиеся склонны произносить неопределенный гласный /вроде как э/ между двумя согласными в слове или после предлога, особенно после предлогов к и в: кэто, гэде, вэшколе, кэбрату и под. Такое искаженное произношение часто наблюдается там, где по-настоящему не обучают студентов и учеников произносить звонкие согласные перед глухими - как глухие /оглушение/. Например, вместо фкомнате, фкармане, наткрышей, подкроватью и под., многие учащиеся и даже с дипломом в руках (~~окончившие уже университет~~) говорят вэкомнате, вэкармане, надэкрышей, подэкроватью.

11/ Сколько угодно можно услышать несоблюдения правил произношения, связанных с прогрессивной и регрессивной ассимиляцией согласных. Например, не говорят женой, шапкой, завода, шастье, дош', луче а сьженой, сьшапкой, сьзавода, дошть, лучше.

12/ Почти нигде не ~~услышано~~ : правильного произношения

англичан, французов и даже канадцев некоторых других национальных групп звука (и) как (ы) в известном положении:

подывой, братысестра, сынывана, потерялых / под ивой, брат и сестра, сын Ивана, потерял их/.

13/ Удивительно легко и скоро усваивают здешние студенты и ученики (г) - как (в) в окончаниях -ого, -его и в таких словах, как сегодня. С первых дней чтения они почти все произносят ево/его/, молодовз/молодого/, тово/того/, севодня/сегодня/, одново/одного/, синево/синего/. Также без затруднений усваивают слова с произносимыми звуками: солнце, сердце, здравствуйте, пожалуйста, пятьдесят и др. Тут, очевидно, сказывается их сноровка в родном языке - автоматизированное чтение английского и французского письма с произношением, очень часто и сильно расходящимся с графической системой /правописанием/. Но почему-то не сразу и не все учащиеся привыкают произносить -ться, -тся, как -ца /смеяться, смеется/: даже хорошие студенты склонны к выговариванию -т- и -ся, как видят в тексте.

14/ Много преподавателей и профессоров недоумевает, почему это их учащиеся во время лабораторных упражнений и чтения - хуже произносят, нежели тогда, когда повторяют за учителем или с ним говорят /отвечают на простые вопросы/. А ведь секрет-то просто открывается:

а/ в лаборатории через наушники отчетливее слышится произношение кого бы то ни было, студента - также, поэтому

иногда преподавателю только казалось в классе, что его учащиеся уже хорошо произносят отрабатываемые и якобы отработанные звуки;

б/ в лаборатории и во время чтения учащиеся не видят учителя - не наблюдают за тем, как именно он орудует речевыми органами, за его жестами и мимикой, что все вместе - большое имеет значение и оказывает сильное влияние на способность учащихся произносить, подражая учителю;

в/ если во время чтения студенты и ученики в лаборатории допускают больше отклонений от норм произношения, то это явный показатель того, что они находятся в такой стадии овладения произношением тех или иных звуков, когда могут только подражать, но еще не могут самостоятельно и сознательно выдавать из себя русские звуки в их правильном произношении, т.е. они не дошли еще до стадии автоматизма, к которому еще нужно стремиться. Другими словами, учащиеся правильно слышат только то, что умеют произнести, и, наоборот, то чего они еще не слышат, того не могут и произнести: процесс слушания и говорения при обучении произношению - это взаимосвязанный процесс, чему учит и проф. С.И.Бернштейн. Заслуживает должного внимание и утверждение П.Хэгболдта: "Нельзя читать, если не умеешь правильно произносить звуки иностранной речи..."¹

¹ Питер Хэгболдт, "Изучение иностранных языков", Иностранный язык в школе, № 4, 1964, Москва, стр.96

15/ Наконец, следует отметить, что из-за незнания или несоблюдения дидактических и методических принципов некоторые преподаватели русского языка мало заботятся о правильном произношении своих учащихся в самой начальной стадии – в первые дни и недели обучения, в то время как именно с самых первых шагов обучения русскому языку, как языку иностранному, нужно стремиться к тому, чтобы учащиеся одновременно запоминали звуковой и письменный образ слова и словосочетания, ибо позднее, когда неправильное произношение войдет в привычку, гораздо труднее наломать учащегося на произношение правильное. Хотя это общее дидактическое правило хорошо известно почти всем преподавателям, тем не менее его нарушают или его не соблюдают некоторые преподаватели под самым **неубедительным** предлогом – времени на это недостает. С этим никогда и никак не следует соглашаться и мириться.

О письменной речи.

Несмотря на то что в обучении русскому языку все еще преобладает грамматико-переводный метод во всей Канаде (как и в Англии, в меньшей мере – в США), а это значит, что на деле больше занимаются развитием письменной речи, чем устной, – постановка обучения письму по-русски и развития письменной речи не превышает качества обучения устной речи. Причина этого состояния кроется, очевидно, не только в пользовании не совсем удовлетворительными учебниками, но и в недостаточном знании методики. Хотелось бы начать разбор вопроса с высказываний при-

нанных авторитетов – старых и современных.

Родоначалъник научной методики преподавания русского языка в старой России Ф.И.Буслаев давно сказал то, что современные психологи и методисты, ссылаясь на новейшие исследования вопроса, в основном подтверждают.

Чтение и письмо должны идти в параллели с грамматическим обучением... Главнейшие начала при обучении правописанию:

1. Элементарная ступень, т.е. писать, как говорить и слышишь, должна быть отделена от высшей, от собственного правописания.

2. Идти вперед как можно осмотнительнее: не начинать нового до тех пор, пока ученики не укрепятся в показанном.

3. С упражнением соединять объяснение...

4. Сначала дети списывают себе на тетрадь написанные на доске слова и предложения.

5. Потом переписывают из книги заданные учителем для того уроки.

6. Далее переписывают на бумагу выученные наизусть, разумеется, без книги.

7. Наконец, пишут под диктанта.

8. При диктанте учитель, сказав предложение, заставляет нескольких учеников повторить оное, для того чтоб убедиться, что они правильно его расслышали...

12. Правописание должно обратиться в привычку: ученик должен дойти до того, чтобы и бессознательно, не думая, писал правильно.¹

Хотя и Ф.И.Буслаев не был вполне оригинален, не начинал истории от себя /у него были предшественники – Коменский, Шерр, Дистервег и др./, но вовсе не отличаются большой оригинальностью и новейшие авторитеты, как Вильга М.Риверс, Роберт Ладло, Нелсон Брукс, Клейтон Даусон, Б.В.Беляев, Л.П.Федоренко и под.

¹ Ф.И.Буслаев, О преподавании отечественного языка, Часть первая, Москва 1844, стр.91; 201-203.

Почти обо всем том, что сказал Ф.И.Буслаев /см.цитату/, пишет и Вильга Риверс, заявив в конце, что "такой разумный подход к письму в соединении с устной практикой по языку находит полное подтверждение /поддержку/ в психологической теории."¹ А Риверс как раз и говорит о слухо-разговорном методе и обучении письму, подводя итоги высказываниям по этому вопросу Полицера, Брукса, Кароля, Фриза и др.

А вот что говорит А.П.Федоренко, рассматривая закономерности усвоения языка.

Ч е т в е р т а я з а к о н о м е р н о с т ь .
Письменная речь усваивается как перевод устной речи на другую систему знаков: звуков на письменные знаки... Письменный язык усваивается как перевод с одного кода на другой.²

В таком же духе высказывается и Роберт Ладо: материалом для письменных упражнений должны быть тексты, уже прочитанные студентами, а материалом для диктантов могут быть пригодны высказывания /выражения/, которые студенты умеют произнести и прочитать.³

Но как же часто преподаватели сетуют на своих учащихся за то, что последние делают странные ошибки не только

¹ Wilga M. Rivers, The Psychologists and the Foreign Language Teacher, Chicago-London, 1965, p.114.

² А.П.Федоренко, Принципы и методы обучения русскому языку. Москва, 1964, стр.15

³ Robert Lado, Language Teaching , a scientific approach, New York, 1964, pp.145-46

во время диктовки, но даже при списывании. Во многих случаях оказывается, что учащиеся переписывают или под диктовку пишут слова, выражения и предложения, которые первый раз в жизни видят или слышат, т.е. пишут что-то совершенно неизвестное им и чуждое, а особенно в том случае, если это происходит в первые недели или месяцы обучения. На основании многих и продолжительных наблюдений, анализа письменных работ, анкетного опроса и бесед с преподавателями не трудно было прийти к убеждению, что и ученики старших классов средней школы (в младших классах русский язык нигде в Канаде еще не преподается), и студенты университетов сравнительно легко усваивают технику русского письма, с правописанием включительно.

Но относительная легкость овладения техникой русского письма (конечно, у лучших преподавателей) не распространяется на письменные переводы, грамматические задачи, сочинения и вообще практическое владение письменной речью.

Мало, а местами даже очень мало уделяют внимания преподаватели четкости письма своих учащихся, особенно там, где письменные работы учащихся не проверяются регулярно. В результате же такой халатности можно наблюдать такое письмо учащихся, что его читать невозможно: получается какая-то помесь русских и латинских букв, когда, например, (м) ничем не отличается от (и), (н) от (п), (ш) от (т), (л) от (г), (б) от (д) и т.д. А неряшливость техническая влечет за собой неаккуратность и грамматическое невежество. И чем больше попуститель-

ства со стороны учителя в отношении формы, тем дальше идут учащиеся вниз во всех отношениях. К сожалению, большинство учебников русского языка, которыми пользуются до сих пор в Канаде, не служат примером хорошего письма, а санкционируют некаллиграфическое письмо.

В одном университете молодой преподаватель диктовал из своей записной книги примеры для какой-то учебной надобности, в его заготовленном тексте (бескритично списанном из малоизвестного пособия) — рядом с правильными выражениями — попадались и такие, как нижеследующие:

Мне сказали, что надо будет взять уколы и может быть даже операцию... Несколько лет тому назад у него была малярия и его здоровье очень слабое.

Таковыми примерами (текстами) развитию письменной речи учащихся не помогают, а вредят.

О типичных ошибках в письменной речи учащихся.

Если студенты пишут в тот самый день то, что с ними отработано устно, они в несколько раз меньше делают ошибок, чем в том случае, когда между устной отработкой и письменным заданием прошло два или три дня (например, суббота и воскресенье). С трудом канадцы усваивают ~~склонные~~ формы (спряжение сравнительно легче), особенно в том случае, если у них не развился автоматизм в речи устной. Много трудностей у них с употреблением винительного падежа существительных мужского рода — неодушевленных и одушевленных предметов, вследствие чего они так часто путают их и, вполне естественно, очень часто пишут:

знаю твой брат; слушаю концерт и слушаю артист; вижу палец
и вижу отец /или отца/. Под влиянием родного языка они
пишут: двадцать один долларов, как и два, три, четыре дол-
ларов /употребляют множественное число/. Или: Вера очень
любила дети своей сестры Таня, Она хотела купить Мама но-
вую рубашку и пр. - под прямым влиянием родного языка, в ко-
тором даже такие собственные имена, если они попадают, не
меняют своего исходного положения /формы именительного па-
дежа/. Точно так же и в конструкциях даже с предлогами:...
Квартира была слишком мала для все маленькие племянники и
племянницы. Не выработав автоматизма в устной речи, они
довольно часто /и долго/ путают склонения и могут написать,
особенно во время экзамена: Я купил много карандашов, у меня
нет друзей /но - братьей, стулей и под./.

С такими же, если не большими, трудностями усваивают-
ся и падежные формы прилагательных, местоимений и порядковых
числительных, согласующихся с существительными. Сравнитель-
но больше ошибок бывает на согласование слов, склоняемых по
типу прилагательных - в роде. Например: Мое упражнение в
красном тетради, Она знает мою дядю, Мы шли по этой пути,
У нас есть хороший молодой лошадь, Он живет на третьей эта-
же. Кроме того, местоимения наш, ваш пишут с окончаниями
-ую, -ее /винит.падеж, женский и средний род ед.числа/: Я
очень люблю нашу школу, Я знаю вашу учительницу, Ваше пе-
ро у меня и под.

Еще больше здешние ученики и студенты делают ошибок синтаксических, в частности на употребление предлогов. Вот ряд примеров.

Я отвечаю вопрос учителя.
 Я хочу вас купить мне книгу.
 Он едет от Кавказа до Москвы.
 Он едет из Кавказа в Москву.
 Ванкувер находится на западной части Канады.
 Я остановился для ночи.
 Девятого декабря я выслал следующую телеграмму к Ста-
 лину.
 У нас нет достаточно истребителей для защиты наших
 сухопутных сил из воздуха.
 Он вернется сюда в два-три года.
 Он выражал себя с энергией.
 Вам нужно идти и видеть директора школы.
 Слез вниз из дерева.
 Мне нужно готовиться для экзамена.
 Вчера я видел ее идти в школу.
 Я пишу с карандашом.

Подобные примеры можно приводить без конца, но и этих уже больше, чем достаточно. Все эти примеры вовсе не нуждаются в параллельных английских версиях — они общепонятны. Дело в том, что такие ~~ошибки~~ учащиеся делают не только в переводах с английского языка на русский /переводы же до сих пор, как мы знаем, господствуют в средних школах и университетах/, но и когда отвечают на вопросы, заданные по-русски, строят предложения на заданные слова или словосочетания, и даже в самостоятельных изложениях /сочинениях/. Если бы такие и подобные ошибки носили случайный характер, то на них не стоило бы специально останавливаться и не нужно было бы делать общих выводов, но, к сожалению, такой уровень письменной грамотности является типичным ~~если не~~ для большинства

канадских учеников и студентов, изучающих русский язык, то для такого процента их, который невозможно признать нормальным и допустимым. Такое положение объясняется не только порочным грамматико-переводным методом преподавания, не только не вполне удачными учебниками и пособиями, не только недостаточным количеством часов на усвоение и закрепление программного материала, но — это самое главное — и тем, к т о и к а к преподает русский язык. Немаловажное значение имеет, конечно, и то, как поставлен контроль над преподаванием русского языка как в средней школе, так и в университете.

Перед тем как показать примеры несостоятельности переводов в практике преподавания русского языка, а особенно при проверке знаний учащихся, вполне уместным будет привести — для большей ясности и полноты картины — отдельные примеры (образцы) так называемых фокусов учащихся (где нужно, дается английский вариант-оригинал):

Завтра Ивану должен встать очень рано.
(Tomorrow, Ivan has to get up very early)

Учителю был давлен подарок
(A gift was given to the teacher)

Я получил сквозь Майского письмо со Сталина.
(I received the following message from Stalin through Mr. Maisky)

У нас недостаточно истребителей, чтобы защищать земельные силы.
(We have not enough fighters to protect ground forces)

На этом свете чужие вещи бывают
(Strange things happen in this world)

Кто-то исчезнул мою лошадь.
/Someone has stolen my horse./

У нас не хватает самолеты.
/We have not enough fighters./

Счастливо жар схватил меня в местную гостиницу.
/Fortunately for me, the fever came over me when
I reached a local inn./

Защита будет нельзя.
/Protection will be impossible./

Студент, выполнивший все задания, данные ему учите-
лем, удавился получить премию, если бы он не заболел.
/The student who had fulfilled all the tasks set by
his instructor would have succeeded in getting the
prize had he not fallen ill./

В Монреале я хочу посетить у своих родителей.
Я вошел в класс пятнадцать на минут поздно.
Но можно с мелом сказать, что...
/...but one can say with assurance that.../

Мы решили приготовить быстрый ужин.
/We decided to prepare a quick supper./

У них было очень голодно.
/They were very hungry./

Мы должны заниматься русским языком каждую ночь.
/We have to study Russian every night./

Отец сидит в комнате с сыновом и дочерой.
Мы пьем кофе и ем хлеб.
Рота командует капитаном.
Я хожу в школу письком.
Господин Смит занимается русскому языку.
/Mr. Smith is studying Russian./

Даже храбрые трупы беспомощны без защиты с воздуха.
/Even the bravest troops are helpless if they lack
air protection./

Я не был поздний сегодня.
Вы не совсем хорошо?
/Are you not quite well today?/

Конечно, ошибки такого рода, как в первой серии

примеров, и ошибки вроде такого сорта, как в этой последней серии примеров, - могут иметь место и при самой идеальной постановке преподавания русского языка в Канаде /учебники, учителя, забота органов просвещения, прилежность учащихся/, но вопрос в том, сколько их допускает в среднем каждый учащийся и как долго их допускает. Если же таких ошибок приходится на каждого ученика непозволительно много, то **следует** поставить под **более строгий контроль** преподавания русского языка.

А ведь могли уже быть результаты обучения русскому языку в Канаде и более утешительными. Если разобраться в характере приведенных примеров /типичных примеров/, то не трудно установить причины ошибок и сообразить, как их устранить. Во-первых, правильность письменной речи зависит в очень большой мере от уровня усвоения устной речи и приобретения автоматизма в ней, от умения мыслить на русском языке. По известным уже причинам - с устной речью до сих пор совсем неблагоприятно. Во-вторых, многое зависит от того, как работать над усовершенствованием письменной речи. А дело в том, что преподаватели не всегда проверяют письменные работы, а то, что проверяют, не всегда, как уже раньше упоминалось, исправляют, что должно быть исправленным. А если и исправляют, то довольно часто на том все и кончается: **у ч а щ и е с я**
т е м б е з р а л и ч н е е о т н о с я т с я к в о з -
в р а щ е н н о й и м п р е п о д а в а т е л е м
п и с ь м е н н о й р а б о т е , ч е м б о л ь ш е т а м

в и д я т и с п р а в л е н н ы х о ш и б о к. Другими словами, преподаватель потрудился исправить, а ученик или студент не соизволил даже просмотреть все исправления и не задумался над тем, что и почему у него исправлено, в результате чего и в следующей письменной работе повторяет те самые ошибки, потому что действует наугад. Таким образом, приходится говорить о не доведенной до конца работе над каждым письменным упражнением или контрольной работой.

Что же касается характера ошибок, приведенных в первой и во второй серии, то они вполне понятны и объяснимы, следовательно - и вполне устранимы. В первой серии - в большинстве случаев видим самые простые кальки: Я отвечаю вопрос учителя - I am answering the teacher's question; Я хочу вас купить мне книгу - I want you to buy me a book; Вчера я видел ее идти в школу - Yesterday, I saw her go to school; и т.д. Во второй серии, кроме калек, большинство недоразумений объясняется путаницей изучаемых структур, употреблением слов не по назначению: вместо Ивану нужно встать, пишут Ивану должен встать, вместо странные вещи, пишут чужие вещи, пишут заниматься русскому языку /по аналогии с учиться русскому языку/ вместо заниматься русским языком и т.д.

Необходимо, чтобы учителя знали лучше русский язык, исправляли и исправленное доводили до конца, как методика учит. Да и времени требуется больше: чем больше учащиеся пишут, тем лучше они усваивают письменную речь и правописание - точно так же, как и при овладении устной речью - чем боль-

ше упражнений, тем лучше усвоение, овладение устной речью.

Печальный факт: письменные работы учащихся по русскому языку в Канаде в большинстве школ и университетов поражают однообразием - переводы, переводы и опять переводы. А контрольные работы - тоже переводы, причем довольно часто - совершенно непосильные; порой во много раз превышающие способности и возможности учащихся, а поэтому и вредные /учащиеся отпугивают/. Вот примеры, которые сами за себя говорят:

I. On April 13, there was still no sign of the two men who professed to be Russians; but yesterday, at about six o'clock in the morning, I was awakened with the news that both men had returned and were waiting in a gully not very far away. So once again, appropriately preparing ourselves, George and I set off to meet them.

Now we have as additional cave companions, two Russian soldiers, both of whom were originally captured by the Germans in the Crimea and have now escaped after two years in captivity. After their capture they had been assigned to labour gangs, and for over a year had been transported from place to place doing manual work on roads and constructions.

В тринадцатом апреле, два человека, который являющийся русскими, еще не было; но вчера, часов шесть утра, я разбудился с новостями что оба человека вернулись и ждали в расщелине не далеко от меня. И так, еще раз, мы с Георгием, приготавливавшиеся уместно и отправлялись.

Теперь, в пещере, у нас добавочно, два русского товарища - солдаты, оба из которых сначала взяли в плен немцами в Крыму, и теперь избегнули после два года, в плен. После их взятие в плен, они были назначены на рабочие бригады, и больше года они были переменены с места на место, делают ручной труд на дорогах и строениях.

2. At last everything was ready, and at 9 in the morning on June 3, 1789, MacKenzie set out on a voyage that he hoped would lead him to the Pacific. In his

pocket were rubles for trading with the Russians. His canoe carried four French Canadians, two of them accompanied by their Indian wives. Indians, who were to act as interpreters and hunters, followed in other canoes.

В конце концов все были готов, и в десять часов утром третьего июня тысяча семьсот восемьдесят девятого года, Макнзий направлял на путешествии что он надеялся найти Тихий океан.

Рубля были в своем кармане торговать с русскими людьми. Его каное перевозил четыре французских-канадских человека, два из них аккомпанировал своими индийскими женами.

Индейцы, которые были переводчиками и охотниками, следили в других каноях.

3. The State is a community of people, who are required to live under the same code of behaviour. To make this possible, they choose the kind, quality and quantity of government that best serves their needs today and gives them hope for tomorrow.

Canadians do not look upon the State as some sort of supreme lord, but a creation of their own hands, a servant. The government of the state is placed in the hands of men and women, whom the citizens believe capable of discharging the duties of care, foresight and protection.

Государство общество людей, которых требовани жить под самым кодексом поведения. Сделать это возможное, они собирают тип, качество и количество правительства, что лучше служит свои надобности сегодня и дает им надежда для завтра.

Канадские люди не осматривают на государство какой род высшего бога, но создание своей рукой, дежурное. Правительство государства ставило на руках человек и девочек, которых граждане вернут уметь останавливать дежурства заботы, предвидения и защиты.

А говорят эти примеры только против такого рода переводов - положительно никакой и никому пользы не приносящих, но как же вредящих делу, репутации учителей и отношению к

учебе со стороны учеников и студентов. Все авторитетные методисты против непосильных переводов. А.Ф.Грегори ставит все точки на ,,и'': перевод на иностранный язык никогда не следует применять, если учитель не уверен, что его ученики справятся с ним без гаданий и ошибок.¹

В отношении же обучения письму на русском языке известны две крайности: недооценка (и даже игнорирование ее) грамматики и чрезмерное увлечение грамматикой. Ушинский считал, ,,что для усвоения правильного письма детьми, конечно, нужна практика, но практика, руководимая грамматикой.'',²

Но даже там, где не отрицают грамматики и практики, часто ограничиваются одной-двумя формами (видами) письменных упражнений: переводом и диктовкой или списыванием и переводом, оставляя неиспользованными все остальные виды письменных упражнений. Если взять диктант, то наиболее в ходу один вид его - проверочный.

В заключение все же можно уже сказать, что в некоторых учебных заведениях Канады (как и США, Англии и др.) уже достигались и достигаются вполне удовлетворительные и даже совсем хорошие результаты в развитии не только устной речи, но и в

1 F. G. Gregory, "Examination in Russian", Teaching Russian, edited by C. V. James, The MacMillan Company, New York, 1963, p. 99.

2 К.Д.Ушинский, Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, Москва, 1945, стр.423.

овладении правильной письменной речью. Вот конкретные примеры

- отрывки из спонтанно написанных текстов двух канадцев:

1) Я собирался написать это письмо около двух недель. Если я напишу плохо, извините мне, пожалуйста, а я постараюсь лучше написать в будущем.

Мы с семьей начали свое путешествие 30-го июля и окончили его 27-го августа, проехав от города А. до города Б. приблизительно 4.000 миль, и во время всей поездки наш маленький автомобиль хорошо работал. Мы провели два дня в С.К., неделю в Калгари и неделю в Эдмонтоне.

Так как жена не видела своих братьев и сестер с 1952 года и я некоторых из них никогда, Вы можете себе представить, как мы веселились. Я несколько раз говорил по русски, а мне сказали, что я говорю, как настоящий русский... (14 сентября 1964 г.).

2)...Зная русский язык, вы можете читать хорошие книги и, если это вас интересует, - научные книги.

В наши дни есть в мире две главных державы: Соединенные Штаты Америки и Советский Союз. Эти две страны постепенно завоевывают космос, а технические средства этих двух держав занимают первое место в современном мире. Зная английский и русский языки, человек может читать книги и газеты на том или другом языке, изучать образ жизни этих двух соперников и знать международное положение. Знание языка - это ценная и замечательная вещь и это всем помогает оценить своих соседей и жить лучше... (28 февраля 1966 г.).¹

Первый отрывок взят из письма канадца, который до изучения русского языка знал только английский язык, а второй отрывок - из письменной работы канадца, который знал свой родной французский язык и вполне удовлетворительно владел английским. Среднее образование они получили: первый - в Альберте, а второй в Квебеке, то есть окончили соответственно - первый английскую, а второй французскую среднюю школу.

¹ Папка номер 11 - коллекция письменных работ и писем, написанных канадцами, изучавшими русский язык после окончания средней школы, т.е. будучи взрослыми.

В завершение сказанного можно дать фактическую справку: эти два канадца вовсе не составляют единичных исключений, а представляют собой ту часть взрослых канадцев, которые с успехом овладели основным курсом русского языка под руководством квалифицированных преподавателей и по лучшим учебникам и учебным пособиям, которые имелись в природе. Однако следует со всей ясностью подчеркнуть, что такой степени грамотности достигали и достигают только те студенты в Канаде (не в средней школе еще), которые относились к изучению русского языка с большим интересом, учились прилежно и даже с энтузиазмом, а после окончания курса (срока обучения) продолжали и продолжают много читать и совершенствовать свои навыки и умения в практическом владении русским языком (устным и письменным) путем посещения специальных (иногда вечерних) курсов при университетах и непосредственного общения с канадцами, свободно и в совершенстве владеющими русским языком, а также путем слушания русских радиопередач („Голос Америки” и под.), русских пластинок и других источников.

Есть надежда, что если в университеты будут поступать окончившие основной (элементарный курс) русского языка в средней школе, то контингент канадцев, окончивших университеты и прошедших в них повышенный курс русского языка, значительно пополнится людьми, практически и в совершенстве владеющими русским языком.

SUMMARY AND CONCLUSIONS

Although the teaching of Russian in Canadian educational institutions is a relatively recent phenomenon, one undisputed fact should be admitted, namely that the teaching of Russian in Canada has taken a deep root, especially in the universities rather than high schools, and acquired a permanent character as an academic discipline.

If the interest in studying Russian was of sporadically popular nature as a result of the first successful launching of the sputnik by the USSR, in 1957, this single fact was far from indicative of the idea that Russian, as one of the foreign languages in Canadian institutions, could and should become forthwith a subject of study on the professional level and thus ensure its academic recognition for the future. All this could have terminated in a temporary enthusiasm were it not for the professional people who could cope with this genuine interest of the public desiring to study Russian.

Indeed, the deciding prerequisite for the successful development of the Slavic studies and the teaching of Russian in Canada was the fact that there were specialists and semi-specialists in Canada who knew Russian and were adequately prepared to teach it. Moreover, there was a number of experts who were able to prepare others for teaching careers

SUMMARY AND CONCLUSIONS

289

and, at the same time, engage themselves in research in the field of Slavic studies. At present, seven Canadian institutions of higher learning, namely, the Universities of Ottawa, Montreal, Toronto, Manitoba, Saskatchewan, Alberta and British Columbia offer postgraduate programmes leading toward an M.A. degree. Moreover, the Universities of Ottawa, Montreal and Toronto have instituted a Ph.D. programme in Slavic languages and literatures.

The departments of Slavic studies of the above mentioned Universities have at their disposal rich library collections, consisting of a large number of periodicals and books published in Canada, United States, England and the Soviet Union. A number of Canadian scholars in Slavic philology and literature have already published valuable studies not only on the Russian language and literature but also on other Slavic languages, literature and history. The Canadian slavists publish regularly several periodicals, namely, Slavica Canadiana, Slavic and East-European Studies and Canadian Slavonic Papers which often contain articles on the problems of the Russian language. Unfortunately, until recently, these periodicals concerned themselves only marginally with the methods and related problems connected with the teaching of the Russian language. With respect to teaching methods of Russian, the Canadian teachers of Russian have to rely, to a large degree, on the American publications

SUMMARY AND CONCLUSIONS

290

like The Modern Language Journal, A Pedagogical Journal in Russian and those appearing in the USSR. The latter can boast of the following periodicals dealing with the methods of teaching: *Innostrannyje jazyki v shkole* (Foreign Languages in School), *Russkij jazyk v nacional'noj shkole* (Russian Language in National Schools), *Russkij jazyk v shkole* (Russian Language in Schools), etc.

Very little has been done by the Canadian specialists in the field of Russian textbooks, manuals and other teaching aids. Canadian universities and high schools rely almost exclusively on either American or Soviet teaching materials. Our investigation of this problem has revealed a considerable lag and imbalance with respect to studies and publications by the Canadian experts of the Russian language. It would appear that their attention is concentrated and devoted solely to the elaboration of the theoretical and strictly academic problems, while very little consideration is given to the preparation of manuals, various teaching aids and the elucidation of the problems connected with the methods of teaching, including the application of salient features of the newly discovered techniques in learning foreign languages.

As in the United States, the moment of thorough reappraisal of teaching materials has arrived in Canada, namely to discard the majority of the existing manuals and teaching

SUMMARY AND CONCLUSIONS

291

aids which were either unsuccessfully compiled /we include here also the Introductory Russian Grammar by Galina Stilman and William Harkins, 1964, a completely useless book/ or which have become outdated and antiquated. As for the further teaching process, it is imperative to select the more relevant textbooks and manuals which meet the minimum requirements and demands advanced by the new methods and discoveries in psychology with respect to the learning of foreign languages. These should be supplemented by language laboratory practice, teachers' manuals and supplementary exercises aimed at developing oral and written facility in the language in accordance with the audio-lingual methods and audio-visual approach as employed by the most renowned American experts. The positive principles of the conscious-practical method, proposed by Prof. B. V. Beljaev /Belyayev/ and followed by his adherents in the USSR, should also be considered and applied whenever possible.

In reviewing a relatively large number of manuals, we pointed out in some detail their shortcomings and also indicated the impracticality and inefficacy of the grammatical translation approach in the study of the language. In fact, we can hardly consider the latter system as a method of teaching a foreign language. We have strongly recommended the necessity of abandoning these antiquated methods as soon as possible. Further research, related to the question of

SUMMARY AND CONCLUSIONS

292

teaching and learning Russian as well as other foreign languages in Canada, should be conducted in such a manner so as to take into account the main facets of the problem and to ensure the implementation of the salient and efficacious findings into the process of teaching and learning. In this regard, one of the most prominent American educationists aptly formulated the problem in the following words:

One way of getting at the problem of the role of research in foreign language teaching is to consider who are the potential "consumers" of research results. For our purposes, I would identify four types of consumers: teachers, teacher trainers, educational policy makers and authors of instructional materials.¹

Furthermore, our inquiry into this problem led us to the conclusion that most of the rank and file teachers of the Russian language in Canada should, as a prerequisite for a qualification to teach, avail themselves of the basic courses or seminars dealing with methodology and techniques in teaching foreign languages. Thus, along with better textbooks and new methods they might be better prepared and equipped to face their students and obtain more consoling

¹ John B. Carroll, "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages", in the Modern Language Journal, 1955, vol. XLIX, Number 5, p. 274.

SUMMARY AND CONCLUSIONS

293

results in accordance with their desired goals. Such courses and seminars can be best effected only on a nation-wide scale since no single province in Canada can cope with the problem of providing the necessary personnel and resource people. An attempt to organize such a seminar at the Ontario College of Education in 1964 did not actually produce any positive results. Meanwhile, improved textbooks, written by American experts with Canadian participants have already appeared on the market, for instance: Modern Russian, I & II, by Dawson, Bidwell, and Humesky, published by Harcourt, Brace & World Inc., New York-Burlingame, 1964, (the text is designed for universities and colleges); Russian - A-LM (Audio-Lingual Materials), Levels I, II, III and IV, published by Harcourt, Brace & World Inc., New York, Chicago, Atlanta, Dallas, Burlingame, 1961-1965 (designed for high schools).

The main problem at this stage is to close the gap between the excessive upsurge of the academic and scientific research in the field of theory connected with the teaching of foreign languages, Russian in particular, and the degree of practical readiness of the rank and file teachers and professors of Russian who should teach on the basis of the new textbooks and modern methods. The scientists have already discovered ways and indicated means, whereby it is possible to raise the standards and improve the efficiency in teaching, but the rank and file teachers

SUMMARY AND CONCLUSIONS

294

are not sufficiently prepared to meet the challenge and avail themselves of the excellent manuals and other teaching aids currently available which have been prepared on the basis of sound theoretical research and practical experience. The final solution of the current and urgent problem does not lie within the scope of one given educational institution though, in our opinion, the initiative lies within the Canadian Association of Slavists.

Professor Mackey was correct in stating that "the professional training of the language teachers begins after the language has been mastered".¹

At this point, we should be cognizant of the fact that in order to acquire the feeling and comprehension of the foreign language, one has to study it intensively for at least two years under qualified teachers. To master the Russian language, that is, to be able to speak and write it correctly, at least six years of intensive training are required. Undoubtedly, it might be possible to prepare Russian teachers even in a shorter time, providing that the English or French speaking candidates entering this profession possess above average linguistic ability, are properly motivated and are guided by qualified professors during their intensive training.

1 Prof. W. F. Mackey, Laval University, "Today's Demands on Modern Language Teaching", in Seminar Report - Teaching Modern Languages, Ottawa, Nov. 21-23, 1963, p. 29.

SUMMARY AND CONCLUSIONS

295

If the Department of Education and other governmental institutions in Canada were genuinely interested in the problem of teaching and preparing qualified teachers of foreign languages, it would be possible to find a number of candidates and eventually prospective teachers. At present, we have immigrants of various Slavic ethnic groups whose children are well acquainted with their respective languages, and one or two years of intensive study under trained linguists and methodologists would make them qualified teachers. Such a training programme would be relatively less expensive than the project of sending Canadian students, who do not as yet speak the language, to Moscow or Leningrad for two years. These candidates on their return often fail to exhibit their mastery of the Russian language. While in USSR they usually learn the language from the rank and file high school teachers rather than qualified professors. The Canadians of Russian origin, prospective teachers of Russian, should be encouraged by scholarships and fellowships to continue their training with the idea of embarking upon a teaching career. In most cases, such candidates need supplemental linguistic knowledge, acquaintance with the principles of pedagogy and teaching psychology along with the up-to-date teaching methods.

It is only gradually and with a proper assessment and re-evaluation of the problem of teaching and learning

SUMMARY AND CONCLUSIONS

296

Russian, that those Canadian, who speak either English or French, would be adequately prepared to teach Russian once they have acquired all the necessary prerequisites, such as fluency of Russian as well as professional training.

The success of teaching and learning Russian in Canada can only be accomplished by resorting to better textbooks, the most efficient methods and new techniques, as well as professionally trained teaching personnel. All this is within the realm of possibility and realization.

BIBLIOGRAPHY

Primary

Аванесов, Р. И., Русское литературное произношение, Москва, 1954, 184 стр.

A detailed description of the variations in Russian pronunciation.

-----, и Ожегов, С. И., Русское литературное произношение и ударение. Словарь-справочник, Москва, 1959, 710 стр.

A reliable and comprehensive dictionary of Russian pronunciation and stresses.

Беляев, Б. В., Психологические основы усвоения лексики иностранного языка, "Просвещение", Москва, 1964, 136 стр.

-----, Очерки по психологии обучения иностранным языкам, Учпедгиз, Москва, 1959.

The two fundamental works of the psycho-linguistic method.

Belyayev, B.V., The Psychology of Teaching Foreign Languages. Translated by Dr. R. F. Hingley, MacMillan, New York, 1964, p. IX-230.

A translation of the work mentioned above, 1959 edition.

Біда, Константин, Виховні напрямні для навчальних програм, Торонто, 1962.

Methodological principles for the preparation of combined language, literature and history courses.

Brooks, Nelson, Language and Language Learning, Second Edition, Harcourt, Brace & World, New York, 1964, p. XIV-300.

One of the most constructive works on learning and teaching foreign languages, written by a prominent American educationist.

Carroll, John B., The Study of Language, Harvard University Press, Cambridge, Mass., p. 289.

A competent evaluation of the field experiences.

Dawson, L. Clayton et al., Modern Russian, New York, Book I - 1964, p. XIV-480, Book II - 1965, p. XII-982.

One of the textbooks under review.

BIBLIOGRAPHY

298

Dawson, L. Clayton, Modern Russian, Instructor's Manual, Harcourt, Brace and World Inc., New York-Chicago-Burlingame, 1964, p. 64.

A useful companion to the same author's two-volume textbook, created under the auspices of Syracuse University.

Domar, Rebecca A., Basic Russian, McGraw-Hill, New York-Toronto-London, 1961, p. 516.

One of the contemporary textbooks under review.

Entwistle, W. J. and Morison, W. A., Russian and the Slavonic Languages, London, 1949, p. 407.

The historical development of Russian is traced from the Proto-Slavic and compared with that of other Slavic languages.

Fries, Charles C., Teaching and Learning English as a Foreign Language, University of Michigan, Ann Arbor, 1953, p. 154.

Devoted mainly to the specific problems dealing with English, also contributes to general considerations.

Fayer, M. H. and Pressman, A., Simplified Russian Grammar, New York, 1963, p. 453.

This textbook is widely used in the U.S.A. and Canada. It is reviewed in the present thesis.

Галкина-Федорук, Е. М., Безличные предложения в современном русском языке, Москва, 1958, 332 стр.

A detailed catalogue of all types of impersonal sentences in Russian.

Федоренко, Л. П., Принципы и методы обучения русскому языку, Просвещение, Москва, 1964, 256 стр.

An interesting discussion of general methods.

-----, Наглядность при обучении русскому языку взрослых учащихся, Учпедгиз, Москва, 1961, 144 стр.

Theory and practice of the visual teaching aids for adults.

Грамматика русского языка (ред. В. В. Виноградов и др.), АН, Москва, 2-е изд., 1960, т. 1: Фонетика, морфология, 719 стр., т. 11: ч. 1-2: Синтаксис, 702, 440 стр.

The definitive reference grammar of the Russian language.

Gronicka, A. von and Bates-Yakobson, H., Essentials of Russian, Englewood Cliffs, N.J., 3rd edition, 1958, p. 396.

A popular general introductory grammar, weak on theory. It is reviewed in the present thesis.

BIBLIOGRAPHY

299

Гвоздев, А. Н., Очерки по стилистике русского языка, Москва, 2-е изд., 1955, 463 стр.

An interesting discussion of the stylistic resources in Russian.

-----, Современный русский литературный язык, Часть I: Фонетика и морфология, Москва, 2-е изд., 1961. Часть II: Синтаксис, Москва, 1958, 406-302 стр.

A very useful general reference grammar in Russian.

Добромыслов, В. А. и Розенталь, Д. З., Трудные вопросы грамматики и правописания, Учпедгиз, Москва, 1955, 288 стр.,

A very reliable source of accurate reference.

Highet, Gilbert, The Art of Teaching, Vintage Books, New York, 1954, p. IX-260.

An outline of the basic teaching principles.

Hutchinson, Joseph C., Modern Foreign Languages in High School, The Language Laboratory, Washington, D.C., 1961.

A survey of policies and methods.

Хэгболдт, Питер, Изучение иностранных языков, Иностранные языки в школе, изд. Просвещение, Москва, 1964, 96-101 стр.

Иностранные языки в школе, изд. Просвещение, Москва, 1965-1966.

A valuable methodological periodical.

Из опыта преподавания русского языка иностранцам, ред. колл. Г. А. Битехтина, И. М. Пулькина, Н. А. Лобанова, Г. И. Рожкова, Н. З. Шмидт, МГУ, Москва, 1964, 246 стр.

A compendium of practical experience in teaching Russian.

Josselson, H. H., The Russian Word Count, Detroit, 1953, p. 274.

The only large-scale word count in Russian.

James, C. V., ed. On Teaching Russian, Collected articles, with a preface by N. G. Annan; Macmillan, New York, 1963, p. 144.

A compendium of contemporary teaching methods.

Калинович, М. Я., ред., Русско-украинский словарь, АН УССР, ОГИЗ, Москва, 1948, 558 стр.

Коменский, Ян Амос, Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, Москва, 1955, 652 стр.

BIBLIOGRAPHY

300

A collection of profound articles and didactics on teaching various languages.

Lado, Robert, Language Teaching, A Scientific Approach, McGrawhill, New York-San Francisco-Toronto-London, 1964, p. 240.

The language teacher should understand the psychological and linguistic approach in order to follow a scientific method in his work.

-----, Language Testing, Western Printing Services Ltd., Bristol, 1961, p. 390.

A comprehensive introduction to the construction and use of foreign language tests.

Лобанова, Н. А., Слесарева, И. П., Методические указания к таблицам по фонетике русского языка для иностранцев, говорящих на английском языке. Учпедгиз, Москва, 1961.

Instructions for English-speaking students for using charts on Russian phonetics.

Lunt, H. G., Fundamentals of Russian (First Russian Course), New York, 1958, p. 332.

One of the best textbooks for beginners based on firm structural principles. It is reviewed in the present thesis.

Modern Techniques in Foreign Languages, ed. by Elliott H. Kone. Annual bulletin, Connecticut Audio-Visual Educational Association, 1959-60.

Provides information and some instructions on the use of technical apparatus aids.

Масальський, В. І., Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР., Київ, 1962, 240 стр.

An extremely significant source which provides a thorough analysis on the methods of teaching languages in comparison with the new achievements in pedagogy and school psychology.

Матусевич, М. И., Любимова, Н. А., Альбом артикуляций звуков русского языка, Москва, 1963.

Modern Language Journal, The, University of Wisconsin-Milwaukee. The National Federation of Modern Language Teachers Associations, 1916-66.

Devoted primarily to methods, pedagogical research and to topics of professional interest to all language teachers

BIBLIOGRAPHY

301

Muller, V. R., English-Russian Dictionary, Moscow, 1962, 70,000 words.

Ожегов, С. И., Шапиро, А. Б., Орфографический словарь русского языка, АН СССР, Москва, 1958, 1260 стр.

The largest single collection of Russian lexical items available to date.

-----, Словарь русского языка, Москва, 4-е изд., 1960, 900 стр.

A useful monolingual dictionary containing all necessary morphological information.

Пасхина, А. В., Методические разработки уроков по фонетике и морфологии в У классе восьмилетней школы с украинским языком обучения, ред. В. И. Масальский, 'Радянська Школа', Київ, 1961, 162 стр.

A most careful analysis of contemporary methods of teaching Russian phonetics and morphology in Ukrainian schools.

Palmer, H. E., The Principles of Language Study, Oxford University Press, London, 1964, p. 142.

A reissue of a book written in the 1920's. Historically important as a contribution to the development of language teaching.

Palmer, H. E., The Oral Method of Teaching Languages, Heffer & Sons Ltd., Cambridge, 1955.

A monograph on conversational methods.

Плетнев, Р. В., Метод и обучение, Монреаль, 50 стр.

Concise and rich in fertile thought.

Palmade, Guy, Les methodes en pédagogie, P.U.F., France, Based on a history of school teaching, mainly in France, this work discusses the general pedagogical principles.

Пешковский, А. М., Избранные труды, Москва, 1959, 252 стр.
A collection of significant articles on the teaching of Russian grammar and conversation, dictations, spelling, etc.

Potapova, N. F., Russian. Elementary Course, Book I and II, Moscow, 1959, p. 718.

A textbook for adults studying Russian with or without a teacher. It is reviewed in the present thesis.

Пулькина, И. М., Захана-Некрасова, Е. В., Учебник русского языка для студентов-иностранцев, Москва, 1960, 630 стр.

BIBLIOGRAPHY

302

This textbook is very good for advanced students.

Пулькина, И. М., Методические указания к таблицам по некоторым разделам морфологии русского языка для иностранцев, говорящих на английском языке, Учпедгиз, Москва, 1961.

Useful both for the teacher and the advanced student.

-----, Краткий справочник по русской грамматике, Москва, 6-е изд., 1961, 288 стр.

A popular handbook with a handy arrangement of the information into tables.

Politzer, R. L., Teaching French. An Introduction to Applied Linguistics, Ginn & Co., Boston, 1961.

A good example of the practical application of contemporary linguistic knowledge.

-----, Foreign Language Learning. A Linguistic introduction, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1965, p. 155.

A lucid discussion of the methods and problems of learning a foreign language.

Pacific Northwest Conference on Foreign Languages, 14th Annual Meeting, April 18-20, 1963, Banff, Alberta, p. 236.

Pedagogical Journal in Russian, ed. N. P. Avtonomow, San Francisco, California.

A guide to teachers of the Russian language in America.

Реформатский, Л. Б., ред. Русский язык для студентов-иностранцев, Москва, 1961, 220 стр.

An extremely valuable collection of articles for teachers of Russian, mainly dealing with pronunciation and rhythmic accents.

Russian Nine Months' Course, Basic Course. U.S. Army Language School, Monterey, California, 1959, p. 2300.

This is one of the most detailed and best methods - logically elaborated course - of basic Russian.

Русский язык в национальной школе, Академия педагогических наук, РСФСР, Москва, 1960-66.

This bi-monthly publication is the richest available source of significant articles on contemporary research and practice of teaching Russian in non-Russian schools.

Русский язык в школе, Академия педагогических наук РСФСР, Москва, 1960-66.

BIBLIOGRAPHY

303

The main bi-monthly professional periodical for teachers of Russian in the USSR.

Rivers, M. Wilga, The Psychologist and the Foreign Language Teacher, University of Chicago Press, Chicago-London, 1965, p. 212.

A review of theoretical assumptions from teaching foreign languages on a practical perspective.

Semeonoff, Anna H., A New Russian Grammar in Two Parts, London-Yew York, 1955, p. 324.

One of the most outdated Russian textbooks reviewed in the present thesis.

Slavic and East-European Studies, periodical, published by Eastern Canada Association on Slavists and East European Specialists, Montreal, Canada.

A professional magazine in the Slavic philology and history.

Словарь русского языка в четырех томах, АН СССР, Москва, 1957-61, 4060 стр., I - 21,889 слов, II - 20,431 слово, III - 19,575 слов, IV - 20,264 слова.

The most competent academic and complete general dictionary of the Russian language.

Stevens, P. D., Papers in Language and Language Teaching, Oxford University-Press, London, 1965, p. 152.

A sample of recent developments in British thinking on the linguistic sciences and language teaching.

Щерба, Л. В., Избранные работы по языкознанию и фонетике, т. I, изд. Ленинградского университета, 1958.

An essential source on linguistics and Russian phonology.

-----, Преподавание иностранных языков в средней школе, изд. АПН РСФСР, Москва, 1947.

A valuable source on methods of teaching foreign languages.

Slack, M. Edward, The Language Laboratory and Modern Language Teaching, Oxford University Press, New York, 1960.

A description on the methods applied in linguistic laboratories.

Смирницкий, А. И., Русско-английский словарь, Москва, 3-е изд., 1958, 952 стр.

The best general Russian-English dictionary.

BIBLIOGRAPHY

304

Спагис, А. А., Образование и употребление видов глагола в русском языке. Пособие для учителей нерусских школ. Учпедгиз, 1961, 284 стр.

The most complete publication on this subject.

Шанский, Н. М., Очерки по русскому словообразованию и лексикологии, Москва, 1959, 246 стр.

A semi-popular survey of the derivational system of modern Russian and its lexical stratification.

Teaching Modern Languages, Seminar report, Ottawa, November 21-23, 1963, p. 200.

A collection of very interesting and topical articles (papers) the methods of teaching modern languages in Canada.

Текучев, А. Б., Методика преподавания русского языка в средней школе, Москва, 1958, 526 стр.

One of the main textbooks for university students throughout the USSR.

Third language Study in the Secondary Schools, Report No. 3 of the Modern Language Committee, Ontario Curriculum Institute, Toronto, 1965, p. 58.

Some very practical proposals on the organization of teaching Russian in Ontario High Schools.

Third Canadian Conference on Educational Research, Canadian Council for Research in Education, Macdonald College Ste-Anne-de-Bellevue, Quebec, June 3-5, 1965, p. 276.

A very useful collection of articles on an educational policy in Canada.

UNESCO, The Teaching of Modern Languages, Paris, 1955.

A world-wide publication on this subject.

Ушинский, К. Д., Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, Москва, 1945, 558 стр.

Selected works of the great Russian authority on pedagogy.

Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии, под. ред. Д. Н. Богоявленского, т. I - Москва, 1959, 376 стр., т. II - Москва, 1961, 184 стр. (Психология усвоения грамматики и орфографии.)

This collection of articles is based on psycholinguistic experiments dealing with a few grammatical concepts.

Вопросы методики преподавания иностранных языков, АН СССР, Москва, 1958, 116 стр.

BIBLIOGRAPHY

305

A compendium on the practical application of the recent methodological research.

Вопросы методики преподавания родного и русского языков в национальной школе, Известия Академии Педагогических Наук РСФСР, III, Москва, 1960, 196 стр.

Modern methods applied to the teaching of Russian and minority languages.

Znamensky, George A., Conversational Russian, Ginn & Company, Boston-New York, etc., 1952, p. XVI-326.

One of the most outdated books which is under review.

Secondary

ATR- Journal of the Association of Teachers of Russian, Bradford, England, Nos. I-12.
Informative material on teaching Russian in England.

Александров, А. М., Опыт обучения правописанию, Учпедгиз, Москва, 1958, 128 стр.

Practical advice on the mastering of Russian orthography.

Anderson, Theodore, The Teaching of Foreign Languages in the Elementary School, Heath and Co., Boston, 1953, p. 199.

Some thoughts and principles on basic instructions.

Бархударов, С. Г., Крючков, С. Е., Учебник русского языка, Часть I и II, Москва, 1961, 296 и 144 стр.

The official standard textbook of Russian for Russian highschools in the U.S.S.R.

Borras, F.M., Christian, R.F., Russian Syntax: Aspects of Modern Russian Syntax and Vocabulary, Oxford, 1959, p. 404.

A reference book on Russian syntax for English-speaking students.

Boyanus, S. C., Russian Pronunciation: The Russian system of speech habits in sounds, stress, rhythm and intonation, together with a Russian phonetic reader. Parts I - II London, 1955, p. XI - 122, VII - 200.

A valuable source of material on this subject.

Булаховский, Л. А., Курс русского литературного языка, Киев, 4-е изд., 1949, 407 стр.

BIBLIOGRAPHY

306

A useful general reference grammar of the Russian language.

Daum, E., Schenk, W., Die russischen Verben, Leipzig, 1954.

A research on Russian verbal aspects.

Дистервег, Адольф, Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, Москва, 1956, 274 стр.

Collected works of a prominent German authority on pedagogy.

Фирсов, Г. П., ред. В. В. Виноградов, Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса и пунктуации в школе, Академия педагогических наук РСФСР, Москва, 1962, 448 стр.

A few practical instructions on this subject.

Галкина-Федорук, Е. М., Современный русский язык, Лексика, Москва, 1954, 204 стр.

A useful reference book on Russian grammar and lexicology.

Garbell, Adolf, Das russische Zeitwort, Berlin, 1901. Interesting research on the formation of Russian verbal aspects.

Johnston, Marjorie, C., ed. Modern Foreign Languages in the High School, Education Office Bulletin No. 16, Washington, D.C., 1958.

A collection of articles on the teaching of foreign languages.

Language Learning, A journal of Applied Linguistics, Ann Arbor, Michigan.

MacAlister, Archibald T., The Preparation of College Teachers of Modern Foreign Languages, Modern Language Association, New York, 1963.

Матийченко, А. С., Учебник русского языка, часть I и II, Москва, 1960, 288 и 180 стр.

Textbook for non-Russian highschools in the U.S.S.R.

Пешковский, А. М., Русский синтаксис в научном освещении, Москва, 7-е изд., 1956, 511 стр.

A very interesting and useful source of material on Russian syntax.

Patrick, George L., Elementary Russian Reader, Pitman Publishing Co., New York-Chicago, 1945, p. 160.

A little obsolete but still useful reading material.

BIBLIOGRAPHY

307

Palmer, Harold E., The Oral Method of Teaching Languages, Heffer and Sons, Cambridge, England, 1921, p. 139.
A description of the oral direct method of teaching languages.

-----, The Principles of Language Study, Harrap and Co., London, 1921, p. 185.
A theory in language study.

Slavic and East European Journal, The, University of Wisconsin Press, Madison, Wisconsin.
A professional magazine on Slavic philology and history.

Шахматов, А. А., Очерк современного русского литературного языка, Москва, 4-е изд., 1941, 620 стр.
A valuable theoretical source on Russian literary language.

Ушаков, М. В., Методика правописания, Учпедгиз, 1959, 256 стр.
Basic principles on teaching Russian orthography.

Ушаков, Д. Н., Толковый словарь русского языка, т. I-IV, Москва, 1948.
A reference source.

Vasmer, M., Russisches etymologisches Worterbuch, Heidelberg, 1953-58, vol. I-III, p. XLVII-712; IV-712; VII-697.
A reference source.

Виноградов, В. В., Основные вопросы синтаксиса предложения (на материале русского языка), Москва, 1955, 389-435 стр.
A reference source.

-----, Русский язык. (Грамматическое учение о слове), Москва-Ленинград, 1947, 784 стр.
A reference source.

Вопросы методики преподавания русского языка нерусским. Сборник статей преподавателей вузов. Выпуск III, Учпедгиз, Москва, 1955, 136 стр.
General reference source on methods.

Вопросы методики преподавания русского языка нерусским. Сборник статей преподавателей вузов. Выпуск VII, Учпедгиз, Москва, 1960, 208 стр.
General reference source on methods.

BIBLIOGRAPHY

308

Вопросы теории и методики преподавания русского языка иностранцам, МГУ, Москва, 1963, 248 стр.

A theoretical source of material on methods of teaching Russian.

Вопросы преподавания русского языка в школах Украинской ССР (Сборник статей), ред. И. К. Белодед, Киев, 1963, 232 стр.

Some aspects on teaching Russian in Ukrainian schools.

Вопросы методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе, изд. Казанского университета, Казань, 1961, 264 стр.

A source of material on teaching foreign languages.

Addenda

Брызгунова, Е. А., Практическая фонетика и интонация русского языка, МГУ, Москва, 1963, 306 стр.

A most valuable handbook of Russian phonetics and intonations.

Fairbanks, Gordon H. and Leed, Richard L., Basic Conversational Russian, New York, 1964, p. XI-350-XXXVI.

An introductory grammar with emphasis on conversational Russian.

Horecky, Paul. L., Russia and the Soviet Union, (Language - pp. 262-276), University of Chicago Press, Chicago, 1965, p. 473.

A bibliographical guide to Western language publications.

-----, ed. Basic Russian Publications, University of Chicago Press, Chicago, 1962, p. 313.

A comprehensive bibliography on Russian publications.

Kirkconnell, W., The Place of Slavic Studies in Canada, Ukrainian Free Academy of Sciences, Winnipeg, 1958, p. 16.

Some observations and encouraging remarks on the importance of Slavic studies in Canada.

Neiswender, Rosemary, ed. Guide to Russian Reference and Language Aids, New York, 1962, p. 92.

A worthwhile bibliography on the Russian language.

BIBLIOGRAPHY

309

Палей, И. Р., Очерки по методике русского языка, изд. "Просвещение", Москва, 1965, 312 стр.

Almost entirely of practical character and detailed instructions on teaching Russian grammar.

Rudnyckyj, J. B., ed. Readings in Russian Folklore, Second Edition, Winnipeg, 1958, p. 33.

A good reading material for advanced students.

-----, Slavistica, No. 9, (Proceedings of the Institute of Slavistics of the Ukrainian Free Academy of Science), "Slavic Studies in Canada," Winnipeg, 1950, p. 48.

An elaborate survey of the Slavic studies in Canadian universities up to 1950.

-----, Slavica Canadiana, 1950-, Winnipeg, Man.

A selected Bibliography of Slavic Books and Pamphlets published in/or relating to Canada. (Slavica Canadiana is published by the Ukrainian Free Academy of Science.)

Russian- A-IM, Levels I, II, III, IV, prepared by the staff of the Modern Language Materials Development Center, Harcourt, Brace & World, New York, 1961-1964.

This is the best Russian textbook for American High School students.

Starchuk, O. and Chanal, H., Scientific Russian, Addison-Wesley Publishing Co., Reading, Mass.-Polo Alto-London, 1963, p. VI-300.

First Canadian textbook on this subject.

Third Language Study in the Secondary Schools, Report number three of the Modern Language Committee, Ontario Curriculum Institute, Toronto, 1965, p. 57.

A Committee report on the status of modern languages (Russian) in Ontario secondary schools.

Zenkovsky, Serge A., Conversational Russian for the American Student, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1961, p. V-140.

An attempt to introduce American topics for reading and conversational purposes.

APPENDIX

ABSTRACT OF

The Teaching of the Russian Language
in Canada¹

The work consists of three chapters, in which the following topics are presented: a) a general survey of the teaching of Russian in Canadian educational institutions, b) detailed analysis of textbooks used in high schools and universities, c) review of teachers' manuals of the Russian language, d) detailed analysis of the teaching of practical courses of the Russian language in Canadian high schools and universities.

The following facts have been established. The teaching of Russian began in Canada in 1946, and from 1957, it was greatly expanded both in the realm of curriculum and the number of institutions. With respect to the numerous textbooks of the Russian language, only a few can be considered as adequate and useful; for example, Modern Russian by C. L. Dawson and others, A-IM Russian, Fundamentals of Russian by H. G. Lunt, Russian by N. F. Potapova.

¹ Dmytro V. Ijewliw, doctoral thesis presented to the Department of Slavic Studies, Faculty of Arts of the University of Ottawa, Ontario, April 1966, XIV-311 p.

APPENDIX

311

Canadian scholars of Russian devote little attention to the preparation of textbooks and other teaching aids. Thus far, the teaching of Russian has been placed on a relatively high level only in some high schools and universities, but in a number of educational institutions, the standards have not reached the desired level because not all teachers and professors have satisfactory command of the language as well as pedagogical and methodological training.

Since at the present time we do have in our midst a sufficient number of competent teachers and excellent textbooks, it is possible to improve considerably the teaching of Russian in Canada.