

Глава I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕСТОИМЕНИЙ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА

1.1. Лингвистические аспекты изучения местоимений бурятского языка

Местоимения бурятского языка составляют относительно небольшую в количественном отношении часть речи бурятского языка и в описательном аспекте исследованы достаточно полно, однако проблема категориального определения данной части речи остается все еще актуальной. Причиной тому является, на наш взгляд, отсутствие среди исследователей единой точки зрения на природу местоимений бурятского языка.

Ученые рассматривают их с разных точек зрения, дают разные определения. Предлагать какое-то одно определение, наиболее исчерпывающее и точное, не является задачей данной работы. Необходимо обратить внимание лишь на отдельные аспекты этого понятия, существенные с точки зрения методики обучения местоимениям бурятского языка. В последнее время у исследователей (Т. Б. Аюуш, Т. А. Бертагаев, У.-Ж. Ш. Дондуков, В. И. Рассадин и др.) возникает вопрос о том, составляют ли местоимения бурятского языка особую часть речи. До сих пор на него нет окончательного ответа, хотя в школьных, вузовских учебниках, учебных пособиях по бурятскому языку местоимение рассматривается как отдельная часть речи, замещающая именные слова.

В определении частей речи в большинстве случаев учитываются как лексические, так и грамматические особенности слов, причем одними учеными на первый план выдвигаются лексические особенности, другими грамматические (морфологические и синтаксические) особенности.

По вопросу о выделении местоимений бурятского языка в особую часть речи существует несколько точек зрения.

Местоимения в монголоведении с давних пор рассматривались с разных позиций. Первые монголоеды русской школы И. Я. Шмидт (1832) и О. М. Ковалевский (1835), а затем А. Орлов (1878), М. А. Кастрен (1936), Н. Н. Поппе (1938), следуя европейской традиции, относили местоимение к именной части речи.

Совершенно иная позиция изложена Г. Д. Санжеевым в работе «Грамматика бурят-монгольского языка» (М., 1941). Он выделяет местоимения: 1) личные, 2) указательные, 3) вопросительные, 4) наречные, 5) глагольные. Автор отмечает, что «особенностью бурят-монгольских местоимений является то, что к ним относятся еще три глагола “иихэ” ‘сделать (аналогично этому)’, ”гиихэ” ‘сделать (аналогично тому)’, “яаха” ‘как быть?’, ‘что делать?’ (Санжеев Г. Д., 1941. С. 50). Г. Д. Санжеев предлагает для всей этой группы слов в монгольском языке, трактуемых нами как местоимения, употреблять термин «*toluqen — u uqe*» — замещающее слово.

Он указывает, что разновидности местоимений могут быть распределены по другим частям речи: личные — отнесены к предметным именам, указательные — к качественным именам, наречные — к наречиям, глагольные — к глаголам; что же касается вопросительных местоимений, то они распадаются на предметные “*хэн*” ‘кто’, качественные “*ямар*” ‘какой, какая, какое, какие’, наречия “*хаана*” ‘где’. К наречным местоимениям автор относит “*ишишэ*” ‘сюда’, “*тишишэ*” ‘туда’, “*хуу*” ‘все’, “*эндэ*” ‘здесь’, “*тэндэ*” ‘там’, “*хамаг*” ‘все’ и т. д. (Санжеев Г. Д., 1941. С. 50).

Вместе с тем, если в этой работе Г. Д. Санжеев местоимение называет бурятским термином “*түлөөнэй үгэ*” ‘замещающее слово’ и рассматривает как самостоятельную часть речи, выделяя в классификации особые наречные, глагольные местоимения помимо традиционно выделяемых разрядов, то в другой своей работе «Современный монгольский язык» (М., 1959. С. 47) местоимение называет термином “*түлөөнэй нэрэ*” и относит к именной части речи. Отсюда видно, что автор отошел от своего взгляда и вернулся к распространенной точке зрения, что местоимение — именная часть речи.

В бурятском языкознании местоимения подробно изучены Ц. Б. Цыдендамбаевым. Его кандидатская диссертация на тему: «Местоимения в монгольских языках» (М., 1951) легла в основу раздела «Местоимение» академической «Грамматики бурятского языка. Фонетика и морфология» (М., 1962).

Ц. Б. Цыдендамбаев рассматривал местоимения как «именные слова, при помощи которых говорящий либо различным образом указывает, либо спрашивает о лицах и предметах, об их признаках и количестве.

Следовательно, они могут быть названы указательными и вопросительными именными словами. ... По значению местоимения в бурятском языке делятся на:

1) личные: “*би*” ‘я’, “*ии*” ‘ты’, “*бидэ, бидэнэр, бидэнэд, маанар, маанад*” ‘мы’, “*та, таанар, таанад*” ‘вы’, “*тэдэ, тэдэнэр*” ‘они’;

2) возвратно-указательные: “*өөрөө*” ‘сам’, “*өөһэдөө*” ‘сами’;

3) указательные: “*энэ*” ‘этот’, “*эдэ, эдэнэр, эдэнэд*” ‘эти’, “*иимэ*” ‘этакий’, “*эды*” ‘столько’, “*тэрэ*” ‘тот’, “*тэдэ, тэдэнэр, тэдэнэд*” ‘те’, “*тиимэ*” ‘такой’, “*тэды*” ‘столько’;

4) вопросительные: “*хэн?*” ‘кто?’, “*хэд?*” ‘кто такие?’, “*юун?*” ‘что?’, “*юүд? юунууд*” ‘что (о многих) какие предметы?’, “*ямар?*” ‘какой?’, “*хэр?*” ‘какой? каков?’, “*хэды?*” ‘сколько?’, “*хэдыдэхи?*” ‘который?’, “*али?*” ‘какой? который? (из них)’;

5) неопределенные: “*хэн нэгэн*” ‘кто-либо, кто-нибудь, кто-то’, “*юу хээн*” ‘кое-что’, “*ямар нэгэн*” ‘какой-то, какой-нибудь’, “*али нэгэн*” ‘который-нибудь, какой-нибудь, какой-либо, какой-угодно’, “*хэдэн, хэды*” ‘несколько’;

6) обобщительные: “*бүгэдэ*” ‘все, весь, каждый’, “*булта, баран*” ‘все’, “*бүхы, бүхэ*” ‘весь’, “*бүхэн, бүри*” ‘каждый’;

7) выделительные: “*бэишэ*” ‘другой, иной, прочий’, “*бусад*” ‘иные, сторонние, чужие’.

Соотносительность местоимений с другими именными частями речи не означает их тождественность этим частям речи: местоимения как бы расположены параллельно прочим именным категориям слов. ... К тому же своеобразная указательная семантика местоимений превалирует над их предметным, качественным и количественным значениями и четко обособляет местоимения от всех остальных имен» (Цыдендамбаев Ц. Б., 1962. С. 137).

Относя местоимения бурятского языка к именным словам, автор придерживался традиционного взгляда. Следует отметить, что он уточнил и видоизменил отдельные разряды местоимений бурятского языка, например, выделил возвратно-указательные местоимения “*өөрөө*” ‘сам’, “*өөһэдөө*” ‘сам’, тем самым расширил состав местоимений.

Взгляда Ц. Б. Цыдендамбаева придерживались в своих исследованиях Д. Д. Амоголонов (1958), Л. Д. Шагдаров и Д. Д. Доржиев

(1989), рассматривая местоимение бурятского языка как именную часть речи.

Д. Д. Амоголонов в работе «Современный бурятский язык» (Улан-Удэ, 1958. С. 175) дает следующее определение: «Местоимение — это знаменательная именная часть речи, обозначающая указание на лицо или предмет вместо их называния. Этой своей особенностью местоимение противопоставляется другим частям речи и в предложении выполняет замещающую другие части речи роль». Это определение противоречит его собственному утверждению о том, что «знаменательные слова — это те слова, которые обладают лексическим, самостоятельным значением и являются названиями предметов, явлений, понятий, качеств, свойств, действий, количества и т. д.» (Амоголонов Д. Д. С. 125). На наш взгляд, только на этом основании не следовало бы относить местоимения к именным словам.

Автор группирует местоимения по их замещающей функции. Он выделяет: «1) группу местоимений субстантивного характера, т. е. местоимения, замещающие имена существительные и выступающие в их роли: личные, вопросительные, обобщительные; 2) группу местоимений определительного характера, т. е. местоимения, замещающие имена прилагательные и выступающие в их роли: указательные, неопределенные и выделительные» (Амоголонов Д. Д., с. 175).

Таким образом, мы видим, что вне классификации остались местоимения, замещающие числительные, как это было у Ц. Б. Цыдендамбаева (1962).

Неполнота охвата заместительных функций местоимений и несовершенство этой классификации не позволяет нам принять ее за теоретическую методологическую основу нашего исследования.

Л. Д. Шагдаров и Д. Д. Доржиев в работе «Бурятский язык. Учебник для педучилищ» (Улан-Удэ, 1989. С. 87) относят местоимения к частям речи, употребляемым вместо слов, называющих предметы, качества, признаки, число. При этом авторы выделяют следующие разряды местоимений: 1) личные; 2) указательные; 3) вопросительные; 4) обобщительные; 5) выделительные; 6) неопределенные. Как видим, авторы придерживаются в своем исследовании взгляда Ц. Б. Цыдендамбаева, поддержанного Д. Д. Амоголоновым. Однако Д. Д. Доржиев (2002) отойдет от традиционного

взгляда и даст другую трактовку местоимениям бурятского языка (С. 27).

Т. А. Бертагаев в работе «О морфологическом строе бурятского языка» (Улан-Удэ, 1961) дает лишь общее понятие о местоимениях бурятского языка «как группы особых знаменательных слов, которые являются имитирующей частью речи, ибо свои грамматические показатели копируют с остальных частей речи, например, с существительного, глагола и др., выполняя в предложении их функции. Местоимения при этом не именуют предметы, а указывают на них» (Бертагаев Т. А., с. 29). Отсюда можно только предположить, что автор относил местоимения не к именным словам, как общепринято, а к группе особых знаменательных слов, грамматические показатели которых копируют не только именные части речи, но и глаголы.

Несколько иной подход к местоимениям бурятского языка мы находим в работе Ц.-Ж. Ц. Цыдыпова «Морфология бурятского языка: учебное пособие для аспирантов, студентов, учителей средних школ» (Улан-Удэ, 1988). Назвав местоимение бурятским термином «түлөөнэй үгэ» (местословие), автор отнес его к самостоятельной части речи. Он считает, что распространенный в бурятском языке термин “түлөөнэй нэрэ” ‘местоимение’ является калькой русского термина «местоимение», не отражающей сути местоимений бурятского языка, которые в действительности указывают и замещают в речи не только именные части речи, но и глаголы. Автор отмечает, что в количественном отношении «местословий» немного, но по значимости они составляют весьма весомую часть речи. Ц.-Ж. Ц. Цыдыпов выделяет следующие разряды «местословий»:

«1) личные: “би” ‘я’, “ии” ‘ты’, “тэрэ” ‘он’, “бидэ, бидэнэр” ‘мы’, “та, таанар” ‘вы’, “тэдэ, тэдэнэр” ‘они’;

2) возвратные: “өөрөө” ‘сам’, “өөһэдөө” ‘сами’;

3) указательные: “энэ” ‘этот’, “тэрэ” ‘тот’, “эдэ, эдэнэр” ‘эти’, “тэдэ, тэдэнэр” ‘те’, “иимэ” ‘этаким’, “тиимэ” ‘такой’, “эды” ‘столько (близости)’, “тэды” ‘столько (отдаленность)’;

4) вопросительные: “хэн?” ‘кто?’, “юун?” ‘что?’, “хэд?” ‘кто такие?’, “юуд? юунууд?” ‘что (о многих) какие? (предметы)’, “ямар?” ‘какой?’, “хэр?” ‘каков?’, “хэды?” ‘сколько?’, “хэдыдэхи?” ‘который?’, “али?” ‘который из них?’, “яаха?” ‘что делать?’;

5) обобщительные: “*бүгэдэ, булта, баран*” ‘все’, “*бүхы, бүхэ*” ‘весь’, “*бүхэн, бүри*” ‘каждый, всякий’;

6) неопределенные: “*хэн нэгэн*” ‘кто-либо, кто-нибудь’, “*юу хээн*” ‘кое-что’, “*ямар нэгэн*” ‘какой-нибудь’, “*али нэгэн*” ‘который-нибудь’, “*алибаа*” ‘какой-либо, какой угодно’, “*хэдэн, хэды*” ‘несколько’, “*яаха хээхэ*” ‘что делать, как быть’;

7) выделительные: “*бэшэн*” ‘другие, остальные’, “*бусад*” ‘иные, чужие’;

8) глагольные: “*иигэхэ*” ‘делать так, делать аналогично этому’, “*тиигэхэ*” ‘делать так’ (Цыдыпов Ц.-Ж. Ц., с. 107).

Как видим, и в эту, достаточно логически верную классификацию, не включены столь важные «местословия», которые замещают наречия, как это было у Г. Д. Санжеева (1941). Основаниями замены термина “*түлөөнэй нэрэ*” ‘местоимение’ на новый термин “*түлөөнэй үгэ*” ‘местословие’, считает Ц.-Ж. Ц. Цыдыпов, явились лексические, грамматические, синтаксические признаки «местословий» бурятского языка» (Цыдыпов Ц.-Ж. Ц., с. 107).

На наш взгляд, бурятским термином “*түлөөнэй нэрэ*” ‘местоимение’ могут называться личные местоимения бурятского языка. Такое же мнение о личных местоимениях высказано в работе а «Аффиксальное словообразование частей речи в бурятском языке» (Улан-Удэ, 1964): «Слова, объединяемые общим термином «местоимения», лишь в незначительной части по своим признакам имеют право на такое наименование. Прежде всего, право именоваться «местоимениями» принадлежит, естественно, местоимениям личным, являющимся основой и центром этой грамматической категории» (Дондуков У.-Ж. Ш., с. 102).

Действительно личные местоимения бурятского языка по всем своим признакам могут «именоваться местоимениями», и это подтверждают исследования ученых — монголоведов.

Рассмотрим несколько подробнее личные и указательные местоимения бурятского языка, а также грамматические понятия «лицо», «число», «падеж», так как именно с этими понятиями учащиеся знакомятся в начальных классах.

На наш взгляд, все местоимения можно разделить на личные и неличные. Такое деление местоимений проводит резкое различие между лицами и неличными. Лица — это говорящий, его собеседник

и все им подобные. Следовательно, личные местоимения указывают как на самого говорящего, так и на слушающего, а также на лиц, упомянутых в речи, имея при этом еще указание на их число.

Формы единственного и множественного числа служат одним из важных морфологических признаков местоимений бурятского языка.

Единственное число есть форма существования единичных предметов, их единства и противопоставлено своим соотносительным формам — формам множественного числа.

В. В. Виноградов считает, что «множественность предметов начинается с двух и продолжается до ее бесконечности. Не менее индивидуальны приемы выражения категории числа у предметно-личных местоимений. Эти местоимения в сущности лишены форм числа. *Я, ты* не имеют множественного числа. Много *я*, много *ты* — эти понятия не могут быть непосредственно выражены грамматическими средствами. Местоимение *мы* означает: я и еще кто-нибудь другой или другие» (Виноградов В. В., 1972. С. 177).

Если множественность имен существительных выявляется и оформляется посредством специальных аффиксов имен числительных, то понятия единственного и множественного числа в отношении личных местоимений наполняются совсем другим содержанием.

Исследователи отмечают, что к личным местоимениям в бурятском языке можно отнести только местоимения 1-го и 2-го лица в обоих числах: “*би*” ‘я’, “*бидэ, бидэнэр, бидэнэд, маанар, маанад*” ‘мы’, “*ши*” ‘ты’, “*та*” ‘вы’, “*таанар, таанад*” ‘вы’.

Местоимение 1-го лица единственного числа “*би*” ‘я’ указывает на самого говорящего, а местоимение 2-го лица единственного числа “*ши*” ‘ты’ — на того, к кому непосредственно обращается говорящий. Оба местоимения весьма употребительны в речи.

“*Бидэ, бидэнэр, бидэнэд, маанар, маанад*” ‘мы’ — местоимения 1-го лица множественного числа. *Бидэ* — часто употребляемое местоимение. *Бидэнэр, бидэнэд* встречаются сравнительно редко. *Маанар, маанад* употребляются в формах косвенных падежей.

Разница между местоимениями *бидэнэр, бидэнэд* и *маанар, маанад* в современном бурятском языке, отмечает Ц. Б. Цыдендамбаев (1962), не столько смысловая, сколько стилистическая. *Маанар, маанад* не употребительны в официальном, публицистическом жанре литературного бурятского языка, но они имеют место в ху-

дожественной литературе, а также в разговорном языке.

“*Та, таанар, таанад*” ‘*вы*’ — местоимение 2-го лица множественного числа. Однако, бесспорно, таковыми в современном бурятском языке, по мнению Ц. Б. Цыдендамбаева (1962), Д. Д. Амоглонова (1958), Л. Д. Шагдарова (1989), являются *таанар* и *таанад*, тогда как *та* преимущественно употребляется в качестве формы вежливости в обращении либо к незнакомому человеку, либо к старшему по возрасту или чину.

Например: “*Та манда буряад хэлэ зааха гут?*” ‘досл. *Вы нам бурятский язык будете преподавать?*’

В бурятском языке нет личных местоимений 3-го лица, если не считать диалектного западнобурятского *өөһэн* в значении он. Их функцию выполняют указательные местоимения “*энэ*” ‘*этом, эта, это*’, “*тэрэ*” ‘*тот, та, то*’ для единственного числа и “*эдэ, эдэнэр*” ‘*они*’, “*тэдэ*” ‘*те*’ для множественного числа.

Ц. Б. Цыдендамбаев считает, что «указательные местоимения становятся почти тождественными личным местоимениям, когда они благодаря аффиксации приобретают значение лица, что бывает в трех случаях: 1) когда указательные местоимения как в единственном, так во множественном числе принимают личные притяжательные частицы, например: “*Энэи өөрөө ойлгоно ёһотой*” ‘досл. *Он сам твой, должно быть, понимает*’, “*Тэдэшни кинодо ошонхой*” ‘досл. *Они твои в кино ушли*’; 2) во множественном числе, например: “*Тэдэнэр хаана ошооб?*” ‘досл. *Они куда ушли?*’ 3) в косвенных падежах, например: “*Би тэрээниие хараагүйб*” ‘досл. *Я его не видел я*’.

Местоимения “*энэ*” ‘*этом*’, “*эдэ*” ‘*эти*’, “*тэрэ*” ‘*тот*’, “*тэдэ*” ‘*те*’, употребленные в роли указательных местоимений бурятского языка, указывают на предмет или явление, на свойства, качества, признаки. Например: “*Энэ амтатай үнэрэй хажуугаар үлэн хүүгэдээ абаад Жалма гаража шадабагүй.*” (Д. Батожабай) ‘досл. *Мимо этого ароматного запаха с голодными детьми Жалма не смогла пройти*’ “*Басаган, тэрэ ажалаа түргэн дүүргэ...*” (Н. Балдано) ‘досл. *Девушка, ту работу быстрее заканчивай*» (Цыдендамбаев Ц.Б., 1962. С. 147).

Указательные местоимения единственного числа “*энэ*” ‘*этом, эта, это*’, “*тэрэ*” ‘*тот, та, то*’, во множественном числе “*эдэ*”

‘эти’, “тэдэ” ‘те’, употребленные в роли личных местоимений 3-го лица, сочетаются со словом “хүн” ‘человек’, т. е. “энэ хүн” ‘этот человек’ в знач. ‘он, она’; “тэрэ хүн” ‘тот человек’ в знач. ‘он, она’; “эдэ хүнүүд” ‘эти люди’ в знач. ‘они’; “тэдэ хүнүүд” ‘те люди’ в знач. ‘они’.

Поэтому различие в употреблении этих форм заключается, как это общепринято объяснять, лишь в том, что “энэ хүн” ‘этот человек’, “энэ” ‘этот’, “эдэ” ‘эти’ указывают либо на рядом находящегося человека, либо на хорошо известного человека. “Тэрэ хүн” ‘тот человек’, “тэрэ” ‘тот’, “тэдэ” ‘те’ указывают на лица, которые либо отсутствуют в момент речи, либо находятся в отдалении.

Помимо категории лица, числа личные местоимения бурятского языка, как и существительные в предложении, вступают в различные отношения с другими словами и изменяются по определенным формам, именуемым падежами. Известно, что падежи являются формой синтаксического функционирования местоимений. Следовательно, местоимение в связной речи должно стоять в каком — либо падеже. Следует отметить, что при склонении личных местоимений единственного числа “би” ‘я’ и “ши” ‘ты’ образуются в разных падежах несколько супплетивных основ. Так, “би” ‘я’ имеют основы мин- (в род. падеже), нам- (в др. падежах); “ши” ‘ты’ — основы шин- (в род. падеже), шам- (в др. падежах). Это можно видеть из следующих парадигм склонения местоимений “би” ‘я’ и “ши” ‘ты’:

Им. “би” ‘я’ “ши” ‘ты’

Р. “мини” ‘мой’ “шини” ‘твой’

Д.- м. “намда” ‘мне’ “шамда” ‘тэдэ’

Вин. “намай, намайе” ‘меня’ “шамай, шамайе” ‘тебя’

Ор. “намаар” ‘мною’ “шамаар” ‘тобою’

Совн. “намтай” ‘со мной’ “шамтай” ‘с тобой’

Исх. “намһаа” ‘от меня, с меня’ “шамһаа” ‘от тебя, с тебя’

Личные местоимения множественного числа “бидэ” ‘мы’, “та” ‘вы» при склонении наращивают к своей основе согласный -н (“бидэндэ” ‘нам’, “танда” ‘вам’):

Им. “бидэ” ‘мы’ “та” ‘вы’

Р. “бидэнэй” ‘наш’ “танай” ‘ваши’

Д.-м. “бидэндэ” ‘нам’ “танда” ‘вам’

Вин. “бидэниие” ‘нас’ “таниие” ‘вас’
Ор. “бидэнээр” ‘нами’ “танаар” ‘вами’
Совм. “бидэнтэй” ‘с нами’ “тантай” ‘с вами’
Исх. “бидэнһээ” ‘от нас’ “танһаа” ‘от вас’

Следует также отметить часто употребляемое местоимение 1-го лица множественного числа с основой *ман-*, которая не имеет своей формы именительного падежа и употребляется в косвенных падежах: род. п. “манай” ‘наш’; дат.- местн. п. “манда” ‘нам’; вин. п. “маниие” ‘нас’; ор. п. “манаар” ‘нами’; совм. п. “мантай” ‘с нами’; исх. п. “манһаа” ‘с нас, от нас’.

Основа *ман-*, по мнению Ц. Б. Цыдендамбаева, «произошла от не употребительного ныне в монгольских языках 1-го лица множественного числа “ба” ‘мы’ так же, как основа род. п. *мин-* от местоимения единственного числа “би” ‘я’, т. е. посредством перехода *б-* в *м-* и прибавления местоименного *н*» (Цыдендамбаев Ц. Б., 1962. С. 139).

Таким образом, личные местоимения бурятского языка действительно по своим признакам могут называться местоимениями, так как в речи они указывают и замещают имена существительные, т. е. указывают и замещают в речи определенное лицо. Указательные местоимения указывают на предмет или явления, на свойства, качества, признаки.

Если до этого многие ученые-монголоведы, начиная с И. Я. Шмидта, относили местоимения к именным частям речи, то совершенно иную трактовку системы местоимений монгольских языков мы находим в работе В. И. Рассадина «Местоимения в монгольских языках» (Новосибирск, 1991). Он подробно проанализировал традиционный взгляд на местоимения в монгольских языках и изложил свою позицию, опираясь на положения известных лингвистов Ю. С. Маслова (1975) и В. М. Надеяева (1988).

В. И. Рассадин предложил свою группировку слов по классам и частям речи, где местоимения находятся в классе знаменательных слов в группе указательных слов, замещающих в речи разряды (или части речи) назывных слов. Автор считает, что группы назывных и указательных (соответствующих местоимениям в традиционном понимании) слов образуют вместе класс знаменательных слов.

Указательные слова, по мнению исследователя, обладают в речи теми словоизменительными парадигмами, которые присущи заменяемым ими словам. Так, склонение характерно для местоименных существительных, местоименных числительных и субстантивированных местоименных прилагательных, спряжение — для местоименных глаголов. Местоименные наречия, как и обычные наречия, лишены форм словоизменения (Рассадин В. И., 1991).

Точку зрения В. И. Рассадина в отношении местоимений в монгольских языках разделяет в своей монографии «Местоимения в монгольском и русском языках» (1998) Т. Б. Аюуш. Опираясь на теоретические разработки в области местоимений, осуществленные в общем языкознании Ю. С. Масловым (1975), в монголоведении М. В. Наделяевым (1988) и В. И. Рассадиным (1991), автор предлагает на основе функционально-семантического критерия следующие разряды указательных слов: 1) субстантивные; 2) адъективные; 3) нумеральные; 4) вербальные; 5) адвербиальные.

К субстантивным указательным словам относятся местоимения, замещающие в речи имена существительные и выступающие в их роли:

а) личные местоимения: “*би*” ‘я’, “*ши*” ‘ты’, “*та*” ‘вы’, “*бидэ, бидэнэр*” ‘мы’, “*тэдэ, тэдэнэр*” ‘они’, “*эдэ, эдэнэр*” ‘эти’;

б) указательные местоимения: “*энэ*” ‘этот’, “*тэрэ*” ‘тот, та, то’, “*эдэ, эдэнэр*” ‘эти’, “*тэдэ, тэдэнэр*” ‘те’, “*наадахи, саадахи*” ‘это, то’, “*энэ хоер*” ‘эти двое’, “*тэрэ гурбан*” ‘те трое’;

в) обобщительные местоимения: “*бүгэдэ*” ‘все’, “*бүхы*” ‘весь, вся, всё, все’, “*бүхэн*” ‘весь, всё, все, каждый’, “*булта*” ‘все, всё’, “*хамаг*” ‘весь, всё’, “*бүхэли*” ‘весь’ и др.

г) вопросительные местоимения: “*хэн?*” ‘кто?’, “*юун?*” ‘что?’;

д) возвратные местоимения: “*өөрөө*” ‘сам’, “*өөхэдөө*” ‘сами’.

К адъективным указательным словам относятся местоимения, замещающие в речи имена прилагательные и выступающие в их роли:

а) указательные местоимения: “*шимэ, шимэхэн, шимэрхүү*” ‘эдакий, такой’, “*тишэ, тишэхэн, тишэрхүү*” ‘такой, подобный’, “*тус*” ‘данный, тот самый’;

б) вопросительные местоимения: “*ямар?*” ‘какой?’, “*али?*” ‘который?’;

в) неопределенные местоимения: “*ямар нэгэн*” ‘какой-то, некий’, “*али нэгэн*” ‘какой-нибудь, какой-либо’;

г) выделительные местоимения: “*бусад*” ‘остальные, иные, другие’, “*бэшэ*” ‘другой’, “*бэшэн*” ‘другие’, “*зарим*” ‘некоторые’ и др.

К нумеральным указательным словам относятся местоимения, замещающие в речи имена числительные и выступающие в их роли:

а) указательные местоимения: “*эды, эдыхэн, тэды, тэдыхэн*” ‘столько’;

б) вопросительные местоимения: “*хэды? хэдэн?*” ‘сколько?’;

в) неопределенные местоимения, означающие некоторое, точно неизвестное, но не многочисленное или недостаточное количество предметов: “*хэдэн, хэды*” ‘несколько’.

К вербальным указательным словам относится разряд глагольных местоимений “*ишэ*” ‘*делать так, делать аналогично этому*’, “*яаха*” ‘*что делать, как быть*’, “*тишэ*” ‘*делать так*’, которые не имеют прямых аналогий в русском языке. Эти глагольные местоимения указывают на действия и в речи замещают глаголы, поэтому обладают всеми категориями глагола (лица, времени, наклонения, залога, вида) и основная функция в речи — быть сказуемым. Например: “*Тэрэ тишгэбэ.*” ‘*букв. Он сделал так я.*’ “*Бидэ ишгээбди.*” ‘*букв. Мы сделали так мы.*’ “*Ши яанабиш?*” ‘*букв. Ты что делаешь ты?*’.

К адвербиальным указательным словам относятся:

а) пространственно-указательные местоимения “*эндэ*” ‘здесь’, “*тэндэ*” ‘там’, “*ишиээ*” ‘сюда’, “*тишиээ*” ‘туда’, “*эндэһээ*” ‘отсюда’, “*тэндэһээ*” ‘оттуда’;

б) пространственно-вопросительные местоимения, употребляющиеся для вопросительного замещения названий признаков, выделяющих данный предмет по его пространственному расположению: “*хаана?*” ‘где?’, “*хайшаа?*” ‘куда?’;

в) вопросительно-временное местоимение “*хээээ?*” ‘когда?’, уточняющее время действия: “*Та хээээ Улаан-Үдэ ошохохта?*” ‘*букв. Вы когда в Улан-Удэ едете вы?*’ “*Би үглөөдэр Улаан-Үдэ ябахамни.*” ‘*букв. Я завтра в Улан-Удэ еду я*’ (Аюуш Т. Б., с. 52–53).

Надо заметить, что в состав пространственно-указательных местоимений вошли слова, традиционно относящиеся к наречиям: “*эндэ*” ‘здесь’, “*тэндэ*” ‘там’ и др. Как отмечает Т. Б. Аюуш, пространственно-указательные местоимения являются в основном про-

изводными от омертвелых корней в форме дательного-местного падежа: “эндэ” ‘здесь’, “тэндэ” ‘там’. Действительно, если рассматривать с лексико-семантической стороны, то они указывают на место нахождения, конечный и исходный пункты перемещения.

Поскольку адвербиальные местоимения однородны с наречиями, то они имеют те же морфологические признаки, что и наречия. А наречие — это класс неизменяемых слов, образующих самостоятельную часть речи, морфологически соотносительную с именами и глаголами, обозначающие признак действия и признак качества, в предложении выступают в роли обстоятельства. Например, “Эндэ байдаг гут?” ‘Здесь живете?’ “Ахай тишишэ ошообо.” ‘Брат туда пошел.’

Отсюда следует, что местоимения рассматриваются как указательные слова и названы автором монгольским термином «Төлөөний үг» (буквально «замещающие слова»). Также Т. Б. Аюуш отмечает, что «төлөөний үг» неверно переводить русским термином «местоимение», поскольку монгольские указательные слова соотносятся со всеми частями речи (Аюуш Т. Б., с. 60). Это отчетливо видно в ходе анализа автором речевых функций местоимений монгольского языка. Данный анализ показал, что этот класс указательных слов, замещая в монгольской речи практически все знаменательные назывные части речи (имена существительные, прилагательные, числительные, наречие и глагол), выполняет и основные их синтаксические функции: субстантивные местоимения могут быть подлежащими, дополнениями, определениями, обстоятельствами, а также частью составного сказуемого. Адъективные местоимения, как и прилагательные, исполняют их основную атрибутивную функцию. Нумеральные местоимения, как и обычные числительные, могут быть подлежащими, дополнениями, обстоятельствами именной частью сказуемого. Все эти три разряда местоимений, «замещающие именные части речи, как и назывные имена, могут склоняться по всем трем типам склонения: простому, лично-притяжательному и безлично-притяжательному, тем самым демонстрируя тесную внутреннюю функционально-семантическую связь с именами» (Аюуш Т. Б., с. 72). На наш взгляд, это и дало основание многим монголооведам относить местоимения монгольских языков (в том числе бурятского) к именам и называть их “түлөөнэй нэ-

рэ” ‘местоимение’. Специфической особенностью монгольского языка, по мнению Т. Б. Аюуш, является наличие местоименных наречий — адвербиальных местоимений и глагольных местоимений — вербальных местоимений. Рассмотрев эти разряды местоимений, автор пришла к выводу, что адвербиальные местоимения, замещая в речи наречия, выполняют в высказываниях роль различных обстоятельств, а вербальные местоимения обладают всеми глагольными словоизменительными парадигмами: лица, времени, наклонения, залога, вида и основная их функция — быть в предложении сказуемыми.

Наличие местоименных наречий и глаголов в бурятском языке мы находим в работе Д. Д. Доржиева «Современный бурятский язык. Морфетика» (Улан-Удэ, 2002). Автор отошел от прежнего взгляда на местоимение как на именную часть речи и называет его бурятским термином “түлөөнэй үгэ” ‘замещающее слово’. В предложении Д. Д. Доржиевым классификации частей речи местоимение рассматривается как самостоятельная часть речи на основе лексических, морфологических, синтаксических критериев: 1) личные; 2) указательные; 3) вопросительные; 4) неопределенные; 5) выделительные; 6) возвратные. При этом автор внутри указательных, вопросительных и неопределенных местоимений приводит соответствующие не только именным, но и глагольным, наречным местоимениям.

Д. Д. Доржиев отмечает соотносительность местоимений со всеми знаменательными частями речи: “Энэ (ном, дэгэл, байра г. м.) намда (Бадмада, Батада гү, али Баярмаада) ехэ хэрэгтэй байна.” ‘досл. Это (книга, пальто, место и т. п.) мне (Бадме, Бато или Баярме) очень нужно.’ “Иимэ (сэбэрхэн, хайн, гоё г. м.) басага хараагүйб.” ‘Досл. Такую (опрятную, хорошую, красивую) девушку не видел(а) я.’ “Шамайе (Балданише, Базарые г. м.) мүнөөдэртөө тиш (яба, ошо, ерэ г. м.) гэжэ захяа бэйшэ һэн гүб?” ‘Досл. Тебя (Балдана, Базара и т. п.) сегодня сделай так (иди, сходи, приди и т. п.) просил(а) же я.’ “Хэзээ һайндэр болохоб, тишхэдэ сугтаа суглархабди” ‘Досл. Когда праздник будет, тогда вместе соберемся мы.’ (Доржиев Д. Д., 2002. С. 103–104).

Кроме того, автор предлагает различать местоимения-существительные “нэрэ түлөөнэй үгэнүүд”, местоимения-прилагательные “тэмдэг түлөөнэй үгэнүүд”, местоимения-глаголы “үйлэ түлөөнэй үгэнүүд”, местоимения-наречия “дайбар түлөөнэй

үгэнүүд”. В работе автор пришел к правильному, на наш взгляд, выводу, что в бурятском языке следует выделять еще особые местоимения-глаголы, местоимения-наречия помимо традиционно выделяемых разрядов, соответствующих русским местоимениям.

Приведенные выше краткий обзор и анализ существующих точек зрения, подходов и трактовок местоимений бурятского языка позволяют сделать вывод о том, что в бурятском языкознании нет единого мнения по данному вопросу. Не вызывает сомнения то, что понятие указательности позволило, с одной стороны, отразить важные черты местоименной семантики, с другой стороны, недостаточная конкретизация этого понятия привела к возможности возникновения на его основе разных трактовок. В основном ученые относят местоимения бурятского языка к именным частям речи, при этом игнорируя местоименные наречия и глаголы, а некоторые местоименные числительные. Каждый ученый по-своему подходит к сущности местоимения. Несмотря на это более логичными и перспективными представляются взгляды Т. Б. Аюуш (1998), Д. Д. Доржиева (2002), В. И. Рассадина (1991), Г. Д. Санжеева (1941).

Хотя ученые трактуют и группируют местоимения по-разному, их взгляды едины в том, что учитывается наличие в бурятском языке местоимений, указывающих не только на имена, но и на наречия и глагол. Кроме того, местоимения бурятского языка обладают словоизменительными парадигмами, присущими заменяемым ими словам. Так, склонение характерно для местоименных существительных, местоименных числительных и субстантивированных местоименных прилагательных, спряжение — для местоименных глаголов. Местоименные наречия лишены форм словоизменения, как и обычные наречия.

Следуя положениям, высказанным Т. Б. Аюуш (1998), Д. Д. Доржиевым (2002), В. И. Рассадиным (1991), Г. Д. Санжеевым (1941), мы полагаем, что в качестве лингвистической основы изучения местоимений бурятского языка необходимо учесть следующие наиболее существенные аспекты понятия “гүлөөнэй үгэ” ‘замещающее слово’:

1) местоимение — это самостоятельная часть речи бурятского языка, которая не называет предметы, явления, признаки, свойства, качества, действия, обстоятельства, а лишь указывает на них;

2) в речи местоимения выполняют особую функцию замещения не только именных слов, но и наречий, глаголов. Поэтому принятый в бурятском языкознании термин “түлөөнэй нэрэ” ‘местоимение’ следует заменить термином “түлөөнэй үгэ” ‘замещающее слово’;

3) речевые функции местоимений бурятского языка зависят от того, какую часть речи они замещают, принимая на себя их функцию.

Таким образом, способность местоимений бурятского языка указывать и замещать в речи все назывные части речи и выполнять тем самым их речевые функции является основной характеристикой этого понятия.

1.2. Психолого-педагогические аспекты изучения местоимений бурятского языка

Человеческий язык — это язык слов. С помощью слова мышление человека связывается с объективной действительностью, т. е. именно слово обозначает предмет действительности и выражает понятие о нем.

Понятие представляет собой форму абстрактного мышления, отражающую существенные признаки предметов, явлений окружающего мира во всех его взаимосвязях. На уроках родного языка в начальной школе формируется более 120 понятий.

С приходом в школу дети начинают знакомиться с научными понятиями, тогда как до школы овладевали житейскими, спонтанными понятиями. Этот факт считается переломным в формировании понятий, предполагающим осознание языковых явлений, овладение способом действий с этим понятием.

Если это понятие не будет усвоено адекватно, у обучаемых возникнут серьезные трудности в дальнейшем продвижении в системе языковых понятий. Поэтому задача учителя начальных классов — обеспечить полноценное усвоение этих понятий. Если мы обратимся к школьной практике, то увидим, что эта задача решается далеко не так успешно. Н. Ф. Талызина считает, что «главный недостаток школьного усвоения понятий — это формализм. Суть его состоит в том, что учащиеся, правильно воспроизводя определение понятий, т. е.

осознавая их содержание, не умеют пользоваться ими при ориентировке в предметной действительности» (Галызина Н. Ф., 2001. С. 187).

В основе осознания лежит обобщение собственных психических процессов, приводящее к овладению понятиями. И в этом решающую роль играет процесс обучения.

Сегодня можно считать уже доказанным, что содержание и методы обучения в большинстве случаев определяют собой психологические характеристики обучающихся и прежде всего их тип мышления, о чем свидетельствуют исследования психологов школы Л. С. Выготского и, прежде всего работы П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и других, где показано, что тип мышления всегда проектировался и проектируется в первую очередь системой обучения. В. В. Давыдов на основе данных современной философской теории познания сформулировал основные требования к построению такого типа обучения:

1) понятия должны быть даны не как «готовые знания», а усваиваться учащимся путем рассмотрения предметно-материальных условий их происхождения;

2) усвоение знаний общего и абстрактного характера должно предшествовать усвоению частных и конкретных знаний, которые могут быть выведены из первых как из своей единой основы;

3) должна быть выведена генетически исходная, всеобщая связь, определяющая содержание и структуру данного круга понятий;

4) эта связь должна воспроизводиться в особых графических или знаковых моделях, описывающих ее свойства в «чистом виде»;

5) необходимо специально формировать действия, посредством которых могут быть выведены и воспроизведены в моделях существенные связи объекта;

6) учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане (Давыдов В. В., с. 40).

Для сознательного овладения языком человек усваивает комплекс теоретических знаний, и в частности знания из области грамматики.

С психологической и методической точек зрения вопрос об обучении грамматике является одним из самых сложных вопросов (Выготский Л. С., 2003). Именно поэтому начальному обучению грам-

матике должно быть уделено особое внимание, т. к. здесь закладываются основы научных знаний, формируется инициатива познавательной деятельности, умение самостоятельно пополнять свои знания. В обучении языку важнейшее место принадлежит формированию грамматического понятия, т. к. «научное понятие способно концентрировать разрозненные факты языка и стать ориентиром в осознанной практической речевой деятельности» (Айдарова Л. И., 1978. С. 202).

При усвоении научных знаний учащиеся начальной школы сталкиваются с разными видами понятий.

Н. Ф. Талызина различает понятия по *объему и содержанию*. Под объемом понимается тот класс объектов, которые относятся к этому понятию. Так, в объем понятия «часть речи» входит все множество частей речи независимо от их конкретных характеристик. Под содержанием понятий понимается та система существенных свойств, по которой происходит объединение данных объектов в единый класс. В понятии часть речи к таким свойствам относятся следующие: общее грамматическое значение, морфологические признаки, синтаксическая функция. Совокупность свойств, по которым объединяются объекты в единый класс, называются необходимыми и достаточными признаками.

По содержанию понятия также делятся на *абсолютные и относительные*. Абсолютные понятия объединяют предметы в классы по определенным признакам, характеризующим суть этих предметов как таковых. Так, в понятии «часть речи» отражены свойства, характеризующие сущность любой части речи как таковой.

Относительные понятия объединяют объекты в классы по свойствам, характеризующим их отношение к другим объектам. Так, в понятии «местоимение» фиксируется то, что они не называют, а лишь указывают на предметы, явления, признаки, свойства, качества, действия, обстоятельства.

Практика показывает, что большинство учащихся безошибочно воспроизводит определение понятия, т. е. обнаруживает знание его существенных признаков, но при встрече с реальными объектами опирается на случайные (несущественные) признаки. Поэтому словесное знание определения понятия «местоимение» не меняет по существу хода процесса усвоения этого понятия, что доказывает

невозможность его передачи в готовом виде. Но как подвести младшего школьника к раскрытию грамматических законов? По этому поводу такие лингвисты и педагоги, как В. В. Виноградов, А. А. Потебня, К. Д. Ушинский считали, что детей прежде всего надо учить научной грамматике в доступной для них форме, взяв из нее самое основное, самое главное. Только такое обучение может заложить с самого начала прочный фундамент изучения языка. Грамматика, выведение ее законов должны явиться результатом наблюдения самого ребенка над тем, как он говорит. Следовательно, ребенок может усвоить грамматическое понятие лишь в результате своей собственной деятельности, в результате выполнения определенных действий. Рассмотрение понятия как результата мыслительных операций и как процесса получения этого результата определило решение проблемы формирования грамматических понятий на базе концепции деятельностного подхода.

Деятельностный подход к обучению сформировался на базе психолого-педагогических положений Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и других.

Деятельностный аспект содержания обучения в деятельностной модели обучения выражается в том, что содержание обучения есть деятельность в связи с решением проблемы и деятельность коммуникации как овладение социальной нормой, вербальная деятельность и виды невербального самовыражения, т. е. учебный процесс представляет собой, во-первых, взаимодействие, во-вторых, решение коммуникативных (проблемных) задач. Преимущество деятельностного подхода заключается в том, что на его основе обеспечивается сознательное и управляемое овладение языковым содержанием обучения.

Особое значение для данного исследования имеют особенности учебной деятельности и процесса ее формирования:

- учебная деятельность ориентирована не на получение материальных или иных результатов, а непосредственно на изменение субъекта деятельности, т. е. ученика, на его развитие;
- в процессе ее организации ученик сознательно овладевает знаниями, навыками и умениями, что считается эффективным в плане

психического развития обучаемых;

- за основное содержание учебной деятельности принимаются способы действия и операции по решению достаточно обширных групп задач, которые формируют обобщенные способы действия со знаниями в любых ситуациях;

- согласно концепции учебной деятельности знания не должны даваться в «готовом виде», важным представляется соблюдение учителем полной психологической структуры деятельности ученика в организации урока: мотив, цель (задача), действия и операции, самоконтроль, самооценка. При этом очень важно отметить, что педагог должен создать условия для разворачивания активной деятельности самим учеником в любом из ее структурных звеньев.

Следует отметить исследовательскую деятельность по анализу языка, языковых явлений и деятельность собственно речевую, в которой учащиеся используют язык как средство для решения конкретных коммуникативных задач. Реальность этих видов деятельности учащегося дает нам возможность ставить перед обучением две задачи: создать у детей начальное теоретическое представление, например, о местоимениях бурятского языка как объективно существующей части речи и обеспечить новый уровень развития самой речевой практики учащихся. В связи с этим учащиеся должны будут выполнять действия, предполагающие его определенную деятельность как субъекта, связанную с открытием свойств нового материала и их усвоением. Отсюда следует, что в любом виде деятельности выделяются действия — процессы, подчиняющиеся сознательным целям, и операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели (А. Н. Леонтьев).

Первоначально каждая операция формируется как действие, подчиненное определенной цели. Но затем оно может включаться в другое действие сложного операционального состава, переставая осуществляться в качестве особого целенаправленного процесса и становясь одним из способов его выполнения, то есть операцией.

В процессе обучения операции могут выступать в одних случаях в качестве цели, а в других — как средства. Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация являются операциями мышления или мыслительными операциями в случае, когда они специально

формируются, и приемами мыслительной деятельности (в предлагаемом исследовании способами действия), когда они уже рассматриваются в качестве инструмента знаний.

Отдельные аспекты формирования и развития приемов, используемых в учебном процессе, рассмотрены в исследованиях П. Я. Гальперина (1992), В. В. Давыдова (1972), А. Н. Менчинской (1989), Н. Ф. Талызиной (2001) и других. Ученые выделяют следующие признаки приема:

- наиболее рациональный способ работы, который состоит из отдельных умственных действий;
- выражение состава приема в виде правила, инструкции;
- возможность обобщения, специализации и конкретизации;
- свойство переносимости на другую задачу;
- перестройка и создание на основе данного нового приема.

Чтобы учащийся осознанно освоил учебный материал, у него должны быть реальные мотивы учения. Этот смысл и характеризует сознательность усвоения им знаний, чтобы не формально усвоить материал, как отмечает А. Н. Леонтьев, нужно не «отбить» обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося. В этом суть сознательности учения (Леонтьев А. Н., 1975).

Специальные исследования П. Я. Гальперина (1966), Л. И. Айдаровой (1978), Н. Ф. Талызиной (2001) и других показали, что традиционная методика не ставит своей задачей формировать деятельность учащихся по раскрытию особенностей того или другого языкового явления.

Обозначенное дало основание выдвинуть теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина на основе деятельностного подхода. Суть этой теории состоит в том, что она помогает управлять процессом познания ребенка, показывает этапы организации процесса познания, обеспечивающие правильное, полноценное формирование умственных действий.

Помимо основных этапов этой теории существует еще два основных условия — построение полной ориентировочной основы действий и соблюдение поэтапности его формирования, которые обеспечивают управление процессом учения, усвоения знаний, умений и навыков по языку.

В связи с этим П. Я. Гальперин описал три возможных типа учения, каждый из которых непосредственно определяется типом ориентировки:

- I тип — дается учебный материал и не дается способ действия над ним;
- II тип — способ действия дается в готовом виде и учитель жестко следит за исполнением его учащимися;
- III тип — учитель подводит учащихся к самостоятельному выяснению основных приемов работы с учебным материалом.

Среди трех основных типов учения III тип, как нам представляется, открывает большие возможности для деятельностной организации процесса формирования грамматических понятий у младших школьников. При обучении по III типу ориентировки необходимо научить учащихся самостоятельно составлять ориентировочную основу действия (ООД) для выполнения любого задания. ООД — это совокупность условий, на которые ориентируется учащийся при выполнении действий. Это предполагает владение общим методом анализа. Формирование такого анализа, отмечает З. А. Решетова, «связано с воспитанием особой ориентировки — ориентировки не на сами по себе специфические признаки объекта, выступающие при выполнении каждого конкретного задания, а на те общие свойства и отношения, которые являются существенными для конкретной характеристики каждого из них. Это общие свойства объектов и основные отношения, по которым они могут быть охарактеризованы как частные явления и составляют «единицы» анализа задания и условий его правильного выполнения» (Решетова З. А., с. 18). Формирование такого типа ориентировки предполагает значительную перестройку методов обучения: речь идет не только о необходимости изменений в организации усвоения знаний, навыков и умений (обеспечивающих управление и процессом их усвоения), но и изменения структуры преподавания бурятского языка, логики его раскрытия ученику.

Структура данного предмета должна отвечать не логике выделения отделенных объектов данной области, а логике общих свойств и отношений, по которым они характеризуются. При такой логике построения учебного предмета меняется и его содержание. Это

снимает необходимость поочередного изучения всех конкретных явлений во всех их многообразиях.

При владении общим методом их анализа, оказывается возможным практически овладеть любым объектом без специального предварительного обучения. Тем самым открывается возможность формирования более высокого уровня интеллектуального развития ученика.

На наш взгляд, для развития индивидуальности и произвольности речи младших школьников, а также для их личностного развития в работе с языковым материалом нужно ставить перед учащимися такие задачи, в которых главным предметом сообщения будет раскрытие смысла слова. Именно в этом случае теоретическое исследование учащимися родного языка является не только условием, но и источником как речевого, так и общего развития. Для этого необходимо ввести учащихся в новую для них область через задачу, т. е. каждый раз ставить их перед фактами, которые нужно им как-то объяснить.

Чтобы учащиеся действительно смогли решить такие задачи, становясь непосредственными участниками объяснения, необходимо вооружить их приемами анализа, позволяющими выявить основные свойства языкового явления и научить (после составления ООД) самостоятельной работе с данным способом действия.

Таким образом, учащиеся в итоге должны установить следующее:

1. Что представляют собой данное языковое явление?
2. Каковы его основные грамматические признаки?
3. Какую роль выполняет данное языковое явление в речи?

Согласно вышеназванной теории, процесс усвоения приемов включает несколько этапов:

- мотивационный этап (одним из путей создания познавательной мотивации является введение проблемной ситуации);
- этап составления схемы ориентировочной основы действий (этап знакомства с новой деятельностью и входящими в нее новыми знаниями) и фиксации выделенного содержания деятельности;
- этап выполнения действий в материализованной форме (выполняемые операции должны проговариваться, что обеспечит осознание этих операций и подготовит перевод их в речевую форму);

- этап внешнеречевых действий (процесс решения задачи должно проговариваться про себя);
- этап умственных действий (процесс решения задачи происходит в форме внутренней речи).

Исследование процесса формирования учебной деятельности привело Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова к выводу, что в учебной деятельности должен присутствовать самоконтроль как элемент этой деятельности, позволяющий самому школьнику управлять процессом познания. При традиционных методах обучения у учащихся создается возможность проверить правильность не самих умственных действий, а всего лишь результата, тогда как правильный результат в решении грамматической задачи может быть случайным, произвольным. Поэтому Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов подчеркивают, что в учебной деятельности «важен сам путь, которым ребенок приходит к определенному результату».

Алгоритмы обеспечивают возможность постоянного самоконтроля за их выполнением вследствие того, что выполнение каждой операции находится в тесной зависимости от всех других операций по решению задачи. Алгоритмы являются необходимым «мостиком» от знаний учащихся к навыкам, умениям, позволяют устранить разрыв, который создается между теоретическими знаниями и практическим их применением.

На наш взгляд, действие моделирования в эксперименте играет существенную роль, т. к. мы строим с учащимися модели разных видов: модель самой исследовательской ситуации, модели изучаемого материала на разных уровнях его рассмотрения и модели, описывающие сам метод анализа материала. Благодаря действию моделирования можно исследовать, как возникает или складывается образ грамматического понятия в сознании учащихся и образ действия с ними.

Как сформировать у младшего школьника эти действия и одновременно контролировать и оценивать ход и возможные результаты? Такие средства или орудия, с помощью которых учащиеся могут полноценно осуществить новую для него деятельность, представлены в виде карт, где дается словесное, графическое и т.п. описание, на которых фиксируется алгоритм осваиваемых им действий и признаки изучаемого материала.

Построение моделей, фиксирующих не только открываемый признак, но и то, что в предмете остается неизвестным, имеет самую прямую связь с вопросом о мотивации деятельности. Действительно, наличие неизвестного в модели становится как бы мотивировкой к продолжению действия. Отсюда неизвестное свойство в модели выступает как задача будущей деятельности.

Следует отметить, что необходимость в построении моделей существует до тех пор, пока учащиеся не научатся прямо видеть те признаки, которые раньше были для них неведомы. Тем самым модель как внешнее средство освоения изучаемого материала есть определенный этап работы учащегося, этап, который можно планировать, специально строить, а затем проследивать его судьбу.

Таким образом, моделированием можно создать преемственность между этапами изучения любого языкового явления (например, местоимения), когда весь изучаемый материал будет представлен в виде одной исходной модели, фиксирующей все свойства данного языкового материала. Поэтому исключительно важна возможность для самого учащегося увидеть и проследить единство всего изучаемого материала через модели.

Как было отмечено ранее, понятие не может быть передано учащимся в готовом виде, они должны получить его сами, связывая их с соответствующими предметами.

Какова же роль определения в этом процессе взаимосвязи?

Определение задает ориентировочную основу для оценки предметов, с которыми взаимодействует учащийся. Так, получая определение местоимения бурятского языка, учащийся может теперь анализировать различные части речи бурятского языка с точки зрения тех признаков, которые содержатся в определении местоимения бурятского языка. Такая реальная работа по оценке различных частей речи постепенно создает в сознании ученика адекватное понятие.

Таким образом, получение определения — это не конец усвоения понятия, а лишь первый шаг на этом пути. Следующий шаг — включение определения местоимения бурятского языка в те действия учащихся, которые они выполняют с ними и с помощью которых формируются грамматические понятия (часть речи, разряды местоимений, лицо и число, склонение).

Следующий важный шаг состоит в том, чтобы научить учащихся ориентироваться на содержание определения при выполнении различных действий. Другими словами, надо добиться того, чтобы предложенная учителем точка зрения была принята и реально использовалась учащимися, т. е. входила в содержание ООД. Если это не обеспечено, то в одних случаях ученики будут опираться на свойства, которые они сами выделили; в других случаях дети могут использовать часть указанных свойств; в третьих — могут добавить к ним в определении свои, что также приводят к ошибкам. Следовательно, нужно уделять должное внимание организации работы учащихся с определениями понятий.

Какие условия обеспечивают управление процессом усвоения данных грамматических понятий?

Управление процессом усвоения грамматических понятий будет обеспечиваться при следующих условиях:

1. Наличие адекватного действия, направленного на определение существенных свойств языкового явления.

2. Знание состава используемого действия. Так, действие распознавания местоимения включает:

а) актуализацию системы необходимых и достаточных свойств понятия;

б) проверку каждого из них в предлагаемых примерах;

в) оценку полученных результатов с помощью одного из логических правил распознавания.

3. Представленность всех элементов действия во внешней материальной форме.

Применительно к действию подведение под понятие «местоимение» выглядит следующим образом.

Система необходимых и достаточных признаков грамматических понятий выписывается на карту, эти признаки материализуются.

Материализуется логическое правило действия, дается схематичная условная запись, где «+» означает наличие соответствующего признака, «-» — отсутствие, знак «?» — неизвестно, подходит или нет.

Алгоритм распознавания выписывается также на карту.

4. Поэтапное формирование введенного действия. На этапе предварительного знакомства с действием учащемуся, после созда-

ния проблемной ситуации, раскрывают назначение действия подведения под понятие «местоимение», важность проверки всей системы необходимых и достаточных признаков, поясняя все на конкретных примерах в материализованной форме. После этого учащемуся предлагается самому выполнить действие (материализованный этап).

Учащиеся, используя ориентиры (признаки, правила местоимений бурятского языка), устанавливают наличие необходимой системы признаков местоимений. Результаты выполнения каждой операции фиксируются с помощью условных знаков («+», «-», «?») на заранее заготовленных схемах.

5. Наличие пооперационного контроля при усвоении новых форм действия, которые обеспечивают знание учащимся. При формировании грамматических понятий с помощью действия подведения под понятие в качестве операций выступает проверка каждого признака, сравнение с логическим правилом.

Итак, постепенно переходя от материальных действий к перцептивным, затем к речевым, учащиеся овладевают навыком абстрагировать заданную систему свойств, выделять их из всего множества свойств предметов. Другими словами, у учащихся постепенно формируется определенный образ грамматических понятий данного класса. В конце усвоения учащийся уже как бы непосредственно видит, относится или не относится данное слово к местоимениям. Теперь ребенку не надо последовательно проверять наличие существенных признаков, он их видит одновременно. Это говорит о том, что у учащегося уже сформировалось данное грамматическое понятие как целостный образ предметов данного класса. На этом этапе ребенок уже умеет самостоятельно, творчески решать задачи различного типа, переходя от алгоритмических к творческим задачам.

Существенным показателем развития у ребенка осознания языковых явлений может быть уровень его рефлексии, т. е. степень осмысления ребенком своих действий, самого себя, своего я (Зимняя И. Я., 1997). Отсюда и следует, что понятие действительно нельзя давать в готовом виде, оно может быть построено только самим учеником путем выполнения определенной системы действий, в нашем случае со словами, относящимися к определенному грамма-

тическому классу и выражающими какие-либо грамматические признаки. Роль учителя состоит в том, что он помогает ученику сформировать грамматические понятия согласно содержанию, отражающему существенные признаки местоимений бурятского языка.

Таким образом, полноценное овладение грамматическими понятиями позволяет решить целый ряд проблем при обучении бурятскому языку, так как они являются базой для полноценного усвоения грамматики бурятского языка. При этом работа над грамматическими понятиями стимулирует развитие интеллектуальных способностей, выявляет способности абстрагировать, обобщать, сравнивать явления языка, сопоставляя общее с частным и конкретным.

Подытоживая сказанное ранее, необходимо выделить следующие положения, которые будут учитываться в процессе изучения местоимений бурятского языка:

1. Грамматические понятия не должны даваться в готовом виде, а усваиваться в результате собственной деятельности, в результате выполнения определенных действий.

Использование деятельностного подхода в обучении местоимениям бурятского языка обеспечивает значительно более высокие показатели эффективности учения, качества и прочности умений и навыков.

2. Деятельностный подход используется в процессе формирования грамматических понятий, который основывается на теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. Суть этой теории состоит в том, что она помогает управлять процессом познания ребенка, подсказывает этапы его проведения, обеспечивает правильное, полноценное формирование умственных действий и понятий в процессе обучения местоимениям бурятского языка.

3. Процесс формирования грамматических понятий следует организовать по III типу учения, открывающий большие возможности для деятельностной организации обучения. Это предполагает овладение учащимися общим методом анализа языкового материала, т. е. умение составлять самостоятельно собственную ООД, посредством которой будут выделены и воспроизведены в моделях существенные признаки, а также связи местоимений.

4. Должна быть выведена всеобщая связь местоимений с другими частями речи бурятского языка с другими языковыми явлениями. Эта связь воспроизводится в особых моделях, описывающих существенные признаки местоимений.

6. Учащиеся должны постепенно и своевременно перейти от предметных действий к их выполнению в умственном плане.

7. Исследование учащимися теоретических основ местоимений бурятского языка является не только условием, но и источником их речевого и общего развития.

7. Должна быть создана преемственность между этапами изучения учащимися местоимений бурятского языка.

Таким образом, обучение местоимениям бурятского языка осуществляется на основе деятельностной концепции формирования умственных действий и понятий, а умственные действия являются отражением внешних действий. Единство деятельности и сознания дает положительный результат в обучении бурятскому языку, обеспечивает сознательное овладение языковым материалом, тем самым делает процесс обучения наиболее эффективным.