

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

ХРЕСТОМАТИЯ

Рекомендовано

*Учебно-методическим объединением по гуманитарному образованию
в качестве учебно-методического пособия для студентов,
обучающихся по направлению специальности
1-21 05 02-04 «Русская филология (русский язык как иностранный)»,
слушателей, обучающихся по специальности переподготовки
1-21 05 72 «Русский язык как иностранный»*

УДК 811.161.1'243(072)(075.8-054.6)

ББК 81.411.2.-99я73

P89

Составители:

**А. И. Басова, И. С. Каминская, Н. С. Касюк,
С. И. Лебединский, Н. Н. Скворцова, Е. Л. Хальпукова**

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор *Л. Д. Синькова*;
кандидат филологических наук *Т. В. Семирская*

Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания. Хрестоматия : учеб.-метод. пособие / сост.: А. И. Басова [и др.]. — Минск : БГУ, 2016. — 391 с. ISBN 978-985-566-316-5.

Приведены статьи и фрагменты работ специалистов в области методики преподавания русского и иностранных языков, лингвистики, психологии, педагогики, психолингвистики, межкультурной коммуникации.

Издание предназначено для студентов, обучающихся по направлению специальности 1-21 05 02-04 «Русская филология (русский язык как иностранный)», а также слушателей, обучающихся по специальности переподготовки 1-21 05 72 «Русский язык как иностранный».

УДК 811.161.1'243(072)(075.8-054.6)

ББК 81.411.2.-99я73

ISBN 978-985-566-316-5

© БГУ, 2016

ПРЕДИСЛОВИЕ

Как известно, любая профессия требует специальных знаний и специфических умений. В ходе профессиональной методической подготовки будущим преподавателям русского языка как иностранного (РКИ) необходимо усвоить теоретические основы обучения РКИ, выработать профессиональные навыки, а также научиться организовывать учебный процесс. Качество такой подготовки во многом зависит от соответствующего методического обеспечения.

Усвоение специальных знаний, формирование методического мышления, развитие профессиональных умений не мыслятся без ознакомления будущих преподавателей РКИ с фундаментальными трудами ученых, заложивших лингвистические, педагогические, психологические основы обучения иноязычному общению, без вдумчивого прочтения и критического осмысления современной специальной литературы. Студенты и слушатели специальности переподготовки «Русский язык как иностранный» должны хорошо ориентироваться в терминологическом аппарате методики преподавания РКИ, знать о достижениях методической мысли, иметь системное представление об аспектах обучения русскому языку как иностранному, особенностях обучения иноязычному общению, быть компетентными в вопросах межкультурного взаимодействия.

Необходимость ознакомления с методическими и лингвистическими работами (многие из которых — малотиражные издания или относятся к категории библиографических раритетов), с одной стороны, и потребность обращения сразу к нескольким источникам, объединенным общим предметным содержанием, — с другой, обусловили структуру и содержание настоящей хрестоматии. В практике преподавания РКИ все активнее используются результаты исследований, посвященных проблемам психолингвистики, этнологии, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, что было учтено при составлении учебно-методического пособия.

В книгу включены статьи и фрагменты монографий, учебно-методических пособий, материалов научных конференций и конгрессов, конспектов лекций не только российских специалистов в области преподавания русского языка как иностранного, но и белорусских преподавателей, что отличает данное издание от подобных, вышедших в Российской Федерации.

Учебно-методическое пособие включает 6 разделов.

В разделе «Основы обучения иноязычному общению» рассматриваются понятия, которые составляют основу методики (цель, содержание, подходы, методы и др.) и образуют систему методических категорий, позволяющих описывать различные модели обучения РКИ.

Раздел «Языковые аспекты обучения русскому языку как иностранному» включает три подраздела: «Обучение фонетике», «Обучение лексике»¹ и «Обучение грамматике», что связано с выделением в теории обучения РКИ языковых аспектов, соотносимых с основными уровнями языка. Во избежание усложнения структуры хрестоматии во второй раздел включены также сведения о лингвистических основах обучения РКИ.

Раздел «Речевая деятельность как аспект обучения русскому языку как иностранному» содержит материалы по вопросам обучения основным видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письменной речи (здесь также рассматриваются некоторые общие вопросы обучения письму).

Поскольку в практике преподавания РКИ текст выступает не только объектом, но и целью обучения, в хрестоматии выделен раздел «Текст в курсе русского языка как иностранного», где раскрываются основные с точки зрения методики трудности работы над текстом в иноязычной аудитории.

В разделе «Психолингвистика. Психологические и психолингвистические основы обучения русскому языку как иностранному» приведена периодизация истории психолингвистики, охарактеризованы модели порождения и восприятия речи, рассмотрены общие и индивидуальные стратегии овладения русским языком как иностранным, а также стратегии понимания научной речи инофонами и русофонами, перечислены основные типы нарушений в системе индивидуальных стратегий овладения иностранным языком, представлены подходы к решению проблемы значения слова, тесно связанной с изучением речевого мышления.

Актуальные вопросы межкультурной коммуникации раскрываются в разделе «Теоретические и прикладные аспекты межкультурной коммуникации». Теория и практика межкультурной коммуникации рассматриваются в корреляции с целями обучения иноязычному общению. Содержание данного раздела перекликается с содержанием ряда работ, фрагменты которых представлены в первом разделе, однако материалы не дублируются, а лишь углубляют и расширяют предметное описание.

Списки литературы, приводимые авторами в своих полных работах, в хрестоматии не публикуются. Составители сочли необходимым дать списки цитируемой литературы после каждого раздела. Сохранены особенности авторской орфографии, пунктуации, авторские выделения по тексту, оформление подстрочных и внутритекстовых ссылок в квадратных скобках [], а также примечания, в ином случае дается помета «Примеч. сост.». Правки и пояснения составителей приводятся в квадратных скобках [].

Составителями разделов являются: *Басова А. И.* — «Теоретические и прикладные аспекты межкультурной коммуникации»; *Каминская И. С.* — «Основы обучения иноязычному общению», «Речевая деятельность как аспект обучения русскому языку как иностранному»; *Касюк Н. С.* — «Текст в курсе русского языка как иностранного»; *Лебединский С. И.* — «Психолингвистика. Психологические и психолингвистические основы обучения русскому языку как иностранному»; *Скворцова Н. Н., Хальнукова Е. Л.* — «Языковые аспекты обучения русскому языку как иностранному» (*Скворцова Н. Н.* — «Обучение фонетике», «Обучение грамматике»; *Хальнукова Е. Л.* — «Обучение лексике»).

Составители хрестоматии выражают благодарность рецензентам: доктору филологических наук профессору кафедры белорусской литературы и культуры Белорусского государственного университета Л. Д. Синьковой и кандидату филологических наук доценту кафедры прикладной лингвистики Белорусского государственного университета Т. В. Семирской.

¹ Поскольку в обучении РКИ принято выделять три языковых аспекта (фонетический, лексический, грамматический), соотносимых с основными уровнями языковой системы, составители хрестоматии посчитали целесообразным привести также фрагменты работ, посвященных обучению иностранцев фразеологии (см. подразд. «Обучение лексике»).

Раздел 1

A thick, light gray wavy line that starts from the left, curves upwards and to the right, and then curves downwards and to the right, ending near the top right corner of the page.

ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

A series of thin, light gray wavy lines that flow from the bottom left towards the top right, creating a sense of movement and depth. The lines are closely spaced and overlap, forming a complex, organic pattern.



А. Н. Щукин

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ РКИ: ОПЫТ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА¹

Под **системой** принято понимать упорядоченную и внутренне организованную совокупность взаимосвязанных и образующих единство объектов. Объекты, входящие в систему, составляют целостные комплексы и могут рассматриваться как подсистемы по отношению к системе в целом. В этом смысле **обучение** и **воспитание** являются подсистемами системы образования.

<...>

В Проекте федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (редакция на 1 декабря 2010 г.) образование определяется как «общественно значимое благо, целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности»... <...> С позиции деятельностного подхода, формирующего психологическую основу отечественной методики преподавания РКИ, обучение также можно определить как целенаправленную познавательную деятельность людей по получению знаний, навыков, умений либо по их совершенствованию. Стержнем такой деятельности является педагогически обоснованный процесс обучения, воспитания и развития учащихся в ходе реализации общеобразовательных и профессионально ориентированных программ в образовательных учреждениях разного профиля и уровня.

В качестве подсистем в системе образования могут быть выделены: *структура и уровни образования, сферы, отрасли образования, образовательные программы и стандарты, практическая сторона образования.*

<...>

Следует подчеркнуть, что эта система в виде учебной и общественно значимой деятельности направлена на обучение, воспитание человека в интересах семьи, общества, государства.

Заметим, что в методической литературе после публикации «Концепции коммуникативного иноязычного образования» Е. И. Пассова... и последующих работ ученого, создателя Липецкой методологической школы, стала утверждаться мысль о том, что в преподавании иностранного языка, в том числе и РКИ, следует отказаться от обуче-

¹ Рус. яз. за рубежом. 2011. № 1. С. 12–17.

ния языку (ибо обучить языку невозможно, а ему можно только научиться) и по этой причине перейти к *иноязычному образованию* (терминологическая новация ученого).

Поскольку содержанием образования является культура, то и содержанием иноязычного образования следует считать иноязычную культуру, не обучение языку, целью которого является формирование знаний, навыков, умений, компетенций, но иноязычное образование в виде развития духовных сил и способностей человека — утверждает Е. И. Пассов. А раз усилия преподавателя должны быть направлены на овладение иноязычной культурой, то и именовать его следует не преподавателем языка, а преподавателем культуры (по аналогии с преподавателями физической, художественной и музыкальной культуры). <...>

При желании можно согласиться со следующими утверждениями ученого: 1) существует понятие «иноязычное образование» (но лишь как часть образования общего); 2) в качестве содержания иноязычного образования рассматривается иноязычная культура (но не только она)¹; 3) цель иноязычного образования состоит в формировании человека морального, духовного, развитии его индивидуальности в диалоге культур.

В то же время следующие положения концепции коммуникативного иноязычного образования следует считать дискуссионными и нуждающимися в обсуждении педагогической общественностью: 1) исключение из системы высшего образования *обучения языку* как процесса формирования знаний, навыков и умений и способности учащихся пользоваться языком как средством общения (коммуникативная компетенция), ибо не может быть образования без обучения²; 2) утверждение, что содержанием иноязычного образования является лишь иноязычная культура как «особая интегративная духовная субстанция»; 3) тезис, что ничему нельзя научить, ибо можно только научиться, тем более языку; 4) уверенность в том, что добиться функциональной грамотности на занятиях по иностранному языку «равносильно преступлению и перед человеком и перед обществом», ибо не способствует формированию человека духовного. <...> Между тем грамотность — владение человеком языком в соответствии с нормами родного / изучаемого языка — один из базовых показателей его социально-культурного развития.

Рассматривая обучение в качестве составной части системы образования, предложим следующее определение понятию **система обучения**. В курсе методики преподавания РКИ это понятие трактуется в виде основных компонентов учебного процесса (его структурных категорий), которые в своей совокупности определяют характер отбора учебного материала для занятий, формы и способы его подачи на разных этапах урока, методы и средства обучения [Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / А. Н. Щукин. — М. : Высшая школа, 2010.].

¹ Согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (2000) подготовка студентов, специализирующихся в области лингвистики, преподавания иностранных языков и культур, межкультурной коммуникации, далеко выходит за пределы знакомства с иноязычной культурой как частью общей культуры и предусматривает овладение содержанием более 40 учебных дисциплин как общеобразовательных (педагогика, психология, культурология и др.), так и профессионально ориентированных на будущую специальность студента (1-й и 2-й иностранный язык, теория и методика обучения иностранным языкам, теория перевода, стилистика языка и культура речи и др.).

² Наличие в концепции иноязычного образования компонента *учение* в виде умения слушать, говорить, читать, писать на изучаемом языке при отсутствии обучающей деятельности со стороны преподавателя как полноправного участника учебного процесса вряд ли способно обеспечить достаточную его эффективность.

Другие определения системы обучения см. в публикации [Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. — М. : Русский язык. Курсы, 2010. — С. 65–69].

С позиции системного подхода принято выделять следующие компоненты системы: *подходы к обучению, цели и задачи, содержание, процесс, методы, принципы, средства, организационные формы обучения.*

Система обучения характеризуется цельностью и одновременно относительной самостоятельностью своих частей, что дает возможность рассматривать ее компоненты в изолированном виде. Все компоненты системы находятся между собой в определенной иерархической зависимости, однако доминирующая роль принадлежит *целям* обучения, которые формируются под влиянием среды и оказывают влияние на выбор подхода к обучению, метода, средств, организационных форм обучения, реализующих концепцию избранного для занятий подхода. <...>

Эта система функционирует в рамках того или иного *профиля обучения* — формы организации учебного процесса с учетом образовательных потребностей и интересов учащихся. В системе преподавания РКИ выделяются следующие профили обучения: дошкольный, школьный, подготовительный (предвузовский), филологический, включенный, нефилологический, курсовой, повышение квалификации, самообучение. В рамках каждого профиля выделяются этапы обучения (начальный, основной, продвинутый) и уровни владения языком (элементарный, допороговый, пороговый, пороговый продвинутый, профессиональный, совершенный). К достижениям отечественной методики преподавания РКИ следует отнести описание профилей, этапов, уровня владения языком, достигаемого учащимися на каждом этапе, приемов контроля коммуникативной компетенции.

Через посредство входящих в систему компонентов система обучения реализуется в виде учебного процесса, организационной единицей которого является урок, а функциональной — речевые действия и операции, образующие основу формируемой в процессе занятий коммуникативной компетенции.

Система обучения языку уже на начальном этапе занятий в условиях высшей школы имеет профессионально ориентированный характер и направлена на формирование знаний, навыков, умений, приобретение опыта деятельности, овладение компетенциями и компетентностью, необходимыми для выполнения определенной трудовой деятельности в соответствии с профилем обучения.

Рассматриваемой системе в целом присущи следующие особенности.

1. Функциональность — способность системы реализоваться в процессе обучения под влиянием поставленной цели. На занятиях по практике языка целью обучения является овладение языком как средством общения, формирование коммуникативной компетенции, уровень которой близок или соответствует уровню носителя языка. Цель обучения отражает интересы и потребности общества в иноязычном образовании и диктует выбор для достижения цели соответствующих подходов, методов, средств обучения, входящих в систему обучения.

2. Сложность, поскольку система состоит из многих составляющих (подсистем), которые в процессе обучения вступают в определенные взаимоотношения друг с другом и со средой как целостные образования, находящиеся в определенной иерархической зависимости. Так, цель обучения диктует выбор соответствующего для ее реализации *подхода к обучению*, определяющего стратегию обучения с позиции подхода — выбор *метода* в виде направления в обучении, диктующего тактику обучения, а для реали-

зации концепции метода — *технологий обучения* в виде приемов работы учителя, обеспечивающих достижение поставленной цели.

3. Открытость. Находясь в состоянии перманентного развития, система испытывает влияние со стороны среды и готова включать в свою структуру новые компоненты, отражающие достижения в развитии как самой методики, так и смежных с нею дисциплин. Так, за последние годы заметные изменения в системе обучения, являющиеся следствием ее открытости, происходят под влиянием возросшей востребованности русского языка в мире, нашедшей отражение в Государственных образовательных стандартах нового поколения, интересе к современным технологиям обучения, развитии принципа коммуникативности и социокультурной направленности обучения.

<...>

Знание системы обучения дает возможность преподавателю получить ответы на следующие ключевые для методики преподавания РКИ вопросы:

Для чего учить? (Каковы цели обучения.) Практическая, общеобразовательная, воспитательная, развивающая, стратегическая.

Чему учить? (Каково содержание обучения.) Язык, речь, речевая деятельность, культура.

Чему учиться? (Каково содержание овладения и владения языком.) Знания, навыки, умения, компетенции.

Как учить? (Какими методами и технологиями обучения следует пользоваться.) Методы: прямые, сознательные, комбинированные, интенсивные. Технологии: компьютерные, обучение в сотрудничестве, игровые, дистантное обучение и др.

С помощью чего учить? (Каковы средства обучения.) Учебник, учебные пособия, аудиовизуальные и технические средства, учебно-методическая литература, программы, образовательные стандарты.

<...>

Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская

УРОВНИ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ, СВИДЕТЕЛЬСТВУЮЩИЕ О СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ ЯЗЫКА¹

В России разработана система тестов, определяющих уровень владения русским языком в четырех видах речевой деятельности: говорении, чтении, аудировании и письме, а также по двум аспектам: грамматике и лексике.

Под уровнем владения понимается степень сформированности речевых умений и навыков, т. е. компетенций, у пользователя языка.

Применительно к вузовскому образованию российскими специалистами была разработана шестиуровневая шкала владения русским языком:

- элементарный уровень (ЭУ);

¹ Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М., 2009. С. 50–52.

- базовый уровень (БУ);
- пороговый (РКИ-1);
- промежуточный (РКИ-2);
- продвинутый (РКИ-3);
- сверхпродвинутый (РКИ-4).

Эта система была приведена в соответствие с общеевропейской системой уровней владения языком.

Элементарный уровень достигается учащимися в период обучения в первом семестре подготовительного факультета в рамках вводного курса продолжительностью 2-3 недели. Он обеспечивает возможность иностранному учащемуся удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в пределах бытовой, учебной и социокультурной сфер на тщательно отобранном лексико-грамматическом материале при объеме словаря в 750 единиц.

Базовый уровень характеризуется как уровень владения языком в конце первого семестра подготовительного факультета. Этот уровень обеспечивает знание основ системы языка и способность пользоваться языком в четырех видах речевой деятельности при лексической базе в 1500 слов в бытовой, учебной и социокультурной сферах общения. Во втором семестре учащийся готовится к поступлению в вуз по избранной специальности, поэтому изучает язык специальности.

Первый сертификационный (пороговый) уровень дает абитуриенту право для поступления в вуз на первый курс, позволяет пройти обучение в вузе и удовлетворять свои потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой, учебно-профессиональной и социально-культурной сферах речевой деятельности. Лексический минимум порогового уровня определяется в 2300 единиц. Содержание языковой компетенции предусматривает углубленное знакомство с системой языка, а уровень коммуникативной компетенции обеспечивает возможность общения в различных коммуникативных ситуациях, актуальных для обучения студента и проживания в стране изучаемого языка. Для достижения порогового уровня необходимо 480 часов.

Второй сертификационный (промежуточный) уровень предназначен для языковой подготовки студента-бакалавра нефилологического профиля. Для достижения этого уровня владения языком требуется, с учетом профессиональной ориентации, не менее 450 часов. Лексическая база определяется в 10 тысяч единиц, при активном владении 6 тысячами единиц.

Третий сертификационный (продвинутый) уровень дает представление о владении русским языком бакалавра-филолога. Для достижения этого уровня требуется 720 часов. Лексическая база определяется в 12 тысяч единиц, при активном владении 7 тысячами единиц.

Четвертый сертификационный (сверхпороговый) уровень владения русским языком характеризует носителя языка как опытного пользователя. Этот уровень достигается в период обучения в магистратуре при объеме в 180 часов (без учета часов, необходимых для достижения третьего сертификационного уровня): 60 учебных часов на обучение общему владению русским языком, 120 учебных часов на обучение его использованию в сфере профессионального общения.

Сертификат четвертого уровня свидетельствует о высоком уровне владения русским языком, близким к уровню носителя языка. Наличие данного сертификата необходимо для получения диплома специалиста и магистра филолога-русиста, кандидата филологических наук, а также кандидата педагогических наук (по специальности «Методика преподавания русского языка как иностранного»), что дает право на все виды преподавательской и научно-исследовательской деятельности в сфере русского языка.

<...>

С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик

УРОВНИ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

<...>

Российские специалисты в области преподавания русского языка как иностранного включились в европейскую систему языкового тестирования и описания уровней владения языком в середине 90-х годов. Эта работа завершилась публикацией «Российского государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному» и «Типовых тестов» для разных уровней владения языком.

Обычно под уровнями владения иностранным языком в научной литературе понимается степень сформированности речевой способности и компетентности на данном языке в различных видах коммуникативной деятельности и в пределах, лимитирующих сферу предполагаемого использования языка (бытовая, социально-культурная, официально-деловая, научно-профессиональная сферы и т. д.).

В современной лингводидактике принято выделять несколько уровней владения иностранным языком, и в том числе русским как иностранным. В зарубежной классификации таковыми являются пять уровней: 1) Waystage User; 2) Threshold; 3) Independent; 4) Competent; 5) Good User. В свою очередь, в российской классификации принято выделять шесть уровней: элементарный, базовый, первый, второй, третий и четвертый уровни. Терминологически ни европейская, ни российская классификации не дают полного представления о содержании каждого конкретного уровня владения языком. Предложенные дифференциации весьма условны и не позволяют четко отделить один уровень от другого внутри каждой из систем. Исключение составляют лишь первые два уровня в российской классификации, которые достаточно детально разработаны как в научно-теоретическом, так и в прикладном аспекте. В связи с этим авторами настоящего «Образовательного стандарта» разработана и предложена принципиально иная градация уровней владения языком, которая достаточно четко лимитирует язык как с точки зрения коммуникативно-языкового содержания, так и с точки зрения внутренней динамики языкового развития личности — от простого к сложному, от низших уровней функционирования речевой способности к высшим. Причем каждый последующий уровень владения языком включает в себя все низлежащие концентры и уровни, а сама модель развития речевой способности схематически может быть представлена в виде нескольких окружностей разных диаметров, расположенных друг в друге и демонстрирующих движение речевой способности от низших к высшим уровням речевого развития, то есть к окружностям, имеющим больший диаметр. В процессе обучения динамика развития речевой способности приобретает вид постоянно расширяющейся во все стороны окружности с размытыми, нечеткими границами. Чем более равномерное и динамичное расширение приобретают

¹ Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс] : учеб. пособие. Минск, 2011. С. 55–61. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/104011> (дата обращения: 15.09.2015).

в рамках каждого конкретного уровня владения языком различные стороны речевой способности (окружности), тем более успешным является языковое развитие учащегося, а следовательно, и сама обучающая технология, предложенная преподавателем. Наконец, наступает такой момент в обучении, когда границы речевой способности учащегося совпадают с границами окружности, лимитирующей тот или иной уровень владения языком. Этот момент иллюстрирует факт достижения учащимся определенного уровня речевого развития.

Разработанную нами классификацию уровней владения иностранным языком (или уровней развития речевой способности) можно представить следующим образом.

Базовый уровень (соответствует окружности минимального диаметра) — **уровень минимальной коммуникативной достаточности (УМКД)** — предполагает пользование русским языком как средством коммуникации на минимально допустимом коммуникативном уровне в сфере повседневного общения в пределах определенного программой обучения круга ситуаций.

Первый уровень — уровень пороговой коммуникативной достаточности (УПКД) — предполагает достаточно свободное нормативное пользование русским языком как средством коммуникации в сфере повседневного и профессионально ориентированного общения. Овладение этим уровнем по программе двух образовательных модулей — модуля «общее владение языком» и профессионально ориентированного модуля — свидетельствует о готовности иностранца продолжить обучение по избранной специальности на основных факультетах вузов Республики Беларусь.

Второй уровень — уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД) — предполагает свободное пользование русским языком как средством коммуникации в сфере повседневного, социально-культурного, официально-делового и профессионального общения в неограниченном круге ситуаций. Достижение этого уровня свидетельствует о достаточно грамотном и умелом пользовании русским языком, максимально приближающемся к уровню «среднего» носителя данного языка, использующего язык как в повседневной, так и в профессиональной сфере общения. В системе вузовского филологического образования этот уровень соответствует уровню, которым должны владеть студенты, окончившие третий курс высших учебных заведений, а в системе вузовского нефилологического образования — уровню бакалавра и специалиста.

Третий уровень — уровень полного, свободного и компетентного владения языком (УПСКВЯ) — предполагает свободное пользование русским языком как средством коммуникации во всех сферах общения и в неограниченном круге ситуаций. Достижение этого уровня свидетельствует о присвоении обучаемому статуса «опытного пользователя языком». В системе вузовского филологического образования этот уровень соответствует уровню бакалавра и специалиста, а в системе вузовского нефилологического образования — уровню магистра.

Четвертый уровень — уровень профессионального владения языком (УПВЯ) — предполагает полное, свободное и компетентное пользование русским языком как средством коммуникации во всех сферах общения и в неограниченном круге ситуаций. Достижение этого уровня свидетельствует о максимальном приближении обучаемого к уровню «идеального» носителя языка и присвоении ему статуса «профессионального пользователя».

<...>

Каждый из перечисленных уровней владения языком включает в себя определенный набор речевых готовностей, реализующих конкретные коммуникативные интенции и речевые программы. Эти готовности охватывают все аспекты языка (фонетику, лексику, словообразование, словоупотребление, морфологию и синтаксис) и пронизывают все виды коммуникативной деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо, перевод). При этом различие уровней владения языком касается не только количества речевых готовностей, но и качества их исполнения.

Важнейшими параметрами речевой способности на различных этапах и уровнях владения языком являются: логическая правильность построения высказывания, грамматическая правильность реализации высказывания (УМКД), скорость реализации готовности (УПКД), адекватная замена языковых средств (УПКД), вариативность в выборе языковых средств при выражении одного и того же смыслового содержания (УКНПД), языковая интуиция, стилистические замены, стилистическое конструирование, языковая эвристика (УПСКВЯ) и др.

Ниже дана таблица... в которой продемонстрировано соотношение различных классификаций уровней владения языком – международной (европейской), российской и белорусской, разработанной... на кафедре теории и методики преподавания русского языка как иностранного факультета международных отношений Белорусского государственного университета в рамках программы перехода на многоуровневую систему подготовки иностранных специалистов.

Каждый уровень предложенной... классификации включает два модуля – модуль общего владения русским языком и профессиональный (или профессионально ориентированный) модуль.

В общем виде профессиональные модули можно разделить на шесть основных групп: модуль филологических дисциплин; модуль гуманитарных дисциплин; модуль экономических дисциплин; модуль естественнонаучных дисциплин; модуль медико-биологических дисциплин; модуль инженерно-технических дисциплин.

Некоторые из перечисленных модулей могут состоять из нескольких профессионально ориентированных блоков. Так, например, модуль гуманитарных дисциплин может включать в себя следующие специальные подмодули: «История», «Философия», «Культурология», «Социология», «Политология», «Международные отношения», «Право. Международное право» и др. В ряде случаев возможно их объединение в единый блок.

Представленная выше уровневая концепция владения языком идеально «вписывается» в общую теорию становления и развития языковой личности в ходе непрерывного и целенаправленного обучения. Она разработана для вузовской системы языковой подготовки иностранных учащихся и отражает уровневую динамику развития речезыковых способностей инофонов в условиях профессионально ориентированного обучения и общения. В системе же непрофессионально ориентированного обучения и общения или в ситуациях общения между специалистами и неспециалистами на профессиональные темы уровневая концепция владения языком, скорее всего, будет иметь иной вид. Различия в основном будут касаться высших уровней владения языком, где основной доминантой становится коммуникативно-профессиональная составляющая. Очевидно, что третьему уровню владения языком в системе «непрофессионального» общения (данный термин квалифицирует ситуации общения, в кото-

рых коммуниканты общаются на темы, выходящие за пределы их профессиональной компетенции) или квазипрофессионального общения (ситуации, когда на профессиональные темы общаются опытный пользователь языком и коммуникант, имеющий профессиональную подготовку в иной сфере применения языка) будет соответствовать уровень коммуникативной насыщенности и социальной достаточности (УКНСД), который, по сути дела, является аналогом УКНПД за вычетом из его состава профессионально-коммуникативной составляющей, которой профессионально неопытный пользователь языком не владеет.

Соотношение уровней владения иностранным языком по различным классификациям

Европейская классификация	Российская классификация	Белорусская классификация
Level 1. Waystage User	Базовый уровень	Уровень минимальной коммуникативной достаточности (УМКД)
Level 2. Threshold	Первый сертификационный уровень	Уровень пороговой коммуникативной достаточности (УПКД)
Level 3. Independent	Второй сертификационный уровень	Уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД)
Level 4. Competent	Третий сертификационный уровень	Уровень полного, свободного и компетентного владения языком (УПСКВЯ)
Level 5. Good User	Четвертый сертификационный уровень	Уровень профессионального владения языком (УПВЯ)

Очевидно, что грамотного специалиста-профессионала отличает от неспециалиста то, что в его когнитивной базе существуют «узловые точки», или «ключевые элементы», которые, будучи особо чувствительными к определенным семантическим влияниям, могут инициировать оперативные изменения в индивидуальных семантических структурах, вследствие чего могут наблюдаться качественные изменения в характере понимания ситуаций, в том числе и проблемных. Особенности когнитивной базы знаний субъекта характеризуют его компетентность, т. е. психологическое качество, которое выступает в качестве критерия развития индивидуального интеллекта. Высокий уровень компетентности предполагает высокий уровень понимания проблемы в некоторой реальной предметной области, опытность при выполнении сложных действий, в том числе с научным текстом, эффективность суждений и оценок относительно происходящих в этой области оценок и т. д.

Четвертый уровень владения языком в ситуациях «непрофессионального» или квазипрофессионального общения будет соответствовать уровню коммуникативной и социальной насыщенности (УКСН). Иерархически этот уровень является функциональным аналогом УПСКВЯ в системе профессионального общения. Отметим, что различие двух последних уровней владения языком заключается в том, что носители языка, владеющие данными уровнями, отличаются друг от друга не столько общим владением языком, сколько тем его фрагментом, который отвечает за профессиональную составляющую коммуникативной компетенции, а, соответственно, эти различия затрагивают прежде всего сферу индивидуальных когнитивных баз коммуникантов.

Наглядно-схематически соотношение УПСКВЯ, УКСН, УКНСД и УКНПД можно представить в виде двух концентрических окружностей разных диаметров, расположенных одна в другой и разделенных вертикальной чертой на два сегмента разных размеров... <...> Окружность большего диаметра соответствует УПСКВЯ, меньшего диаметра – УКНПД. Большой сегмент окружности меньшего диаметра соответствует УКНСД, а большой сегмент окружности большего диаметра – УКСН.

Таким образом, уровневая классификация владения русским языком инофонами в ситуациях непрофессионального или квазипрофессионального общения приобретает следующий вид:

- **первый уровень – уровень минимальной коммуникативной достаточности (УМКД)** (или базовый уровень владения языком);
- **второй уровень – уровень пороговой коммуникативной достаточности (УПКД)** – свидетельствует о приемлемом владении русским языком и наличии у инофона когнитивной базы в объеме выпускника средней школы;
- **третий уровень – уровень коммуникативной насыщенности и социальной достаточности (УКНСД)** – помимо хорошего владения языком у инофона имеется достаточно развитая когнитивная база, позволяющая ему участвовать в общении, в том числе и на темы, выходящие за пределы его профессиональной компетенции;
- **четвертый уровень – уровень коммуникативной и социальной насыщенности (УКСН)** – свидетельствует о полном и свободном владении русским языком в неограниченном круге ситуаций общения.

<...>

А. Н. Щукин

ЭТАП ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ¹

Этап обучения языку. Относительно завершённый период изучения языка, на протяжении которого достигаются планируемые цели обучения. Этап обучения языку характеризуется следующими особенностями: 1) Процесс овладения языком может состоять из нескольких этапов, которые между собой тесно связаны. Это обстоятельство свидетельствует об иерархичности этапов обучения. Чем выше планируемый конечный уровень владения языком, тем большее количество этапов требуется для его достижения и большее число этапов может быть выделено. 2) Каждый этап обучения имеет свои цели и задачи, требования к уровню владения языком, обязательный минимум содержания обучения языку и другим образовательным программам, рекомендуемые приемы, методы и средства обучения, которые считаются предпочтительными именно для данного этапа. Сказанное позволяет говорить об относительной завершенности этапа, в рамках которого достигается планируемый уровень владения языком. 3) В то же время этап обучения характеризуется известной незамкнутостью (открытостью) в отношении целей, задач, содержания обучения в целом. Такая

¹ Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М., 2008. С. 386–387.

открытость означает, что цели и содержание обучения на каждом этапе представляют собой базу для обучения на следующих этапах. Тем самым обеспечивается преемственность обучения и совершенствование достигнутого уровня владения языком от этапа к этапу. Следовательно, этап обучения обладает свойством открытости по отношению к другим этапам, обеспечивая тем самым целостность процесса обучения и концентризм в представлении учебного материала на каждом этапе и в процессе перехода от одного этапа обучения к другому. В то же время этап обучения характеризуется определенной завершенностью в рамках достижения планируемого уровня владения языком. 4) Этап обучения ограничен определенными временными рамками, необходимыми и достаточными для реализации целей обучения. <...>

Подготовительный этап обучения. Охватывает период обучения на подготовительном факультете вуза в течение 1,5–2 месяцев в объеме до 200 часов при интенсивности занятий до 24 часов в неделю. Достигается элементарный уровень владения языком.

Начальный этап обучения. Период обучения на подготовительном факультете вуза в течение 1-го семестра. Вместе с подготовительным этапом на занятия по практике языка отводится до 400 часов. В результате обучения достигается базовый (допороговый) уровень владения языком, обеспечивающий возможность удовлетворения необходимых коммуникативных потребностей в системе повседневной жизни и участие в учебном процессе, в том числе чтение текстов по общеобразовательным и профильным дисциплинам.

Начальный продвинутый этап обучения. Период обучения на подготовительном факультете вуза в течение 2-го семестра. Для достижения планируемого уровня требуется 180–200 часов по практике языка. При этом достигается пороговый (1-й сертификационный) уровень, необходимый для продолжения обучения по избранной специальности на основных факультетах вуза.

Основной этап обучения. Обучение на основных факультетах вуза. В результате обучения достигается постпороговый (2-й сертификационный) уровень владения языком, характеризующий уровень языковой подготовки студента-нефилолога – выпускника бакалавриата (4 года обучения) и студента-филолога, заканчивающего обучение на 2-м курсе бакалавриата. Для достижения этого уровня на занятия по практике языка отводится 450–500 часов.

Основной продвинутый этап обучения. Обучение на основных факультетах вуза, в результате которого достигается продвинутый (3-й сертификационный) уровень владения языком. Студенты-нефилологи – это выпускники магистратуры (2 года обучения), студенты-филологи – выпускники бакалавриата (3–4 курсы). Студенты-нефилологи достигают высокого уровня владения языком во всех сферах общения и профессионального уровня в избранной специальности (на занятия по практике языка отводится 180 часов). Студенты-филологи достигают свободного уровня владения языком (на занятия по практике языка отводится 280 часов).

Сверхпродвинутый этап обучения. На этом этапе достигается уровень владения языком, планируемый для подготовки студента-филолога – выпускника магистратуры (2 года обучения). Он соответствует совершенному (4-му сертификационному) уровню владения языком, дающему право преподавать язык и участвовать в научно-исследовательской работе в сфере русского языка. Для достижения этого уровня требуется 180–200 часов.

Завершающий этап обучения. На этом этапе в результате повышения квалификации достигается профессиональный уровень владения языком. Обеспечивается высокий уровень профессиональной деятельности в области преподавания и изучения языка.

Завершающий продвинутый этап обучения. Характеризует уровень владения языком его носителями¹.

А. Н. Щукин

ПОНЯТИЕ «ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ»²

В методике традиционно принято выделять следующие цели обучения: *практическую, общеобразовательную, воспитательную, развивающую*. В литературе последних лет речь идет еще об одной цели обучения — стратегической (глобальной), которая является отражением социального заказа общества по отношению к обучающимся.

Суть стратегической цели заключается в формировании в процессе обучения языку *вторичной языковой личности*, т. е. такого уровня владения языком, который присущ носителю языка (языковой личности) с точки зрения возможностей в процессе общения отражать средствами языка окружающую действительность (картину мира) и достигать определенных целей в этом мире. Термин *вторичная языковая личность* был введен в научный оборот Ю. Н. Карауловым и восходит к понятию *языковая личность*, впервые использованному В. В. Виноградовым.

Если под языковой личностью подразумевается носитель языка, то под второй языковой личностью — владеющий языком, который для него является иностранным. В структуре вторичной языковой личности можно выделить три уровня: 1) вербально-семантический (знание системы языка и умение ею пользоваться в различных си-

¹ Ср.: «В системе вузовского обучения РКИ принято выделять три этапа: *начальный, основной и продвинутый*, на каждом из них достигается определенный уровень владения языком. На начальном этапе (этап предвузовской подготовки) — обучение на подготовительном факультете продолжительностью 10 месяцев — достигается пороговый уровень владения языком, достаточный для продолжения обучения на основных факультетах по избранной специальности (threshold level). На основном этапе — обучение в бакалавриате (4 года) — достигается уровень, близкий к свободному владению языком (пороговый продвинутый, advanced level). На продвинутом этапе — обучение в магистратуре (2 года) — достигается профессиональный уровень владения языком, необходимый для успешной профессиональной деятельности в качестве преподавателя и переводчика» (Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. С. 357). С. А. Хавронина и Т. М. Балыхина три этапа обучения РКИ определяют как *начальный, средний и продвинутый* (Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Русский язык как иностранный [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). М., 2008). В учебной литературе по РКИ встречаются также определения, характеризующие разновидности этапов: например, выделяются *начально-средний* и *средне-продвинутый* этапы. Т. А. Вишнякова разделяет процесс обучения студентов-нефилологов на следующие этапы: *начальный, средний* (подготовительный факультет), *продвинутый* (I–III курсы) и *завершающий* (IV–V курсы) (Вишнякова Т. А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. М., 1982. С. 28–29). — *Примеч. сост.*

² Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2006. С. 106–107.

туациях общения); 2) когнитивный (знание понятий, идей, представлений, складывающихся в картину мира); 3) прагматический (возможность реализовать свои цели, мотивы, интересы, оценки в процессе речевой деятельности).

Таким образом, стратегическая цель обучения направлена на формирование у обучающихся черт вторичной языковой личности, а их сформированность позволяет участвовать в межкультурном общении на уровне носителя языка и повышать уровень такого общения как в процессе занятий с преподавателем, так и в процессе самоподготовки. Формы, способы и направления такого самосовершенствования заложены в документе, составленном Советом по культурному сотрудничеству Совета Европы, под названием «Европейский языковой портфель» (Страсбург, 1997). Этот документ предлагает каждому желающему зафиксировать по определенной форме свой опыт в изучении языка и достигнутый уровень владения языком. <...>

А. Н. Щукин

КОМПЕТЕНЦИЯ ИЛИ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ВЗГЛЯД МЕТОДИСТА НА АКТУАЛЬНУЮ ПРОБЛЕМУ ЛИНГВОДИДАКТИКИ¹

В литературе по педагогике и лингводидактике с середины 60-х гг. XX в. широко используются 2 ключевых для сферы образования термина: компетенция и компетентность, не получившие, однако, однозначного толкования. Этими терминами называют близкие, но не совпадающие по своему значению понятия, а их разграничение представляется весьма важным для современной лингводидактики.

Термин «компетенция» ввел в научный обиход в 1965 г. американский лингвист, создатель теории порождающей (трансформационной) грамматики профессор Ноэм Хомский. Он предложил использовать понятие *компетенция* для характеристики способности человека к выполнению какой-либо деятельности. Впоследствии значение термина ученый распространил на речевую деятельность, сначала на родном, а затем на иностранном языке.

Компетентный говорящий/слушающий, считал Н. Хомский, способен понимать и продуцировать неограниченное количество правильных в языковом отношении предложений, в основе такой способности лежат усвоенные человеком языковые знаки и правила их соединения между собой. При этом Н. Хомский разграничивал 2 понятия, тесно между собой связанных: *компетенция* как знание языковых знаков и правил их соединения (*competence*) и *исполнение* (*performance*) — способность пользоваться такими знаками в речевом общении.

<...>

Именно употребление, по мнению Н. Хомского, есть проявление компетенции в различных видах деятельности, связанных с мышлением и опытом человека. Такое употребление приобретенных знаний, навыков, умений впоследствии стали называть компетентностью.

¹ Рус. яз. за рубежом. 2008. № 5. С. 14–20.

Таким образом, в 60-х гг. прошлого столетия было заложено понимание различий между понятиями *компетенция* и *компетентность*.

Представим сказанное в виде таблицы.

Компетенция	Компетентность
Комплекс знаний, навыков, умений, приобретенных человеком, в том числе в процессе обучения языку, и составляющий содержательный компонент его деятельности. (Скрытая компетенция как система порождающих процессов.)	Свойства личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции. (Актуальное проявление компетенции.)

<...>

В области овладения языком и культурой, в том числе и иноязычной, особое значение имеют компетенции в общении, относящиеся к взаимодействию человека и социальной сферы: порождение и восприятие текста (устное и письменное), знание этикета, бизнес-языка, соблюдение традиций, кросс-культурное и иноязычное общение.

Исследования в области компетенции в последние годы привели к выделению компетентностного подхода, который наряду с личностно-деятельностным и социокультурным подходами [Шукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Шукин. М. : Высшая школа, 2003. С. 99–106] привлекает все большее внимание при методологическом обосновании теории и практики обучения языку и другим дисциплинам.

<...>

Применительно к обучению иностранным языкам термин *компетенция* стал широко использоваться с 70-х гг. XX столетия, был рекомендован Советом Европы в публикации 1996 г. [Современные языки: изучение, преподавание, оценка: Общеευропейская компетенция владения иностранным языком. Страсбург, 1996] в рамках концепции «Европа без границ» для оценки уровня владения языком и проходил апробацию в странах Европы вплоть до 2000 г.

В названной публикации... рассматривались параметры и критерии оценки уровня владения языком и коммуникативной компетенции как цели обучения, а также способы ее оценки. В состав коммуникативной компетенции стали включаться лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая компетенции.

Само понятие «коммуникативная компетенция», ставшее ведущим в системе компетенций, предложил американский социолингвист Делл Хаймс, который справедливо писал, что для осуществления речевого общения недостаточно знать только языковые знаки и правила. Для этого необходимо также знание «культурных и социально-значимых обстоятельств». Поэтому Д. Хаймс рассматривал коммуникативную компетенцию как интегративное образование, включающее в свой состав наряду с лингвистическими социально-культурные компоненты... <...>

<...>

Заметим, что как количество, так и толкование содержания разных компетенций до сих пор не получило однозначного определения. Что касается понятия *компетентность* применительно к обучению языку, то оно остается в рамках дискуссионного обсуждения.

В публикациях российских методистов предлагается следующий перечень и толкование видов компетенций... <...>

Коммуникативная компетенция. Способность пользоваться языком как средством общения, участвовать в речевой деятельности в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках избранной сферы деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежат приобретенные в ходе обучения и практической деятельности знания, навыки и умения, обеспечивающие возможность участвовать в общении в разных его видах: рецептивных (слушание, чтение) и продуктивных (говорение, письмо). Содержание коммуникативной компетенции, в свою очередь, составляют следующие виды компетенций.

Лингвистическая (языковая) компетенция означает совокупность знаний о единицах языка и умение такими единицами пользоваться для выражения своих мыслей и понимания мыслей других людей. По Н. Хомскому, это способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения между собой. В составе лингвистической компетенции могут быть выделены фонологическая, лексическая, грамматическая компетенции.

Речевая компетенция предполагает знание способов выражения мыслей с помощью средств языка, что обеспечивает возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение) и тем самым понимать мысли других людей и выражать собственные в устной и письменной форме в различных ситуациях общения. Такое понимание речевой компетенции базируется на определении речи как «способа формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности», предложенном И. А. Зимней... <...> Речевую компетенцию некоторые исследователи называют также *социолингвистической*, стремясь присущее обладателю такой компетенции умение выбрать нужную лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от условий речевого акта: ситуации общения, коммуникативных целей и намерения говорящего, социального статуса партнера.

Социокультурная компетенция подразумевает знание национально-культурных особенностей страны изучаемого языка, правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях общения, особенностей этикета носителей языка и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями. Понятию социокультурной компетенции близки встречающиеся в литературе понятия *страноведческой, лингвострановедческой, лингвокультурологической и межкультурной компетенции*, подчеркивающие разные стороны знания страны изучаемого языка и ее культуры. В литературе последних лет делались попытки выделить разные уровни социокультурной компетенции в зависимости от глубины проникновения участников коммуникации в иноязычную культуру и способности пользоваться усвоенной информацией в различных ситуациях общения. <...>

Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, умении ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и возможностями собеседника. Этот вид компетенции называют также *прагматической компетенцией*, желая подчеркнуть присущее участникам общения умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий общения и поставленной цели.

Дискурсивная компетенция означает знание правил построения связного устного или письменного сообщения — дискурса, умение строить такое сообщение из отдельных предложений, а также умение понимать сообщения в чужой речи. Такое определение дискурсивной компетенции базируется на представлении о дискурсе как про-

цессе речевой деятельности говорящего (монолог) или говорящих (диалог), в котором представлена информация из различных областей знания и сфер общения. <...> Понимание дискурса как конкретного коммуникативного события, реализуемого в устной и письменной форме в определенном коммуникативном пространстве, позволяет определить методические задачи в формировании на занятиях дискурсивной компетенции. Они должны быть направлены на ознакомление учащихся с особенностями, присущими разным типам дискурсов, и способами строить дискурсы в процессе общения. Наиболее употребительными типами дискурсов в учебно-профессиональной сфере общения являются: доклад, сообщение, участие в обсуждении, расспрос.

Стратегическая компетенция – это умение выбирать наиболее эффективные стратегии (способы) овладения материалом и использования его при решении различных коммуникативных задач. Близкой к ней является *компенсаторная компетенция*. С помощью стратегической (компенсаторной) компетенции учащийся может преодолевать трудности, возникающие в процессе овладения и пользования языком. При чтении: а) предвосхитить содержание текста по его названию, оглавлению, заключению, иллюстративному материалу; б) опираясь на контекст, догадаться о значении незнакомых слов в тексте; в) при обращении к словарю выбрать правильное значение искомого слова; г) догадаться о значении слова по знакомым элементам его структуры (корню, суффиксу и др.). При аудировании: а) догадаться о значении слова, фразы, опираясь на контекст; б) при межличностном общении обратиться к партнеру за помощью (например, попросить говорить медленнее, повторить сказанное). При говорении: а) упростить фразу, опираясь на знакомые учащимся слова, образцы речи и структуры их построения; б) внести в свою речь дополнительные выражения типа «как я уже сказал», «я скажу это по-другому» и др.

Предметная компетенция – это знание информации по теме общения, что позволяет ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере деятельности.

Перечисленный набор не является окончательным, и как их перечень, так и толкование у разных авторов не отличается единообразием. В то же время можно утверждать, что для достижения цели обучения языку как средству общения ведущей является языковая компетенция и входящие в ее состав лексическая и грамматическая компетенции, ибо без владения компонентами системы языка невозможно функционирование коммуникативной компетенции и осуществление речевого общения во всех видах и формах его проявления. Некоторые исследования особую роль в составе коммуникативной компетенции отводят дискурсивной компетенции (Л. В. Московкин, Е. Е. Юрков) на том основании, что в речевой деятельности именно дискурсу с его признаком процессуальности принадлежит ведущая роль в отличие от текста, являющегося результатом (продуктом) такого процесса. В таком случае коммуникативную компетенцию можно представить иерархическим образованием в виде пирамиды, в основании которой лежит языковая компетенция, служащая базой формирования всех других компетенций, а вершиной являється дискурсивная компетенция, интегрирующая компетенции в единое целое.

Обобщим сказанное в виде таблицы.

Коммуникативная компетенция

Дискурсивная компетенция					
Речевая (социо-лингвистическая) компетенция	Социокультурная компетенция	Социальная компетенция	Стратегическая компетенция	Предметная компетенция	Профессиональная компетенция
Языковая (лингвистическая) компетенция					

Если компетенцию представить в виде суммы знаний, навыков, умений, усвоенных учащимися в ходе обучения, то применение полученных знаний, навыков, умений составляет содержание компетентности учащегося: его способность к выполнению речевого акта на основе сформированной компетенции.

Представим наше видение роли и места разных видов компетенции/компетентности в зависимости от цели и содержания обучения РКИ.

Компетенции/компетентности в контексте целей и содержания обучения

Объект обучения (teaching)	Язык	Речь	Речевая деятельность	Культура
Объект усвоения (learning)	Знания	Навыки	Умения	Межкультурное общение
Объект овладения (competence)	Языковая компетенция	Речевая компетенция	Коммуникативная компетенция	Социокультурная компетенция
Объект применения (application)	Языковая компетентность	Речевая компетентность	Коммуникативная компетентность	Социокультурная компетентность

Из предложенного выше разграничения понятий *компетенция* и *компетентность* можно сформулировать следующие важные для лингвистики выводы: 1) *компетенция* и *компетентность* понятия близкие, но не равнозначные; 2) у изучающих язык и владеющих языком они могут не совпадать и 3) для их формирования могут потребоваться разные стратегии и приемы обучения, что зависит от индивидуальных способностей учащихся к изучению языка, опыта преподавателя и используемых на занятиях приемов и методов обучения. Это обстоятельство может стать основанием для пересмотра сложившихся стереотипов обучения в конкретных условиях преподавания языка. Таким образом, разграничение названных понятий позволяет более четко определять цели обучения языку и выбирать стратегии овладения языком, направленные не только на овладение учащимися разными видами речевой компетенции, но и владение компетентностями, обеспечивающими возможность успешно пользоваться языком в различных ситуациях общения.

Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ЦЕЛЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

<...>

Какой же должна быть цель образования?

Мы уже говорили о том, что модель *homo agens* не обеспечивает главного — нравственного отношения к миру. Компетенция не должна быть целью обучения. К сожалению, сейчас компетентностный подход занял ведущую позицию фактически во всех программах. Однако его подробное критическое рассмотрение не входит в задачи этой книги. Поэтому здесь мы позволим себе три очень кратких аргумента, важных для понимания того, почему некорректно и непродуктивно использовать «компетенции» в качестве цели.

¹ Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. М., 2010. С. 60–62.

Все компетенции, которые будут названы, — западные заимствования. Хорошо знакомы термины «коммуникативная компетенция», «лингвистическая компетенция», «прагматическая компетенция», «организационная...», «языковая...», «социолингвистическая...», «дискурсивная...», «социокультурная...», «тематическая...», «компенсаторная...», «когнитивная...», «экзистенциальная...», «объектная...» и проч.

Во-первых, разные авторы методических разработок по-разному осмысливают понятие «компетенция» и выбирают в качестве цели своей работы разные компетенции. Это означает, что понятие «компетенция» не сформировано в науке, не имеет строгих очертаний, размыто.

Во-вторых, нравственность и духовность не включаются современными методами в круг задач образования.

В-третьих, нет системообразующего фактора, на основе которого может произойти интеграция компетенций. Сейчас все компетенции рядоположены, комплементарны, комплекты, но не комплексны! не системны! Есть совокупность, суммарность компетенций, но нет интеграции, т. е. нового качества это не дает. Конечно, если продолжать называть нашу деятельность «обучением иностранному языку», что основано на знаниецентрической парадигме, этом порождении прагматизма и технократизма, то можно обойтись и без ценностей, без культуры, без духовности, нравственности и подобных им «бесполезных» понятий.

С нашей точки зрения, целью образования может быть только — *homo moralis* — человек моральный, духовный. В этом случае индивидуальность способна выступать источником нового, отличается способностью к творчеству, к расширению границ социальной практики и обогащению культуры, в ней интегрируются свобода творчества и ответственность. Вот почему систему образования следует рассматривать как общественный институт развития индивидуальности в качестве субъекта культуры. Но для этого (повторимся!) необходима переориентация образования со знаниецентрического на культуросообразное, которое сделает человека не только образованным, но и культурным, духовным, научит не мыслям, а мыслить, нацелит не на овладение готовыми знаниями и их применение, а на креативность.

**А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин,
И. П. Лысакова, Е. И. Пассов**

ПРЕДИСЛОВИЕ¹

Как известно, в качестве цели обучения русскому языку как иностранному выдвигается формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Однако с начала 90-х гг., когда начались активные контакты обучающихся друг с другом, стало ясно, что коммуникативная методика в чистом виде не удовлетворяет современным требованиям. При контактах учащихся между собой языковых проблем не возникало, но взаимопонимания не было. Причиной этого была разница в культурах обучающихся. В связи с этим в 90-х возникла необходимость в создании методики, основанной на обучении **взаимопониманию в процессе общения на иностранном (русском)**

¹ Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А. Л. Бердичевский [и др.] ; под ред. А. Л. Бердичевского. М., 2011. С. 4–5.

языке с его носителями. Сущность этой методики состоит в том, что язык есть органическая часть культуры и отдельно языка и культуры не существует (Е. И. Пассов). Следовательно, **обучать** мы должны **не языку**, как таковому, **а культуре**, частью которой становится язык.

В связи с такой культуурообразующей концепцией обучения иностранным языкам в настоящее время наблюдается отход от абсолютизации коммуникативного подхода и чисто коммуникативной компетенции в качестве цели обучения и говорится только о коммуникативной ориентации учебного процесса. «Коммуникативность, — по утверждению проф. Е. И. Пассова, — как философия, как методология в принципе исчерпала себя... и дальнейшее движение в направлении коммуникативности нецелесообразно».

Очевидно, что сейчас можно говорить о **посткоммуникативном этапе** в методике преподавания иностранных языков и расширении целей образования, состоящем в том, что его результатом должна быть не столько коммуникативная, сколько **межкультурная компетенция** — умение общаться с представителями другой культуры, включающее способность к пониманию ограниченности своей собственной культуры и своего собственного языка, и умение переключиться при встрече с другой культурой на другие не только языковые, но и неязыковые формы поведения.

Формирование межкультурной компетенции осуществляется в учебном процессе через **межкультурное образование** — «индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанного с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур» (Ю. Ром — Г. Коптельцева). Содержанием межкультурного образования являются факты культуры, как своей, так и страны изучаемого языка.

Переход от чисто коммуникативного к межкультурному образованию требует изменения всей системы образования средствами русского языка, ибо нельзя, изменив цели системы, оставить без изменения все остальные ее компоненты: содержание, методы, средства и формы образования... <...>

А. Л. Бердичевский

СИСТЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА¹

В настоящее время изучение любого иностранного языка в Европе предполагает изучение культуры... <...>

Обучение иностранному языку, таким образом, как **феномен** постоянного общения обучающихся с иной культурой в ходе языкового общения, является **межкультурным** по своей природе. Это межкультурное общение начинается уже на уровне слов и включает также и грамматические явления. <...>

<...> В качестве компонентов содержания межкультурного образования можно выделить различные факты культуры:

- языковой компонент: лексика (слова, обозначающие культурные реалии, культурные ценности и т. д.); грамматика (конструкции, соотносимые с культурными цен-

¹ Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. С. 6—17.

ностями); *речевые образцы и тексты*, отражающие культурно-окрашенные образцы речевых актов; межкультурно-ориентированные темы и ситуации и т. д.;

- прагматический компонент: правила, необходимые для ориентации в стране;
- эстетический компонент: различия в стиле жизни, одежде и т. п.;
- этический компонент: различия в нормах поведения;
- стереотипный компонент: сложившиеся стереотипы в отношении собственной культуры и культуры другой страны;
- рефлексивный компонент: личностные изменения в результате межкультурного обучения.

Таким образом, в систему **межкультурного образования** можно включить:

- **цель** межкультурного образования: подготовка к контакту с другой культурой, адекватному поведению в условиях чужой культуры, т. е. **формирование межкультурной компетенции** личности («...комплекса знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации **адекватно оценивать** коммуникативную ситуацию, эффективно **использовать вербальные и невербальные средства**, воплощать в практику **коммуникативные намерения** и проверять результаты коммуникации с помощью **обратной связи**» (Садохин 2005)), в результате чего достигается взаимопонимание в процессе межкультурного диалога;
- **содержание** межкультурного образования: **факты культуры** страны изучаемого языка в сравнении с родной;
- **единицы образования**: релевантные для межкультурного контакта тексты-дискурсы — «связные тексты в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическим и др. факторами». Для дискурсивных высказываний главным является «кто», «кому», «о чём» и «с какой целью» сказал, т. е. дискурс — это прежде всего **диалог + контекст** этого диалога. В системе «культура» таким контекстом является традиция и экстракультурная реальность — социальные, бытовые, временные условия функционирования текста. Тексты-дискурсы являются пусковыми механизмами межкультурной коммуникации;
- **средства образования**: национальные **варианты межкультурных учебников и мультимедийных средств** (учебных комплексов), разработанные представителями контактирующих культур¹. <...>

Е. И. Пассов

ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА КАК СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ²

Содержанием образования является культура. Поэтому резонно предположить, что содержание иноязычного образования значительно шире, богаче и важнее, чем это традиционно представляется. Попытаемся это обосновать.

Процесс иноязычного образования, являющийся одним из видов образования вообще, фактически включает в себя четыре аспекта:

¹ Термин **средства образования** употреблён здесь в традиционном его понимании: «учебники», в отличие от его толкования Е. И. Пассовым, который понимает учебники только как одну из форм организации и воплощения подлинных средств учения — упражнений.

² Мир рус. слова. 2001. № 3. С. 21–27.

1) **познание**, которое нацелено на овладение культуроведческим содержанием иноязычной культуры (сюда относится не только культура страны, собственно факты культуры, но и язык как часть культуры);

2) **развитие**, которое нацелено на овладение психологическим содержанием иноязычной культуры (способности, психические функции и т. д.);

3) **воспитание**, которое нацелено на овладение педагогическим содержанием иноязычной культуры (нравственный, моральный, этический аспекты);

4) **учение**, которое нацелено на овладение социальным содержанием иноязычной культуры, социальным в том смысле, что речевые умения усваиваются как средства общения в социуме, в обществе. Любой учащийся должен знать и уметь реализовывать те функции, которыми наделено каждое из речевых умений и общение в целом. Если и можно говорить о практическом предназначении иностранного языка, то не только в смысле осознания указанных функций и овладения ими, но и в смысле осознания практического результата, который сказывается на овладении речевыми умениями в зависимости от уровня овладения культуроведческим, психологическим и педагогическим аспектами содержания иноязычной культуры в процессе овладения этими аспектами, а не после.

Итак, **иноязычная культура есть та часть общей культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах.**

Обобщенно-схематического представления иноязычной культуры как содержания иноязычного образования и средства достижения его цели недостаточно. Необходимо деление на более мелкие кванты, которые и станут **объектами овладения**. На каждом уроке, постепенно и системно, шаг за шагом происходит овладение именно теми квантами, которые целесообразны с методических позиций, с точки зрения технологии.

Одной из отличительных черт данной Концепции является то, что **предлагается четко определить объекты овладения не только в учебном аспекте, но и в познавательном, развивающем и воспитательном, распределить их в системе образования и снабдить средствами овладения (упражнениями).**

1. Познавательный аспект (культуроведческое содержание) иноязычной культуры (ИК).

Рассмотрение ИК начинается с данного аспекта неслучайно. У познавательного аспекта положение особое, с него все начинается, от него (точнее, от фактов культуры) мы отталкиваемся в предлагаемой нами образовательной технологии. Культуроведческое содержание жизни того или иного народа, как известно, очень объемно. Вряд ли найдется человек, который станет утверждать, что он владеет всем культурным багажом своего родного народа. В то же время этот человек, безусловно, является носителем своей культуры, понимает ее и чувствует ее дух, обладает соответствующим менталитетом. Как достичь такого же понимания в иноязычном образовании? Исходная позиция такова.

Первая посылка: взаимопонимание в межкультурном диалоге достижимо лишь в том случае, если участники диалога знакомы с национальной культурой, признают ее самоценность.

Вторая посылка: менталитет (как бы его ни определяли) складывается только благодаря овладению культурой.

Третья посылка: всю культуру страны изучаемого иностранного языка в полном объеме в процессе иноязычного образования усвоить невозможно.

Четвертая посылка: усвоение разрозненных (пусть даже и многочисленных и интересных) фактов культуры не обязательно приведет к «вхождению» в чужой менталитет, ибо менталитет (как любое сложное явление) **системен** по своей природе.

Из этих посылок следует лишь один вывод: необходимо создание **модели культуры** того или иного народа, модели, которая могла бы в функциональном плане замещать реальную систему культуры. Главной задачей модели культуры должно быть не столько понимание другой культуры, сколько **духовное совершенствование учащихся на базе новой культуры в ее диалоге с родной.**

Овладение культурой есть **постижение системы ценностей народа**, которое осуществляется на трех уровнях: а) на уровне восприятия (*познавательное значение знаний*), б) на уровне социальном (*прагматическое значение знаний*) и в) на уровне личностного смысла (*аксиологическое, или ценностное, значение знаний*). Для первого уровня достаточно иметь представление о фактах культуры, для второго нужно владеть понятиями и уметь совершать какое-либо действие, для третьего уровня необходимы суждения, связанные с **личностным эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры, когда факт чужой культуры переживается как факт личной жизни.**

Излишне подчеркивать, что для данной концепции ведущим является третий уровень овладения культурой.

Модель культуры следует усвоить **обязательно**, ибо без этой базы не сформируется менталитет.

Что входит в реализацию модели?

1. Реальная действительность, представленная предметно: на фотоснимках, иллюстрациях, плакатах, схемах, слайдах, в рисунках, символике, документальных диафильмах и кинофильмах, на компьютере и др.

2. Реальная действительность, представленная предметно-вербально: программы ТВ и радио, билеты (в театр, кино, на поезд и т. п.), этикетки товаров, анкеты, объявления и т. п.

3. Изобразительное искусство.

4. Художественная литература.

5. Справочно-энциклопедическая и научная литература, комментарии к фактам культуры (например, путеводители, карты, план города и т. д.).

6. Средства массовой информации.

7. Учебные разговорные тексты, т. е. аутентичные тексты-высказывания носителей языка о своей культуре.

8. Общение с учителем как ретранслятором и интерпретатором культуры другого народа.

9. Иностранный язык как неотъемлемый компонент культуры, ее аккумулятор, носитель и выразитель:

- знания о строе (системе) языка, которые используются в процессе овладения им (точнее, речевыми умениями) в виде:

- а) правил-инструкций;

- б) пояснений;

- в) структурных и функциональных обобщений;

- г) сформулированных закономерностей;

- знания о функциях языка (речевых умениях) как средства общения;

- знания о нормах речевых отношений (об этике);

- знания, называемые фоновыми (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), которыми располагают все члены данной национально-культурной языковой общности и кото-

рые потенциально заложены в топонимике, именах собственных, пословицах, афоризмах, фразеологизмах, крылатых словах, девизах, лозунгах, безэквивалентной лексике, названиях предметов и явлений традиционного и нового быта (реалиях), понятиях, отражающих явления общественного характера, и т. п.;

- знания о невербальных средствах общения;
- знания о статусе, истории и развитии языка, его роли в мире, взаимоотношении с родным и другими языками.

2. Развивающий аспект (психологическое содержание) иноязычной культуры.

Сущность развивающего аспекта ИК заключается в том, что он направлен на развитие в индивидуальности ученика таких ее свойств, которые играют наиболее важную роль для процессов познания.

Система иноязычного образования, нацеленная на развитие и саморазвитие человека, может управлять процессом становления индивидуальности, моделируя желаемый результат.

Основываясь на цели развивающего аспекта (развивать то, что играет наиболее важную роль для процессов познания, воспитания и учения), а также на сущности процесса развития человека, логично будет считать, что **объектами развития должны быть способности**, которые позволили бы осуществить успешное функционирование познавательной, эмоционально-оценочной и деятельностно-преобразующей сфер деятельности учащегося. Почему способности? Потому что именно способности могут развиваться из имеющихся у индивида задатков, и развиваться они могут только в деятельности. Потому что развитие личности — это раскрытие и реализация способностей. Развитие способностей в **образовательной** деятельности благотворно скажется не только на ней самой, но и заложит основы для самообразования человека и его последующей жизнедеятельности в целом.

3. Воспитательный аспект (педагогическое содержание) иноязычной культуры.

Будучи связанным с культурой, основанным на ней, воспитательный аспект перестает быть чем-то дополнительным, довеском обучения, вытекаая из сущности самой коммуникативной технологии. **Воспитание не может рассматриваться вне метода.** Чтобы увидеть воспитательный потенциал коммуникативной технологии овладения иноязычной культурой, необходимо, во-первых, понять, что она основана на системе функционально взаимообусловленных принципов, объединенных единой стратегической идеей: принципов речемыслительной активности, личностной индивидуализации, ситуативности, функциональности и новизны. **Все эти принципы несут в атмосфере иноязычной культуры воспитательный заряд и поэтому вовлекают учителя и учащихся в глубинное и духовное общение, которое, в сущности, и является воспитательным процессом.**

Воспитательный потенциал образования зависит от культуроведческого содержания используемых материалов, от их потенциальных возможностей. Учитель как интерпретатор чужой культуры и носитель родной должен делать все от него зависящее, чтобы сформулировать у учащихся ту систему ценностей, которая соответствует идеалу образования — человеку духовному (*homo moralis*).

4. Учебный аспект (социальное содержание) иноязычной культуры.

Содержание учебного аспекта составляют те речевые умения, которыми должен овладеть учащийся как средствами общения, — говорение, аудирование, чтение, письмо (возможен и перевод), а также собственно умение общаться. Каждое из умений основано на определенных навыках и механизмах, обладает определенными качествами.

Процесс формирования речевых навыков и развития речевых умений понимается нами как процесс формирования целостного речевого механизма, а формирование

речевого механизма — как процесс развития личности. Следствием этого является совершенно иной характер коммуникативной технологии.

Напомним, что учебный аспект составляет социальное содержание ИК, поскольку его результаты непосредственно направлены на социальные нужды человека — умение успешно общаться в другом социуме. В основе этого умения лежит целая **система речевых средств**, которой обычно владеет грамотный носитель языка.

Завершая рассмотрение содержания иноязычной культуры (ИК) как содержания иноязычного образования, сделаем два замечания. Первое касается понятия «содержание». Дело в том, что перечисление «объектов овладения» может создать впечатление, что содержанием являются сами эти объекты как компоненты ИК. Однако с научной точки зрения подобное понимание содержания некорректно. Содержанием является не сам по себе субстрат, а его **внутреннее состояние, совокупность процессов**, которые характеризуют **взаимодействие** образующих субстрат элементов между собой и со средой и обуславливают их существование, развитие и смену.

Исходя из сказанного, можно сформулировать **суть предлагаемой концепции иноязычного образования как концепции развития индивидуальности в диалоге культур**. Для достижения поставленной цели и обеспечения предполагаемого содержания иноязычного образования необходимо создать определенные условия, которые служили бы основой и механизмом образовательного процесса. Таким условием является **общение**.

Второе замечание касается названия нашего учебного предмета. Вполне очевидно, что название «иностраннй язык» не отражает ни сути предмета, ни его цели. Так было с предметами «пение» и «рисование», ставшими соответственно уроками музыкальной культуры (Д. С. Кабалевский) и уроками художественной культуры (Б. М. Неменский). В этой связи **считаем обоснованным и целесообразным назвать наш предмет «иноязычная культура», а учителя — «учитель иноязычной культуры».**

Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин

«МЕТОД ОБУЧЕНИЯ» КАК ОДНО ИЗ БАЗИСНЫХ ПОНЯТИЙ МЕТОДИКИ¹

<...> Обобщая существующие в литературе определения методов, отметим, что под «методом обучения иностранному языку» чаще всего понимают систему взглядов, представлений о том, как следует обучать, как обеспечить достижение целей обучения (т. е. «метод» — это одна из разновидностей методических концепций).

Метод можно представить в виде совокупности принципов обучения, которые реализуются в виде специфических методических приемов. В определенных условиях метод может стать направлением в обучении.

<...>

В таком понимании метод соотносится не с фрагментами урока (как обычно это трактуется в работах российских специалистов по дидактике), а с целостным учебным процессом. Следует отметить, что подобное понимание термина «метод» характерно

¹ Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. М., 2008. С. 5–14.

не только для российской, но и для зарубежной (европейской и американской) методик преподавания иностранных языков.

<...>

Вот почему в российской методике обучения иностранным языкам закрепились иная точка зрения, наиболее отчетливо выраженная в работах И. В. Баранникова, В. Г. Костомарова и О. Д. Митрофановой. Эти авторы предложили соотносить термин «метод обучения» с целостным учебным процессом, а показ, объяснение, обобщение, имитацию, наблюдение, моделирование, анализ, сопоставление и т. д. считать не методами, а «приемами обучения». В этом случае метод рассматривается как системное образование в виде направления в обучении, включающее приемы обучения в качестве такой системы.

<...>

Системное рассмотрение метода обучения позволяет выделить следующие его признаки:

- метод является концепцией обучения;
- метод связан с целями обучения и рассматривается как предполагаемый путь их достижения;
- метод связан с целостным процессом обучения: это представление о том, как должен строиться этот процесс;
- метод связан со средствами обучения: определенный комплекс средств обучения всегда реализует идеи какого-либо метода;
- метод связан с результатами обучения: по характеру результатов обучения судят о приемлемости или неприемлемости данного метода;
- метод, реализуясь в учебниках и в массовой практике обучения, становится направлением в обучении;
- выбор метода зависит от условий обучения и личностных характеристик преподавателя и учащихся;
- метод представляет собой систему принципов введения учебного материала, организации его усвоения и контроля результатов обучения, которые в свою очередь получают отражение в особых приемах обучения; в состав метода могут также входить принципы отбора и организации материала;
- среди принципов обучения выделяются один или несколько главных, часто определяемых как стратегическая идея. Такие принципы определяют выбор всех других принципов обучения и часто дают название методу.

Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин

СОЗНАТЕЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ¹

Термин сознательно-практический метод был предложен психологом и методистом Б. В. Беляевым, который в ряде публикаций, и в первую очередь в книге «Очерки по психологии обучения иностранным языкам» (1965), дал обоснование метода с психологической точки зрения. Этот метод, как видно из названия, является созна-

¹ Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. С. 136–147.

тельным, так как в процессе обучения предполагается осознание учащимися языковых фактов, а занятия начинаются с сообщения необходимых для общения сведений по языку, и практическим, так как «решающим фактором обучения признается иноязычноречевая практика» [Беляев 1965: 211].

<...>

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДА

Современная концепция сознательно-практического метода опирается на следующие положения концепции Л. В. Щербы.

1. Положение о разграничении трех аспектов языка: речевой деятельности, языковой системы и языкового материала.

<...>

Исходя из этого положения, в работе по сознательно-практическому методу выделяются три направления деятельности преподавателя:

- обучение языку, т. е. фонетике, лексике, грамматике, которые используются в качестве исходной базы для понимания речи и общения;
- обучение речи — «способам формирования и формулирования мыслей посредством языка в процессе общения» [Зимняя И. А. 1978];
- обучение речевой деятельности — процессу общения, осуществляемого с помощью разных видов и форм речи и реализуемых в таких его видах, как слушание, говорение, чтение и письмо.

<...>

2. Положение об активной и пассивной грамматике. По мысли Л. В. Щербы (1947), пассивная грамматика изучает функции, значения строевых элементов данного языка исходя из их формы, т. е. внешней их стороны, тогда как активная грамматика учит употреблению этих форм. Это положение в концепции сознательно-практического метода реализуется в отборе лексико-грамматического минимума в разработке системы упражнений.

<...>

В качестве психологических основ концепции сознательно-практического метода выступили теоретические положения, разработанные в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, П. Я. Гальперина и других отечественных психологов. В частности, специфику данной концепции обусловили взгляды Л. С. Выготского на разный характер процессов овладения родным и иностранным языками: «...если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладения ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью» [Выготский 1956: 234]. Именно это представление об овладении иностранным языком предопределило сознательный характер всего обучения и дедуктивный характер обучения грамматике.

Кроме того, в качестве психологической основы данной концепции была использована общая теория деятельности, наиболее полно разработанная в трудах А. Н. Леонтьева, а также теория речевой деятельности, представленная в трудах А. А. Леонтьева и И. А. Зимней.

<...>

В свете теории деятельности психологическое обоснование концепции сознательно-практического метода может быть изложено в виде следующих положений.

1. Система обучения языку носит целенаправленный и мотивированный характер, т. е. имеет определенную цель и управляется мотивом или, чаще, — системой мотивов. В условиях вузовского обучения это в первую очередь мотивы познавательного плана... <...>

2. В системе обучения языку можно выделить структурные компоненты, соответствующие этапам овладения учебным материалом. Такими этапами, с психологической точки зрения, являются: а) ориентировка в условиях деятельности; б) выработка плана в соответствии с результатами ориентировки; в) осуществление (реализация) плана; г) сопоставление полученного результата с планом (этап контроля). На каждом из перечисленных этапов решаются свои методические задачи и используются разные приемы обучения и виды упражнений.

3. Речевая деятельность характеризуется иерархичностью строения, т. е. она включает множество речевых действий и операций. <...>

Формирование речевых действий и операций проходит ряд последовательных этапов: осознанная деятельность, ступень сознательного контроля, полностью автоматизированная деятельность. Такая система формирования операций и действий, характеризующаяся как «путь сверху», типична для занятий по сознательно-практическому методу. Этот путь определяет ведущую роль принципа сознательности в обучении, так как сознательное разделение речевого действия на операции и формирование новых операций с последующей их автоматизацией считается оптимальным в работе по названному методу. <...>

Однако для практического владения языком недостаточно обладать знаниями о языке и речевыми автоматизмами, необходимо также овладеть способностью использовать полученные знания и навыки для выражения собственных мыслей. По этой причине конечной целью обучения является формирование и развитие речевых умений, которые можно рассматривать в виде способности применять приобретенные знания и навыки в различных ситуациях общения.

4. В своем развитии навыки и умения проходят ряд стадий (этапов), каждая из которых характеризуется спецификой решаемых методических задач... <...> В число стадий формирования грамматических навыков входит: восприятие, имитация, постановка, трансформация, репродукция, комбинирование. На наш взгляд, речь идет о формировании навыков и умений на уровне грамматической модели. Предпочтительнее можно также говорить о четырех этапах развития знаний, речевых навыков и умений, выделяемых с позиции теории деятельности: ознакомительном — введение нового материала; стандартизирующем — формирование речевых навыков; варьирующем — совершенствование речевых навыков; творческом — развитие речевых умений, самостоятельное применение усвоенного материала в различных ситуациях [Климентенко, Миролюбов 1981; Пассов 1985].

5. С позиции теории речевой деятельности система упражнений на занятиях по языку может быть представлена в виде следующих двух групп: а) упражнения по овладению средствами и способами осуществления деятельности (языковые, направленные на приобретение знаний, и условно-речевые, направленные на формирование речевых навыков); б) упражнения, обеспечивающие практику в различных видах деятельности (речевые, творческие), направленные на развитие речевых умений.

<...>

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

Модели обучения, реализующие принципы сознательно-практического метода, отражают установку на практическое обучение языку через осознание лексико-грамматических единиц языка. Модели эти могут быть разными, но в любом случае сначала организуется усвоение учащимися средств языка, а затем начинается обучение речевой деятельности.

1. Усвоение средств языка организуется двумя путями: от изучения лексики и грамматики к анализу текста и от анализа текста к изучению входящих в него лексики и грамматики. <...>

Весь новый языковой материал вводится по схеме: «слушание — говорение — чтение — письмо». Обязательно объясняются значение и правила употребления новых слов и грамматических форм. Для усвоения материала предлагаются языковые упражнения. Главным образом, это упражнения на анализ и конструирование единиц языка.

2. Обучение речевой деятельности также организуется несколькими способами.

Первый вариант: «чтение текста — его устное или письменное воспроизведение (план, конспект, полное изложение содержания и т. д.), составление собственного текста по аналогии — выход в диалогическую речь — аудирование».

Второй вариант: «чтение текста — аудирование аналогичного текста — выполнение письменных творческих заданий на основе этих текстов — обучение диалогической речи».

Третий вариант: «обучение диалогической речи на основе речевых образцов — чтение текста — устная или письменная интерпретация текста — аудирование аналогичного текста».

Вне всякого сомнения, это не единственно возможные варианты взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Если же учесть, что существуют различные способы организации обучения средствам языка (о чем было сказано выше), то становится понятным, что число моделей обучения по сознательно-практическому методу может быть довольно большим. <...>

Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин

КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ¹

Название метода — **коммуникативный** — означает, что обучение строится адекватно процессу речевой коммуникации (или, другими словами, процесс обучения является моделью процесса общения). Коммуникативная направленность обучения означает подобие процессов обучения и общения по некоторым признакам, важнейшими из которых являются:

а) коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся в ходе занятий;

б) предметность процесса коммуникации, выражающаяся в тщательности отбора речевых интенций, тем и ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности учащихся. <...>

¹ Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. С. 160—169.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА

<...>

Лингвистическая концепция метода базируется на получившей в 70-е гг. широкое распространение коммуникативной лингвистике.

<...>

При обосновании лингвистических основ метода в качестве определяющих рассматриваются следующие идеи коммуникативной лингвистики:

1. Единицей коммуникации (а соответственно, и обучения) являются речевые акты (утверждение, просьба, вопрос и др.).

2. Единицей отбора речевых актов выступает речевая интенция говорящего, которая содержательно организует и регулирует речевое поведение.

3. Овладение языком как средством общения предполагает формирование у обучающегося коммуникативной компетенции, означающей способность правильно использовать язык в разнообразных ситуациях общения. <...> Такая компетенция наряду с лингвистической (дающей представление о лингвистическом опыте, формируемом в процессе обучения, т. е. о достижении соответствующего уровня знаний о единицах языка и правилах их сочетания) и страноведческой компетенцией (характеризующей уровень фоновых знаний о стране изучаемого языка) конкретизирует цели обучения языку и определяет желаемые результаты.

Выдвинув понятие коммуникативной компетенции в качестве центрального звена названного лингвистического направления, его представители и последователи сформулировали главные признаки компетенции, на формирование которой и должны быть направлены усилия преподавателя и учащихся:

а) умение реализовать речевое намерение, позволяющее установить контакт и взаимопонимание с другими людьми;

б) знание структурных элементов языка и умение ими пользоваться в различных ситуациях общения;

в) владение набором речеорганизующих формул, необходимых для общения (его начало, завершение, поддержание и т. д.).

4. Формирование коммуникативной компетенции организуется в рамках тщательной отбораемых ситуаций общения, которые служат стимулом для возникновения речевого намерения и совершения речевых актов. Психологическим обоснованием метода стал личностно-деятельностный подход к обучению, разрабатываемый российской психологической школой [Зимняя 1985]. Основы этого подхода были заложены в работах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, где личность рассматривается как субъект деятельности, который сам формируется в деятельности и общении с другими людьми и сам определяет характер деятельности и общения. <...> Такое понимание сути личностного подхода применительно к обучению означает, что все методические решения преломляются через призму личности обучаемого — его потребности, интересы и другие индивидуально-психологические особенности.

В контексте личностно-деятельностного подхода обучение направлено на формирование коммуникативных умений, а в качестве объекта обучения выступает коммуникативная деятельность.

В связи с этим возникает проблема первоначального создания и хранения уже существующей у учащегося потребности общения на русском языке и познания средствами русского языка представляющей общекультурную ценность действительности.

Личностно-деятельностный подход предполагает также, что в процессе обучения максимально учитываются национальные, возрастные, индивидуально-психологи-

ческие особенности личности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих заданий, через характер общения с учащимся.

С позиции такого подхода рассматривается принцип организации общения, который становится уже равнопартнерским сотрудничеством, как и сам процесс учебной деятельности.

Можно утверждать, что названный подход к обучению «направлен на активизацию внутренних резервов обучающегося и оптимизацию его учебной деятельности. Поэтому такой подход может рассматриваться как необходимое условие повышения эффективности этого процесса» [Зимняя 1985: 53].

<...>

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

Модели коммуникативного обучения, предлагаемые разными авторами, отличаются друг от друга. Приведем в качестве примера модель обучения, реализованную в учебном комплексе «Темп». Методика проведения занятий состоит из пяти этапов, у каждого из которых свои методические задачи.

1. Первый этап — введение в ситуацию общения на материале монологического текста, обращенного к слушателям. Текст предъявляется преподавателем непосредственно или в записи и содержит новые речевые образцы, количество которых ограничено. В ходе занятий обеспечивается глобальное восприятие материала и его первичное осмысление через контекст и комментарий преподавателя.

2. Второй этап — введение нового материала с опорой на учебный текст путем чтения учащимися диалогов по ролям. Первый диалог включает знакомый лексико-грамматический материал, последующие — новый материал.

3. Третий этап — закрепление материала посредством его воспроизведения в ситуациях, близких к ситуациям диалога и реальным ситуациям общения. Выполняются также упражнения условно-речевого и речевого характера.

4. Четвертый этап — активизация усвоенного материала в результате выполнения речевых упражнений и усложнения заданий. На этом этапе учащиеся работают самостоятельно: обмениваются репликами согласно заданной теме, строят монологическое высказывание по теме, используя усвоенную лексику и модели.

5. Пятый этап — обобщение материала. Здесь обеспечивается свободное говорение по теме урока с выходом за пределы учебной ситуации и опорой на предшествующий речевой опыт.

И. М. Андреасян

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБЩЕНИЕМ¹

<...> Новый социальный заказ общества обучать иностранным языкам (ИЯ) как средству межкультурной коммуникации, формировать личность, вобравшую в себя ценность родной и иностранной культур и готовую к общению, влечет за собой ши-

¹ Замеж. мовы ў Рэсп. Беларусь. 2006. № 2. С. 18–22.

рокое внедрение технологий, позволяющих изменить саму парадигму иноязычного образования. Именно инновационные технологии, ориентированные на вовлечение каждого учащегося в активный познавательный процесс, на сбалансированное формирование коммуникативных навыков и умений, позволят достичь поставленных образовательным стандартом целей иноязычного образования.

<...>

Технология обучения — это «совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» [Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов, с. 366]. Рассматривая технологии применительно к иноязычному образованию, обратимся к определениям, предложенным Е. С. Полат и Е. И. Пассовым. Технология, по мнению Е. С. Полат, это совокупность приемов, позволяющих в определенной их последовательности (диктуемой логикой познавательной деятельности и особенностями используемого метода) реализовывать данный метод на практике. Е. И. Пассов под технологией понимает систему приемов обучения, практическое воплощение принципов обучения, реализацию теории [Пассов, Е. И. Программа — концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 2000. — 173 с.].

<...> Анализ словарных дефиниций, связанных со словом «инновация» (в английских словарях *innovation*), свидетельствует о том, что инновация в отличие от нового явления, не существующего ранее, означает привнесение конструктивных новаторских изменений. В настоящее время формируется педагогическая инноватика — сфера науки, изучающая процесс развития образовательных систем, связанных с созданием новой практики образования. Инновации как существенный элемент развития образования выражаются в тенденции накопления, анализа и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят к более или менее глобальным изменениям в сфере образования и трансформации его содержания и качества. Таким образом, инновации — это актуально значимые нововведения, возникающие в результате инициативы и поиска, которые вносят позитивные изменения в современную образовательную парадигму.

Педагогические инновации вообще и инновации в сфере иноязычного образования в частности отличаются от других инновационных процессов тем, что их «предметом» является личность ученика и педагога. Именно на совершенствование личности обучающего и учащегося в конечном итоге и направлены любые педагогические нововведения. Наибольшее распространение получают инновации, связанные с организацией учебного процесса и внедрением новых технологий в иноязычное образование, позволяющих на практике реализовывать личностно ориентированный подход к обучению ИЯ. Деятельностный компонент данного подхода направлен на переориентацию учебного процесса с получения готовых знаний на самостоятельное решение поставленных задач, на активное включение самого ученика в учебно-познавательную поисковую деятельность, на овладение способами учения во всех ее видах.

По сущностным и инструментально значимым свойствам, например, целевой ориентации, характеру взаимодействия учителя и учащихся, организации обучения выделяются социальные и информационные технологии. Изучение иностранного языка — явление социальное, в основе которого лежит общение как учителя с учащимися, так и учащихся друг с другом. Принципиально важной стороной социальных технологий являются позиции обучаемого в образовательном процессе, отношение к нему

со стороны учителя, реализация его природного потенциала. Личность учащегося в процессе использования современных социальных технологий не просто субъект, но субъект приоритетный (она является целью образовательной системы). <...>

Своеобразие технологического подхода к овладению иноязычным общением проявляется в том, что он дает не описательную, а конструктивную предписывающую схему, которая, в конечном счете, позволяет добиться достижения запланированных результатов. Обучение иноязычному общению с использованием инновационных технологий должно проводиться в соответствии с определенной технологической схемой, которая отражает основные этапы конкретной технологии.

Далее мы приводим алгоритмы действий учащихся по отдельным технологиям.

Проект — это самостоятельная, долгосрочная групповая работа по теме-проблеме, выбранной самими учащимися, включающая поиск, отбор и организацию информации. В процессе работы над проектом речевое иноязычное общение «вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности». Учащиеся работают вместе для достижения общей конкретной цели. Конечный продукт должен быть результатом работы творческой группы, хотя информация и идеи могут быть заимствованы из различных источников. Проектная работа проводится в течение нескольких дней или недель, на уроке и во внеурочное время. Основываясь на групповом взаимодействии, работа над проектом способствует развитию навыков и умений дискутирования, аргументации своей точки зрения, учения в сотрудничестве.

Алгоритм работы над проектом

1. Определите тему проекта. Выберите ту, которая вам действительно интересна.
2. Обсудите цели, содержание, конечный продукт проекта (брошюра, альбом, постер, видеофильм и др.) и форму презентации.
3. Определите состав участников.
4. Разработайте план действий группы, распределите обязанности, определите структуру проекта.
5. Спрогнозируйте объем работ. Определите, какие вам понадобятся материалы, и есть ли достаточно времени, чтобы собрать необходимую информацию.
6. Соберите и систематизируйте информацию из различных источников (включая письменную, образно-схематическую, видео- и аудиоинформацию). Сопоставьте информацию и отберите наиболее важную.
7. Обсудите способы организации и представления информации в проектном продукте.
8. Обсудите дизайн. Разработайте конечный продукт проекта.
9. Рассмотрите варианты проведения презентации проекта в рамках предоставленного вам времени.
10. Осуществите презентацию проекта.
11. Выберите вариант оценки.

Кейс-технология. Основу этой технологии составляют осмысление, критический анализ и решение конкретных социальных проблем. Кейс — это описание возникшей проблемы, спорного вопроса с причастными к проблеме сопутствующими фактами, мнениями, от которых зависит решение проблемы. Кейс-технология позволяет организовать обучение иностранному языку, ориентированное на развитие способности обучаемых решать конкретные жизненные ситуации, важные повседневные проблемы, с которыми они непосредственно сталкиваются в жизни.

Алгоритм работы над кейсом

1. Изучите текст ситуации.
2. Опишите ситуацию. Выделите проблемные моменты, требующие решения и представления рекомендаций.
3. Распределитесь по группам. Выберите «спикера» и «секретаря» группы.
4. Изучите дополнительные источники информации с целью уточнения фактов и деталей, необходимых для решения проблемы. Используйте видео- и аудиоматериалы.
5. Проведите обсуждение исследуемой проблемы в группе. В ходе обсуждения «секретарь» фиксирует принятые решения и рекомендации.
6. Осуществите презентацию решений. В ходе презентации проанализируйте ситуацию и аргументируйте принятое решение проблемы с привлечением ранее изученного материала по теме.
7. Примите участие в общей дискуссии, подготовьте выступления с мест. Рассмотрите варианты альтернативных решений.
8. Выберите оптимальное решение обсуждаемой проблемы.
9. Сравните найденное решение с решением, представленным учителем/преподавателем.

Технология «Иностранный язык через театр» реализуется в двух вариантах: постановка готового драматического произведения или использование сюжета какого-либо художественного произведения (рассказа, сказки, отрывка из повести, романа). В последнем случае необходимо провести работу по трансформации значительных отрывков монологического текста в диалог. Участие студентов/учеников в создании сценария по мотивам произведения недраматического жанра способствует осознанию различий между описанием речевых поступков и их конкретной реализацией, что, бесспорно, повышает уровень совершенствования навыков и развития умений диалогической и полилогической речи.

Алгоритм действий учителя и учащихся по использованию технологии «Иностранный язык через театр»

1. Прочтите художественное произведение, разбейте его на эпизоды.
2. Обсудите и дайте характеристику времени действий, внешних обстоятельств (место действия, погода) и персонажей (внешний облик, одежда, характерные особенности, линия поведения, аксессуары).
3. Распределите роли.
4. Проведите работу в группах над отдельными эпизодами: перевод косвенной речи в прямую, введение дополнительных персонажей (автор, случайный прохожий и пр.). На данном этапе используйте различные виды опор: карточки с ключевыми словами, репликами.
5. Проиграйте эпизоды один за другим.
6. Проведите работу в «предложенных обстоятельствах», осмыслите свою «актерскую задачу».
7. Выберите музыкальное оформление спектакля.
8. Проведите реальную или воображаемую видеосъемку одного из эпизодов. Обсудите личностное «видение» данного эпизода учащимися.
9. Проиграйте весь спектакль (генеральная репетиция) и обсудите его.
10. Задайте ситуацию перед показом спектакля (например, «Вас пригласили участвовать в Эдинбургском фестивале самодеятельных театральных коллективов...»).

11. Проведите презентацию спектакля.
12. Оцените спектакль с помощью членов жюри и проведите церемонию награждения участников в разных номинациях: лучшая женская роль, лучшая мужская роль второго плана и т. д.
13. Осуществите рефлексию, само- и взаимооценку учащимися собственной деятельности.

Симуляция по определению К. Джоунза — это проблемная речевая деятельность, которая проходит в четко описанном реалистическом окружении (обстановке). Она осуществляется в ситуациях, максимально приближенных к реальным и стимулируется коммуникативной задачей или проблемой, которые требуют личностного отношения учащихся к фактам и событиям.

В симуляции обязательны: наличие единого сюжета, соответствующего избранной проблемной ситуации, предоставление участникам основных фактов, которые не должны быть домыслены или изменены. Учащиеся проигрывают свои роли в соответствии с собственными взглядами, жизненным и языковым опытом.

Алгоритм действий учителя/преподавателя по использованию симуляции

1. Проанализируйте потребности учащихся/студентов.
2. Определите цель, которая должна быть достигнута.
3. Определите факт или событие, которые послужат основой для моделирования речевого поведения участников игры.
4. Сформулируйте проблему.
5. Определите роли и распределите их между участниками симуляции.
6. Определите конкретную информацию, которую необходимо включить в ролевые предписания.
7. Подберите дополнительную информацию с целью обеспечения успешности выполнения задания.
8. Определите способы контроля и форму подведения итогов.

Дальтон-технология получила свое название по имени города Дальтон (Массачусетс, США), где впервые была применена американским педагогом Хелен Паркхерст. Основой данной технологии является Дальтон-задание — индивидуально ориентированный на учащегося план овладения материалом по теме, проблеме.

Дальтон-задание позволяет каждому учащемуся в зависимости от своих способностей, уровня подготовки, самочувствия выбрать уровень заданий, комфортный для себя темп усвоения учебного материала, тем самым создавая условия для движения по коллективному учебному маршруту сообразно своим индивидуальным особенностям.

Самое сложное для учителя — распределение учебного материала на фрагменты-задания, которые могут соответствовать нормативному (1—4 балла), компетентному (5—7 баллов) и творческому (8—10 баллов) уровням.

Очевидно, что Дальтон-технология направлена на разрешение основного противоречия между групповой формой организации обучения и индивидуальным характером овладения иностранным языком. Дальтон-технология обеспечивает условия для эффективного развития и самореализации личности учащихся, повышения уровня положительной мотивации учения, формирует навыки ответственного учебного поведения и самодиагностики. Учащемуся предоставляется возможность выбирать задания, которые в данный учебный момент доступны и выполнимы. Дальтон-

технология как личностно ориентированная технология ставит учащегося в позицию субъекта образовательной системы.

В данной технологии важны алгоритмы действия как учащегося, так и учителя. Например, алгоритм работы *учителя* над Дальтон-заданием мог бы выглядеть следующим образом:

1. Определите тему, проблему задания.
2. Определите цель задания.
3. Определите основной и дополнительный учебный материал.
4. Составьте комплекс индивидуальных усложняющих заданий для учащихся.
5. Установите сроки выполнения задания.
6. Подберите дополнительное индивидуальное учебное задание.
7. Продумайте варианты представления выполненного Дальтон-задания.
8. Определите вариант оценки задания.

Алгоритм работы *учащегося* над Дальтон-заданием может включать такие рекомендации, как:

1. Прочти задание и осознай его.
2. Распредели выполнение задания по времени.
3. Организуй свое рабочее место и работай в комфортном для себя темпе.
4. Пользуйся основной и дополнительной учебной литературой.
5. Начиная с фрагмента-задания нормативного уровня и далее по степени усложнения в зависимости от своих возможностей переходи к компетентному и творческому уровням.
6. Веди четкие записи и карту самооценки.

Внедрение инновационных технологий овладения иноязычным общением — необходимое условие реализации современных требований к обучению ИЯ, компенсация разрыва между учебным и реальным использованием изучаемого языка.

Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ¹

Интерактивные технологии основаны на активном взаимодействии с преподавателем и другими учащимися. Они базируются на интеракционизме — одной из популярных концепций социальной психологии. В рамках этой концепции предлагается понимание социального взаимодействия людей как межличностной коммуникации, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия.

Интерактивные технологии разрабатываются в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» («*Reading and Writing for Critical thinking*»), разработанного в конце XX в. в США (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит) и совместно реализуемого преподавателями многих стран. Главной задачей проекта является внедрение

¹ Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. С. 268—272.

в педагогику методов, развивающих критическое мышление учащихся всех возрастов, независимо от изучаемого предмета, т. е. универсальных. Эти технологии можно эффективно применять и в традиционных формах обучения, в том числе и на занятиях по иностранным языкам.

Главная цель интерактивных технологий — развивать критическое мышление учащихся как конструктивно интеллектуальную деятельность, предложить осмысленное восприятие информации и последующее ее усвоение.

Критическое мышление — это сложный ментальный процесс, начинающийся с ознакомления с новой информацией и заканчивающийся принятием решения.

В рамках интерактивных технологий разработаны основы обучения и учения, состоящие из «стадии вызова», «смысловой стадии» и «стадии рефлексии».

На «стадии вызова» пробуждается интерес к новой теме, ученики с опорой на предыдущие знания и языковой опыт делают прогнозы относительно содержания новой информации.

На «стадии осмысления» проводится работа с текстом, изучается новый материал, ученики интегрируют идеи, заложенные в тексте, со своими собственными, для того чтобы прийти к пониманию новой информации.

На «стадии рефлексии» (лат. *reflexio* «отражение») учащиеся размышляют над полученной информацией, закрепляя таким образом новый материал.

Создателям интерактивных технологий были предложены и широко используются следующие приемы преподавания: «кластер» (в ряде публикаций называется также «карта понятий», «ассоциограмма»), сравнительная диаграмма, пазл (загадка, головоломка), целенаправленное чтение, двухчастный дневник и ряд других.

При работе с использованием приема «кластер», который применяется для стимуляции познавательной деятельности учащихся, развития их памяти и пространственного мышления, работа протекает следующим образом. Учитель записывает в центре классной доски тему (ключевое слово), просит учеников сделать то же в тетрадях, а затем подумать и записать вокруг данного слова (словосочетания) все, что приходит им на ум в связи с предложенной темой. Затем учащиеся обмениваются своими идеями при работе в парах, делятся ими со всей группой и фиксируют их на доске и в тетрадях.

Использование приема «двухчастный дневник» предполагает в процессе чтения текста запись в тетради в разделе «отрывок» слов (фраз, предложений), которые вызывают у учащихся различные ассоциации, эмоции, а в разделе «реакции» фиксацию своих мыслей и чувств в связи с прочитанной частью текста. Затем проводится обсуждение результатов работы. Система занятий в рамках каждого метода преподавания включает три выше названные стадии усвоения и закрепления материала: «вызов — осмысление — рефлексия».

Технология «портфолио»

«Портфолио» в переводе с итальянского означает ‘папка с документами’, ‘папка специалиста’. Г. К. Селевко пишет: «В наиболее общем понимании портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, сбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (одноклассников, учителей, родителей, тестовых, общественных организаций), предназначенного для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного учащегося и дальнейшей коррекции процесса обучения» [Селевко 2005: 225].

В обучении иностранным языкам используется так называемый «языковой портфель», который рассматривается и как средство обучения, и как показатель владения языком. Он является новым технологическим средством обучения, обеспечивающим развитие продуктивной деятельности обучающегося и его личностное развитие как субъекта образовательного процесса.

Языковой портфель¹ представляет собой пакет учебных и рабочих материалов, которые дают представление о результатах учебной деятельности учащегося по овладению языком. Распространение получили портфели двух типов: демонстрационный портфель (*Show case*) и обучающий портфель (*Language Learning Portfolio*).

Первый содержит образцы самостоятельных работ учащегося, выполненные в течение определенного периода времени. С помощью материалов портфеля учащийся может продемонстрировать свои достижения в использовании изучаемого языка в ходе интервью при приеме на работу, во время собеседования при поступлении в учебное заведение и т. д.

Второй тип портфеля содержит материалы и рекомендации по самостоятельной работе учащихся над различными сторонами изучаемого языка. С помощью его материалов учащийся может самостоятельно или при поддержке преподавателя совершенствовать владение языком. В структуру портфеля обучающего типа входят средства самостоятельной диагностики и оценки уровня владения языком. Основная функция такого портфеля — педагогическая и заключается в развитии у учащихся способности и готовности к самостоятельному изучению языка и иноязычной культуры.

Названные типы и образцы портфелей впервые были разработаны в рамках проекта Совета Европы «Европейский языковой портфель» [Европейский языковой портфель, 1997], который апробировался в различных странах Европы в течение 1998–2000 гг. Предполагалось, что широкое внедрение языкового портфеля в систе-

¹ **Языковой портфель** состоит из трех основных компонентов: *Языкового паспорта*, *Языковой биографии* и *Языкового досье*. Кроме того, есть два дополнительных компонента — Приложение к трудовой биографии и Приложение к диплому.

Языковой паспорт: перечень языков; уровень владения языком; таблица для помощи в самостоятельном определении уровня; информация об изучаемом языке и опыте межкультурного общения (где, как долго, с какой целью изучал язык; где использовал знания языка); список свидетельств и дипломов.

Языковая биография: обычная автобиография в форме таблицы; описание осуществленных проектов, связанных с пребыванием за границей и использованием данного языка; описание уровней владения языком для самооценки; контрольные листы самооценки (1-я графа заполняется студентом, 2-я — преподавателем). В контрольных листах для самооценки учащийся может отметить умения, которыми он уже овладел, а также умения, которыми ему предстоит овладеть. На основании выполненного самоанализа он может более четко планировать свою дальнейшую учебно-познавательную деятельность.

Языковое досье: информация о практическом использовании данного языка (переводческая деятельность, преподавание) — сюда входят лучшие образцы работ учащихся, планы лекций, дипломы, свидетельства об окончании курсов и т. д.

Работа над Языковым портфелем для детей может начинаться с Досье (начальная и средняя школа), затем подключается Языковая биография и, наконец, — Языковой паспорт. Для взрослых предпочтителен обратный порядок — от Паспорта к Досье. (Европейский языковой портфель и уровни языковой компетенции [Электронный ресурс] / Stutensee: ИкаРус — Межкультурная коммуникация и русский язык, 2015. URL: http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=140%3Aевропасс&catid=45%3Atrki&Itemid=20&lang=ru (дата обращения: 20.07.2015)). — *Примеч. сост.*

му образования начнется с 2001 г., который был назван Европейским годом языков. По модели этого портфеля был создан Российский языковой портфель [Европейский языковой портфель для России, 2001], который разрабатывался группой экспертов Московского государственного лингвистического университета [Гальскова 2000; Коряковцева 2002]. Имеющий опыт работы с использованием материалов языкового портфеля в высшей и средней школе позволяет утверждать, что такие материалы могут найти широкое применение в качестве технологического средства:

- овладения языком в процессе самостоятельной учебной деятельности;
- оценки уровня владения языком.

Программа тестирования, предложенная российскими методистами, может рассматриваться в качестве вклада отечественной методики в создание языкового портфеля по русскому языку как иностранному.

А. Н. Щукин

О ПОНЯТИЙНОМ АППАРАТЕ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: РЕШЕННЫЕ И НЕРЕШЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ¹

О состоянии методики преподавания РКИ можно судить по ее понятийному аппарату, т. е. терминам, которые используются в публикациях по этой дисциплине. К сожалению, понятийный аппарат нашей сравнительно молодой области знаний нельзя считать окончательно сформировавшимся, так как иностранные учащиеся стали приезжать на обучение в вузы бывшего Советского Союза лишь после окончания Второй мировой войны. Тогда были созданы первые кафедры русского языка как иностранного и стали выходить первые публикации с обобщением опыта работы со студентами-иностранцами.

Первой попыткой предложить описание современной методической терминологии стал «Словарь методических терминов» (Азимов Э. Г., Щукин А. Н. СПб. : Златоуст, 1999). Словарь содержал около 2000 терминов и их дефиниций как из области методики, так и смежных с методикой наук.

Однако и на сегодняшний день сохраняется неоднозначное толкование многих терминов и дефицит терминологических словарей, который отчасти может быть восполнен выходом в 2007 г. «Лингводидактического энциклопедического словаря» (Щукин А. Н. М. : Астрель). Эта публикация, наряду с терминологическими статьями, будет содержать научные биографии ученых, создавших современную методическую терминологию, и избранную библиографию работ по методике и смежных с нею дисциплин.

В докладе предполагается обсудить следующие ключевые для нашей отрасли знаний термины и понятия.

¹ Щукин А. Н. Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : тез. докл. XVII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–24 июня 2007 г. / редкол.: В. В. Белый [и др.]. Минск, 2007. С. 4–6.

1. *Лингводидактика и методика*. Эти два термина в течение многих лет использовались как синонимичные понятия. В настоящее время произошло размежевание лингводидактики как общей теории обучения языку, раскрывающей ее методологические основы, и методики как отрасли педагогики, характеризующей сам процесс обучения языку, его практическую сторону. В этой связи можно говорить о лингводидактических основах обучения (характеризуются научный статус лингводидактики, ее понятийный аппарат, связь с базисными науками, методы исследования, цели, средства, методы, процесс, подходы, теории и технологии обучения языку) и методических основах обучения (обучение аспектам языка и видам речевой деятельности, организация урока, контроль овладения учебным материалом и др.).

2. *Компетенция и компетентность*. Эти два термина характеризуют близкие, но не совпадающие по своему значению методические явления. Если компетенция есть содержательный компонент обучения языку в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых учащимися в ходе занятий, то компетентность — это способность пользоваться приобретенными знаниями, навыками, умениями в процессе речевого общения. При этом компетенция и компетентность учащегося могут не совпадать, что является основанием для пересмотра сложившейся системы обучения языку. В докладе будут проанализированы существующие виды компетенций, входящих в состав коммуникативной компетенции и определяющих конечную цель обучения языку, и дана характеристика 37 видов компетентности в трактовке английского методиста Дж. Равена (Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализации. М., 2002 (англ. 1982)).

3. *Лингвострановедение и лингвокультурология*. Возникновение термина лингвокультурология и его методическая интерпретация в публикациях В. В. Воробьева (Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997) стало причиной известной неопределенности в разграничении двух понятий, близких по своему значению. Значение термина лингвострановедение уточнялось с развитием методики, и в современной литературе лингвострановедение трактуется как учебная дисциплина, реализующая практику отбора и презентации в учебном языковом процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителей языка с целью формирования социокультурной компетенции изучающих русский язык (Прохоров Ю. Е.).

В отличие от лингвострановедения — учебной и практической дисциплины, демонстрирующей учащимся[.] как в единицах языка отражается культура его носителей, многие исследователи считают возможным трактовать лингвокультурологию прежде всего как научную дисциплину, исследующую взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования.

4. *Технологии обучения и технологии в обучении*. Термин технологии обучения (Technology of Teaching) имеет много определений и чаще всего обозначает совокупность приемов, которыми преподаватель пользуется на занятиях. Что касается понятия технологии в обучении (Technology in Teaching), то оно обозначает совокупность технических средств, которые используются на занятиях. Однако если технические средства, входящие в состав современных технологий, описаны достаточно подробно, то технологии обучения находятся еще в стадии становления и в их число входят самые различные по содержанию и структуре технологии, в том числе: проблемное, игровое обучение, обучение в сотрудничестве, личностно-ориентированные технологии, технологии развития критического мышления и др.

<...>

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Андреасян, И. М. Инновационные технологии овладения иноязычным общением / И. М. Андреасян // Замеж. мовы ў Рэсп. Беларусь. 2006. № 2. С. 18–22.

Бердичевский, А. Л. Предисловие / А. Л. Бердичевский [и др.] // Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А. Л. Бердичевский [и др.] ; под ред. А. Л. Бердичевского. М., 2011. С. 4–5.

Бердичевский, А. Л. Система межкультурного образования средствами русского языка / А. Л. Бердичевский // Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А. Л. Бердичевский [и др.] ; под ред. А. Л. Бердичевского. М., 2011. С. 6–17.

Капитонова, Т. И. Коммуникативный метод обучения / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Шукин // Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Шукина. М., 2008. С. 160–169.

Капитонова, Т. И. «Метод обучения» как одно из базисных понятий методики / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Шукин // Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Шукина. М., 2008. С. 5–14.

Капитонова, Т. И. Педагогические технологии в обучении русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Шукин // Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Шукина. М., 2008. С. 268–272.

Капитонова, Т. И. Сознательно-практический метод обучения / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Шукин // Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Шукина. М., 2008. С. 136–147.

Крючкова, Л. С. Уровни владения языком, свидетельствующие о сформированности компетенций у пользователя языка / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская. М., 2009. С. 50–52.

Лебединский, С. И. Уровни владения русским языком как иностранным в системе вузовского образования / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик // Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. Минск, 2011. С. 55–61. Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/104011>. Дата доступа: 15.09.2015.

Пассов, Е. И. Диалог культур как цель иноязычного образования // Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. М., 2010. С. 60–62.

Пассов, Е. И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования / Е. И. Пассов // Мир рус. слова. 2001. № 3. С. 21–27.

Шукин, А. Н. Компетенция или компетентность: взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики / А. Н. Шукин // Рус. яз. за рубежом. 2008. № 5. С. 14–20.

Шукин, А. Н. Образование и обучение РКИ: опыт системного подхода / А. Н. Шукин // Рус. яз. за рубежом. 2011. № 1. С. 12–17.

Шукин, А. Н. О понятийном аппарате современной методики преподавания русского языка как иностранного: решенные и нерешенные проблемы / А. Н. Шукин // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : тез. докл. XVII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–24 июня 2007 г. / редкол.: В. В. Белый [и др.]. Минск, 2007. С. 4–6.

Шукин, А. Н. Понятие «цель обучения» / А. Н. Шукин // Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Шукин. 2-е изд., испр. и доп. М., 2006. С. 106–107.

Шукин, А. Н. Этап обучения языку / А. Н. Шукин // Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Шукин. М., 2008. С. 386–387.

Раздел 2

A thick, light gray wavy line that starts from the left, curves upwards and to the right, and then curves back down towards the left, framing the section number.

ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

A series of thin, light gray wavy lines that flow from the bottom left towards the right, creating a sense of movement and depth. These lines are layered and overlap, forming a complex, organic pattern that fills the lower half of the page.



ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ

А. А. Реформатский

ФОНЕТИКА¹

<...> ...Изучение звуковой стороны языка является неотъемлемой частью языкознания. Этот раздел называется фонетикой².

<...> ...Не зная фонетики, нельзя понять и современное письмо, нельзя правильно разобраться и в грамматике; так, в школе, где фонетике уделяют очень мало внимания, путают звуки и буквы — в результате неверно излагают и грамматику, например, утверждая, что в формах глагола *играть* и *играют* одна и та же основа *игра-* (а окончания *-ть* и *-ют*), на самом деле здесь две разные основы [игра- т'] и [играј- ут]; без понимания чего вся система форм глагола получает неправильное объяснение; для правильного же понимания необходимо строго различать буквы и звуки (в данном примере одна буква *ю* передаёт два звука [j] и [y]) и уметь понять, из каких звуковых единиц составлены корни, приставки, суффиксы, окончания. Всем известно, что *вода*, *воды*, *воду* — разные падежи, различающиеся между собой. Но чем же они различаются? Тем, что различает звуки [а], [ы], [у], а об этом различии можно узнать только в фонетике.

Фонетика не сразу вошла в науку о языке, несмотря на блестящие достижения в этой области древнеиндийских учёных и удачную классификацию звуков у греческих александрийских учёных; в дальнейшем лингвистика мало обращала внимания на звуковую сторону языка. Исключением являются работы француза Кордемуа, Ю. Крижанича (XVII в.) и М. В. Ломоносова (XVIII в.); но даже ещё в первой половине XIX века учёные плохо различали звуки и буквы.

<...> ...Изучение бесписьменных диалектов и сравнительно-исторические описания языков и их групп двинули фонетику вперёд. Возникла экспериментальная фонетика, связанная с применением звукозаписывающих инструментов, что позволяло не «на слух», а совершенно объективно наблюдать различия и сходства звучаний по графической записи на... ленте. <...>

¹ Реформатский А. А. Введение в языкознание : учеб. пособие для пед. ин-тов. М., 1955. С. 122–123, 173.

² Фонетика — от греч. *phonē* — «звук», «звучание».

Однако к концу XIX века успехи экспериментальной фонетики настолько поглотили изучение всех остальных сторон звукового строя языка, что фонетику стали рассматривать как естественную науку, не имеющую ничего общего с изучением других сторон языка... <...>

Выход из создавшегося положения был найден в теории фонем...<...>

Русской науке принадлежит приоритет первой формулировки теории фонем и введения этого термина в лингвистический обиход с 80-х годов XIX века.

Л. В. Щерба

[ИЗ ЛЕКЦИЙ ПО ФОНЕТИКЕ]¹

ФОНЕТИКА КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ НАУКА

<...> Поскольку дело идет о звуках, то совершенно естественно, что этим надлежит вестись акустике. С другой стороны, звуки эти производятся человеческим аппаратом: легкими, гортанью, языком и т. д. Следовательно, этим занимается физиология. Управляет этим аппаратом центральная нервная система. Значит, это дело физиологии центральной нервной системы. Потом звуки эти мы слышим, управляют этим органы воспринимающие, органы слуха. Итак, мы имеем дело с физиологией и акустикой.

Затем нас интересуют звуки главным образом постольку, поскольку они что-то значат. Здесь вступает в свои права фонетика. Значит, <...> не то физиология, не то акустика, не то филология. В учебнике физики вы найдете отдел, посвященный речи, гласным, теории гласных и т. д.; в учебнике физиологии вы найдете отдел обширный о речи; кроме того, в учебниках филологии вы найдете самую элементарную таблицу согласных, где говорится о язычных звуках, гортанных и т. д. Таким образом, во многих ведомствах находится эта наука, и это, собственно, ее несчастье, потому что каждое из ведомств плохо знает дела другого ведомства и изучает вопрос односторонне, плохо и неполно. Между тем очень трудно обладать знаниями во всех ведомствах, и дело от этого страдает. Наука эта (фонетика) старая, давно она существует, ее начатки есть уже у греков и римлян, и даже у древних индусов, целый ряд работ идет через все средневековье, не говоря уже о новейшем времени. К ней с разных сторон возбуждался интерес... <...> Можно сказать, может быть, что и нет этой науки, а есть акустика и физиология?

Но есть все-таки момент, который заставляет ее выделить и дает ей теоретическое обоснование науки о символах как таковых, взятых до некоторой степени вне значения и смысла. <...>

Больше всего в этой науке, пожалуй, сделано филологами. Ими больше всего накоплено материала, потому что отправная точка этой науки — это язык. <...>

ФОНЕТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ

<...> ...Наука эта — ф о н е т и к а — базируется на двух областях, совершенно чуждых языкознанию, совершенно чуждых гуманитарным наукам, — она базируется, во-первых, на науке о звуке, т. е. на акустике, которая является частью физики, а с дру-

¹ Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 150–158.

гой стороны, на физиологии органов речи. Две совершенно разные науки, которые при этом ничего общего с языкознанием, с гуманитарной наукой, не имеют, и наша наука развивалась то физиками, то физиологами. Она даже так называлась, по крайнем мере учебники в старину именовались учебниками не по фонетике, а по физиологии звука. <...>

И, однако, приходится признать, что это все-таки и не физиология звука, и не акустика, а какая-то специальная отрасль человеческого знания — фонетика. <...> При исследовании оказалось, что не звуки сами по себе и не речевые движения органов речи важны для этого, а их психический эквивалент.

<...> ...Когда мы говорим о звуках человеческой речи, то мы говорим, думая на самом деле не о звуках, а о звуковых представлениях. И вот эта среда, в которой только и осуществляется наша речь, т. е. психологическая среда, она и обособляет нашу науку от всех прочих. <...>

Таким образом, наша звуковая система может быть изучаема с подходом физиологическим или акустическим, но она должна быть изучаема и подходом психологическим. Нужно посмотреть, как данный народ относится к тем звукам, которые он употребляет, как он их понимает, на какие элементы разлагает, что для него является существенным и что является несущественным. <...>

О ФОНЕМЕ И ЕЕ ОТТЕНКАХ

<...> ...У нас есть действительно некоторое количество звуковых элементов, благодаря которым мы можем дифференцировать слова, делать новые слова. Так, например, может быть: *дом, дым, дум*, — меняя какой-нибудь элемент, я получаю новое слово. Эти элементы, которые могут давать новые слова и которые являются носителями семантических различий, называются основными элементами или имеют термин, который был пушен в ход уже давно, они называются *фо*н*е*м*ы*.

Значит, фонемами мы называем такие звуковые элементы, или элементы речи, которые способны сами по себе дифференцировать слова. Но не надо думать, что эти элементы всегда одинаково произносятся. <...> ...Например, *а* в слове *сад* и *сады*, конечно, произносится по-разному, в зависимости от того, под ударением оно или нет. В *сад* и *садик* *а* произносится тоже по-разному, но все эти разные произношения не способны дифференцировать слова. Они не служат для целей звукового общения, а являются следствием речи, некими приспособлениями нашего речевого аппарата к разным фонетическим условиям.

И так в каждом языке. Мы имеем, с одной стороны, известное число основных звуков, фонем, которые способны по-разному сочетаться и давать разные слова, но каждый раз из этих звуков дальше может в значительной мере по-разному произноситься. То, что я вам даю в отношении гласных, — это и есть список русских гласных фонем, способных дифференцировать слова. Каждая из этих фонем, однако, может произноситься по-разному в разных фонетических условиях.

Гласных в русском языке 6: *и, е, а, о, у, ы* и только, нисколько не больше, — но каждая из этих 6 гласных фонем может произноситься весьма и весьма по-разному.

Вот те капитальные моменты, которые надо усвоить. При этом еще одно замечание: в каждом языке колебания произношения каждой фонемы будут особые. Так, например, мы имеем в русском языке *а* ударное и *а* неударное: *сад* и *сады*. Но это не значит, что по-французски, например, такое же отличие будет между *а* ударным и *а* неударным, или по-английски и по-немецки. <...>

О. П. Башилова, Н. А. Федянина

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ ОСНОВНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РУССКОЙ ФОНЕТИКИ¹

СОГЛАСНЫЕ

<...> Наиболее характерной чертой русского фонетического строя, отличающей его от многих языков мира, является то, что в русском языке есть твёрдые и мягкие согласные. <...>

Мягкие согласные отличаются от соответствующих твёрдых дополнительной артикуляцией, которая заключается в поднятии средней части спинки языка к твёрдому нёбу. Эта дополнительная артикуляция соответствует артикуляции гласного [и]. Поэтому отрабатывать произношение мягких согласных рекомендуется в сочетании соответствующего согласного с гласным [и].

Другой важной чертой русской фонетики является наличие глухих и звонких согласных. <...>

Произношение звонких отличается от произношения соответствующих глухих тем, что голосовые связки напряжены и вибрируют, напор же воздушной струи слабее. Следует обратить на это особое внимание. Глухие согласные более напряжённые, более сильные, чем звонкие (при общей ненапряжённости, слабой артикуляции вообще всех русских согласных).

Ещё раз подчёркиваем, что русские согласные ненапряжённые. На это следует обратить внимание учащихся с первых же уроков, особенно тех, в родном языке которых (как, например, в английском) согласные напряжённые. В результате напряжённого произношения перестают различаться звонкие и глухие согласные.

ГЛАСНЫЕ

Характер звучания гласных зависит от окружающих их твёрдых и мягких согласных. Поэтому в данном курсе [вводно-фонетическом] мы не ставим произношения изолированных гласных.

Из гласных под ударением особое внимание следует обратить на звук [ы], который представляет трудность для большинства иностранных учащихся. <...>

Для русского языка характерно особое явление – редукция безударных гласных. Редукция заключается в количественном и качественном изменении гласных в безударных слогах.

Для ударных гласных характерна большая напряжённость, большая чёткость артикуляции, большая длительность. Безударные гласные отличаются от ударных ослаблением напряжённости, большей краткостью.

Различаются две степени редукции: меньшая в 1-м предударном слоге и большая в других безударных слогах. Количественное изменение гласных [а, о, э] выражается в качественном их изменении. Гласные [у, и, ы] качественно не изменяются.

Следует помнить о том, что звучание гласных зависит от положения их после твёрдых или после мягких согласных. <...>

¹ Русский язык для всех : учебник / под ред. В. Г. Костомарова. 13-е изд. М., 1989. С. 29–38.

Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова

ЧТО ДОЛЖЕН ЗНАТЬ И УМЕТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ РКИ-ФОНЕТИСТ¹

<...> Для успешной работы над звуковой стороной речи преподаватель РКИ должен знать:

1) *фонологическую систему* русского языка и — хотя бы в основных чертах — родного языка учащихся (а в некоторых случаях второго родного языка и иностранных, кроме русского, языков, которыми владеет учащийся);

2) *систему позиционных изменений фонем* в русском языке в отличие от родного языка учащегося;

3) *характер артикуляционной базы* русского языка и ее отличия от артикуляционной базы родного языка учащихся;

4) *способы артикуляции* русских звуков;

5) *характер звукобуквенных соответствий* и правила чтения;

6) *характер возможной языковой интерференции* и национальные типы акцента;

7) *интонационную систему русского языка* и — хотя бы в основных чертах — родного языка учащихся;

8) *принципы отбора материала* для работы над фонетической стороной речи с учетом практических коммуникативных потребностей разных контингентов учащихся;

9) *типы, виды и системы упражнений*, направленных на решение той или иной методической задачи.

<...> Для успешной работы над звуковой стороной речи преподавателю РКИ необходимо уметь:

1) *анализировать звуковую сторону речи с точки зрения возможных трудностей для учащихся* (т. е. с учетом возможной интерференции);

2) *анализировать собственное произношение и сознательно владеть артикуляционным аппаратом* (некоторые моменты артикуляции мы можем легко ощущать и даже видеть в зеркале, например, артикуляцию губ, кончика языка; другие моменты артикуляции мы можем научиться ощущать, если сознательно обратим внимание на работу произносительных органов, — к таким артикуляциям в русском языке относятся, например движение всего тела языка вперед и назад, работа голосовых связок. В отличие от этих моментов артикуляции существуют трудноощутимые (для нетренированного говорящего — неощутимые), например, степень подъема спинки языка, движение увулы — нёбной занавески. Но, как в спорте или танцах, в артикуляции мы можем тренироваться и всё больше дифференцировать наши ощущения, анализируя произношение и совершенствуя владение языком и другими частями речевого аппарата. Это умение необходимо преподавателю, ведь, не правда ли, трудно объяснить другому, как делать что-то, если вы сами не осознаете, как осуществляется это действие);

3) *анализировать акцент учащегося и его причины* (причиной акцента — чуждых для русского языка оттенков гласных и согласных фонем и интонационного рисунка — служат отклонения от правильной артикуляции. Эти отклонения могут не нарушать фонологических признаков — в этом случае мы понимаем речь иностранца, однако

¹ Битехтина Н. Б., Климова В. Н. Русский язык как иностранный: Фонетика. М., 2011. С. 5–10.

квалифицируем ее как речь с акцентом. Если же фонологические признаки нарушаются, нарушается и коммуникация. Так, например, произношение твердого [ч] вместо мягкого [ч'] не нарушает коммуникацию, хотя осознается русскими как черта акцента, в то время как потеря щелевого элемента в этом звуке ведет к смешению согласных [ч'] и [т'] — при этом слова, например *чем* и *тем*, не различаются в произношении, что ведет к нарушению коммуникации);

4) *руководить процессом формирования слухо-прогнозных навыков на изучаемом языке* (в самом общем виде этот процесс представляет собой знакомство со слуховым образом, освоение артикуляции, соединение артикуляции и слухового образа, тренировку с опорой на самоконтроль, выработку автоматизма в речи);

5) *предложить учащимся адекватный и эффективный способ преодоления акцента*;

6) *планировать (разрабатывать) стратегию и тактику обучения*;

7) *составлять специальные (индивидуальные) упражнения и системы упражнений с учетом родного языка учащихся.*

Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова

РЕЧЕВОЙ АППАРАТ. ПОНЯТИЕ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ БАЗЫ ЯЗЫКА¹

<...> Для того чтобы в достаточной мере овладеть перечисленными знаниями и умениями, важно иметь четкое представление о строении и работе речевого аппарата человека.

РЕЧЕВОЙ АППАРАТ

Органами речевого аппарата являются гортань, глотка, полость носа и полость рта, к которой относятся язык, твердое и мягкое нёбо, зубы и губы. Кроме перечисленных органов речи в образовании звуков речи участвуют органы дыхания — легкие и дыхательное горло. <...>

Легкие создают воздушный поток, который является источником акустических процессов в речи. Вдох совершается при расширении грудной клетки и легких, выдох — при сужении легких. В русском языке (как и в других языках) звуки произносятся на выдохе, исключение составляет междометие *ах!* со значением 'испуг, удивление, восторг'. Сила, с которой легкие выталкивают воздух, может варьироваться. В связи с этим принято говорить о разной величине *напора воздушной струи*. Так, одинаковые по способу и месту образования русский [п] и немецкий [р]² различаются силой напора воздушной струи: при артикуляции немецкого звука напор воздушной струи заметно сильнее, чем при артикуляции русского. Такие согласные (с увеличенным напором воздушной струи) называются **придыхательными**. Придыхательным звуком является также немецкий [т]. <...>

Дыхательное горло (трахея), расположенное выше (вне грудной клетки), переходит в **гортань** — узкую трубку, состоящую из системы хрящей, мышц и соединитель-

¹ Битехтина Н. Б., Климова В. Н. Русский язык как иностранный: Фонетика. С. 11–20.

² Здесь и далее для транскрипции звуков русского языка используется кириллица, для транскрипции звуков иностранного языка — латиница.

ной ткани. Гортанная трубка частично перегороджена двумя эластичными голосовыми связками... Полость между краями связок (и частично между черпаловидными хрящами) называется голосовой щелью. Благодаря подвижности пирамидальных хрящей и, соответственно, голосовых связок может изменяться форма и величина голосовой щели, т. е. ее *уклад*. <...>

Над гортанью расположена глотка — протяженная часть речевого аппарата, имеющая форму «трубки» с «вырезом» в ротовую полость и ходом в полость носа. Таким образом, глотка состоит из трех отделов: нижнего — примыкающей к гортани гортаноглотки, среднего — открытой спереди в сторону рта ротоглотки и верхнего — носоглотки, ограниченной снизу нёбной занавеской. Глотка служит резонатором, объем и форма которого определяются движениями примыкающих органов. В русском языке нет глоточных артикуляций, в отличие от других языков. Так, в арабском языке известны верхнеглоточные щелевые согласные, в немецком и английском языках — нижнеглоточный щелевой согласный [h], образуемый при сжатии нижней части глотки и оттягивании языка назад (*home*). <...>

Наиболее действенным органом ротовой полости является **язык**, с движениями которого связаны почти все артикуляции ротовой полости.

Язык принято «делить» следующим образом: *корень языка, спинка языка* (выделяются *передняя, средняя и задняя части спинки языка*) и *кончик языка*.

Язык представляет собой сложную мышечную структуру, которая обеспечивает большое разнообразие его артикуляций. <...>

В целом можно выделить два типа артикуляций языка:

1) движение основания языка вперед и назад: различаются основные положения языка — переднее, среднее, заднее (принято считать, что степень продвинутости языка вперед-назад не является фонологическим признаком в русском языке¹);

2) поднятие какой-либо части языка к нёбу: различаются степени подъема языка — для русских гласных степень подъема (нижняя, средняя или верхняя) является фонологическим признаком; подъем средней части спинки языка в средней части ротовой полости (при общем смещении тела языка вперед-вверх) является фонологическим признаком для русских согласных — по отсутствию/наличию этого вида дополнительной артикуляции² различаются 12 пар согласных по твердости-мягкости. <...>

Артикуляции **кончика языка** также характеризуются большим разнообразием.

Так, положение кончика языка определяет различные виды *смычки* в ротовой полости. При образовании русских переднеязычных смычных согласных кончик языка опущен к нижним зубам, а смычка образуется между передней частью спинки языка и альвеолами. Это — дорсальная смычка, характерная для русского языка.

При образовании русских щелевых согласных также возможны различные виды артикуляции кончика языка: кончик языка направлен к нижним зубам — дорсальная артикуляция (русские [с], [з])... кончик языка упирается в верхний край нижних зубов (русский [л]), кончик языка загнут кверху и вибрирует, смыкаясь и размыкаясь с альвеолами (русский [р]). <...>

¹ Имеется и противоположная точка зрения. См.: Антонова Д. Н. Фонетика и интонация: корректировочный курс для зарубежных преподавателей. М., 1988. С. 13.

² Более корректно говорить о том, что твердые согласные характеризуются также дополнительной артикуляцией — задняя часть спинки языка приподнимается к мягкому нёбу. Следовательно, мягкие и твердые согласные в русском языке различаются не наличием/отсутствием дополнительной артикуляции, а видом имеющейся дополнительной артикуляции (Панов М. В. Современный русский язык. Фонетика. М., 1979. С. 24.).

Задней границей полости рта является **нёбная занавеска**. Нёбной занавеской принято называть свисающую часть мягкого нёба с маленьким язычком. Мягкое нёбо участвует в артикуляции русских согласных как пассивный орган: при артикуляции заднеязычных согласных задняя часть спинки языка поднимается к мягкому нёбу, образуя с ним смычку (согласные [к], [г]) или щель (согласный [х]). Когда нёбная занавеска опускается, часть воздушной струи попадает в носовую полость — это является условием образования согласных [м], [н]. В других языках артикуляция нёбной занавески может использоваться и при образовании согласных, и при образовании гласных. К возможным артикуляциям маленького язычка относится вибрация, а также смычка и щель с задней частью спинки языка. Артикуляция маленького языка используется для образования немецкого и французского [г]. Для русского языка артикуляция маленького языка не характерна и может квалифицироваться как черта иноязычного акцента. <...>

Артикуляционная база языка

Очевидно, что несмотря на общность строения речевого аппарата, его работа в процессе речеобразования у носителей различных языков имеет свою специфику, иначе говоря, у носителей разных языков могут быть актуализированы разные виды артикуляционных движений, необходимых для образования тех или иных звуков.

Совокупность типичных артикуляционных движений органов речи, характерных для данного языка, или «совокупность артикуляционных (двигательных) тенденций данного языка»¹ принято называть **артикуляционной базой языка**. <...> Можно выделить некоторые наиболее общие артикуляционные признаки, составляющие специфику артикуляционной базы русского языка, а именно:

- разнообразие артикуляций, различающихся по признаку глухости-звонкости и по признаку твердости-мягкости;
- различение и возможность сочетания в слове самостоятельных и слитных артикуляций щели и смычки в передней части ротовой полости. <...>

Б. В. Беляев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ И ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА²

<...> Владеть языком — это значит не только оформлять посредством него свои мысли, но и передавать эти мысли другим людям, создавая речь, которую другие должны легко воспринимать и понимать. Для того чтобы другие без всякого труда воспринимали речь, говорящий должен строить эту речь в полном соответствии не только с лексическими, но и с фонетическими и грамматическими нормами используемого языка. <...>

¹ О понятии артикуляционной базы языка см.: *Бернштейн С. И.* Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению. М., 1975. С. 22.

² *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. С. 136—149.

Овладение фонетикой предполагает прежде всего овладение системой его звуков (фонем), а овладение звуками предполагает образование навыка их дифференцирования (различения) как *сенсорного* — при восприятии чужой устной речи, так и *моторного* — при собственном говорении. Встречающиеся на этом пути трудности обуславливаются тем, что учащиеся настолько привыкают к звукам родного языка, что они часто совершенно не улавливают отличительных особенностей иноязычных звуков, а если и улавливают, то считают их иногда не языковыми особенностями, а особенностями, которые свойственны лишь их преподавателю.

Часто думают, что наиболее трудными для усвоения являются такие звуки изучаемого языка, которых вовсе нет в звуковой системе родного языка, а наиболее легкими — такие, которые совсем незначительно отличаются или вовсе не отличаются от звуков родного языка. Но в действительности дело обстоит наоборот: более *трудными* оказываются для учащихся такие иноязычные звуки, которые очень *близки* к звукам родного языка. Объясняется это тем, что с самого начала действия раздражителей *порог различения* бывает довольно большим и уменьшается он только в результате *практической тренировки*.

Далее, надо не смешивать *слуховую* дифференциацию звуков с дифференциацией *моторной* (артикуляционной). Моторная дифференциация звуков всегда следует за слуховой. Если иметь в виду только слуховую дифференциацию звуков, то на слух, разумеется, легче различать такие звуки, которые очень непохожи друг на друга, чем такие, которые имеют много общего. Поэтому иноязычные звуки, которые мало чем отличаются от звуков родного языка, учащимся бывает очень трудно отличить от звуков родного языка, вследствие чего они крайне затрудняются и в правильном воссоздании их. Если же иметь в виду только моторную дифференциацию звуков, то оказывается, что учащимся также легче удастся воссоздание иноязычных звуков, явно отличных от звуков родного языка, чем воссоздание тех звуков, которые почти не отличаются от звуков родного языка. Однако воссоздание *новых* звуков всегда несколько затрудняется отсутствием соответствующего артикуляционного уклада. Выходит, что звуки, *хорошо распознаваемые на слух, легче артикулируются*, а звуки, не распознаваемые на слух, не могут и артикулироваться. В этом отношении среди учащихся довольно быстро можно обнаружить противоположные типы. Одни из них характеризуются очень хорошей как слуховой, так и артикуляционной чувствительностью; у других хорошая слуховая чувствительность сочетается с плохой артикуляционной чувствительностью; третьи, наоборот, имеют плохую слуховую чувствительность и хорошую артикуляционную; для четвертых, наконец, характерна плохая как слуховая, так и артикуляционная чувствительность. Очень способствует, конечно, усвоению фонетики наличие у учащихся хорошей как сенсорной, так и моторной чувствительности; и очень много приходится работать с теми учащимися, у которых бывает плохо развита чувствительность как в одной, так и в другой области.

Ясное дело, что усвоение иноязычной фонетики требует дополнительного развития у учащихся как сенсорной, так и моторной *чувствительности*, т. е. выработки у них достаточно тонкой соответствующей дифференциации. <...>

Обучение фонетике. Развивать у учащихся фонематический слух можно путем организации соответствующих *фонетических упражнений*, когда учащиеся не только слышат изолированный звук, но и должны бывают его воспроизводить. Однако эти фонетические упражнения могут проводиться по-разному.

<...> Можно, во-первых, учащихся ставить в условия простого *подражания*, когда преподаватель произносит тот или иной звук, а учащиеся повторяют его вслед за пре-

подавателем. Воспроизведение звука основывается в таком случае на простом восприятии его и носит только имитационно-интуитивный характер. Но можно, во-вторых, эти упражнения предварять *разъяснением* того, в каком именно положении должны находиться органы артикуляции (главным образом язык и губы) и какой именно звук должен получиться в результате (чем и в какой мере похожий на другие звуки и т. п.). В таком случае говорят об *аналитическом способе* обучения иноязычным звукам. Экспериментально было доказано *значительное преимущество аналитического способа перед имитационным*, что вполне соответствует психологическому положению о том, что *навыки* у человека образуются гораздо быстрее и легче тогда, когда они *осознаются*. Имитировать иноязычные звуки учащиеся должны на основе понимания их артикуляционных особенностей. <...> Когда человек знает, что именно он должен услышать и воссоздать голосом, то у него утончается слух и утончается моторика.

<...> Учащиеся могут не обратить внимания также и на *интонационные* особенности иноязычной речи. Во всех этих случаях *необходимо имитации предпосылать теоретические разъяснения*. Психологически дело обстоит так, что как незначительные раздражители, так и незначительные различия между ними человек чаще всего улавливает лишь при условии *предварительного осведомления* его в наличии таковых, когда он, иначе говоря, заранее знает о них и готовится к их восприятию.

Но крайне нецелесообразно все же придавать фонетическим упражнениям слишком большое значение и переоценивать их. Дело в том, что человек никогда не говорит изолированными звуками и никогда в совершенной точности не воспроизводит один и тот же звук. В звуковом потоке живой речи отдельные звуки слитно следуют друг за другом и всегда несколько видоизменяются в зависимости от того, какие именно другие звуки являются соседними. <...> При произнесении целых слов и предложений отдельные звуки часто даже вовсе не произносятся. Поэтому, развивая у учащихся фонематический слух, надо заботиться не столько о правильном произношении изолированных звуков и слогов, сколько о правильном произнесении слов в более или менее значительном речевом потоке. Отсюда следует, что от *фонетических упражнений* нужно как можно скорее переходить к *тренировке учащихся в слушании и говорении* на иностранном языке. Организация более или менее значительного фонетического вводного курса, а также и проведение специальных фонетических упражнений должны рассматриваться поэтому как малополезная трата учебного времени. Гораздо целесообразнее *фонетически отшлифовать живую устную речь*, ибо только она и должна быть фонетически правильной. Обучавшиеся по «комплексной» методике и обучавшиеся «аспектно» обычно характеризуются одинаково хорошим произношением (при прочих равных условиях).

Обучение интонации. Овладение фонетикой не сводится только к овладению правильным *произношением* иноязычных звуков и правильным *произнесением* отдельных слов и выражений. Для живого потока речи типична еще **интонация** как *совокупность мелодических и динамических модуляций голоса* при говорении и как *темпо-ритмическое оформление речевого потока*. Как правило, интонационные особенности иноязычной речи отличны от интонационных особенностей родной речи. А так как с помощью интонации всегда уточняется смысловая сторона речи, то обучение правильному интонационному оформлению иноязычной речи приобретает очень большое значение при установке на практическое овладение изучаемым языком. <...>

Обучение иноязычной интонации также может быть или *имитационным* (интуитивным), т. е. основанным на бессознательном подражании, или *аналитическим*, т. е.

основанным на осознании учащимися тех или иных особенностей иноязычной интонации, на понимании правил иноязычного интонирования. И в данном случае действует та же психологическая закономерность: аналитический способ обучения иноязычной интонации намного продуктивнее имитативного способа. <...>

Комплексное усвоение аспектов иностранного языка. В заключение... отметим, что обучение основным аспектам языка (фонетике, лексике и грамматике) должно пониматься и осуществляться как обучение фонетическим, лексическим и грамматическим особенностям иноязычной речи. Учащиеся должны научиться слушать, говорить, читать и писать на изучаемом языке, а вовсе не усвоить теорию языка в его основных аспектах — фонетики, лексики и грамматики. <...> Фонетические, лексические и грамматические особенности изучаемого языка учащиеся должны усваивать не в отрыве их друг от друга и не в отрыве их от иноязычной речевой деятельности, а во взаимных неразрывных связях, в условиях целостного их объединения и только путем практического их использования в речи (но, разумеется, на базе соответствующих теоретических пояснений). Уроки (занятия) нельзя поэтому целиком посвящать только фонетике или только лексике, или только грамматике... <...> На каждом уроке учащиеся должны преимущественно тренироваться в иноязычной речи, а преподаватель должен следить за тем, чтобы эта речь удовлетворяла нормативным требованиям и теоретическим правилам изучаемого языка.

С. Н. Бернштейн

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ (ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ)¹

<...> В сущности есть только два пути, между которыми надлежит сделать выбор: метод непосредственно-имитативный и артикуляторно-акустический («фонетический») метод. Непосредственно-имитативный (подражательный) метод состоит в том, что учащимся предлагается, восприняв на слух произношение иноязычного сочетания звуков (слова, фразы) в устах преподавателя, воспроизвести его при помощи произносительных органов. Роль преподавателя сводится к тому, чтобы привлекать внимание учащихся к произношению, точнее, к звучанию слов и фраз. Такой метод приводит к удовлетворительным результатам только при наличии у учащегося специальных фонетических способностей. Случаи более или менее точного усвоения иноязычного произношения без фонетической тренировки встречаются гораздо реже, чем принято думать, и к тому же относятся преимущественно к детскому возрасту. У детей подражательные наклонности в области произношения развиты больше, чем у взрослых, потому что речевые навыки родного языка у них менее прочны и менее автоматизированы; а нам приходится иметь в виду главным образом взрослых учащихся. Ведь основная трудность при обучении иноязычному произношению состоит в том, что учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы

¹ Вопросы фонетики и обучение произношению : сб. ст. / под ред. А. А. Леонтьева, Н. И. Самуиловой. М., 1975. С. 5—49.

родного языка. Обладая устойчивыми навыками слышания и произнесения звуков родного языка, они подгоняют под эти шаблоны свое восприятие и воспроизведение непривычных звуков чужой речи. <...>

Фонетическая система родного языка в такой мере воздействует на восприятие звуков чужой речи, что в большинстве случаев неверными оказываются уже те слуховые образы, которые учащиеся пытаются воплотить в своем произношении. Можно утверждать, что безусловно правильно мы слышим только те звуки речи, которые умеем произнести. <...>

Ставка на точное, непредвзятое слуховое восприятие у учащихся — это основной порок непосредственно-имитативного метода. Никакие аналогии с ребенком, усваивающим родную речь (излюбленный довод сторонников «прямого метода»), тут не могут иметь места: в одном случае слуховое сознание воспринимающего — это *tabula rasa*, в данном случае — прочный апперцептивный фон, искажающий в восприятии акустическую данность.

Не обладая адекватным слуховым представлением того или иного звука изучаемого языка, учащийся лишен возможности самостоятельно найти ту комбинацию произносительных движений, которая создает требуемый слуховой эффект. Вместе с тем он не замечает расхождения между своим произношением и слуховым образом, которому он подражает.

Вот почему учащиеся склонны отождествлять иноязычные звуки с теми или иными звуками родного языка. Так, русские, изучая иностранные языки без надлежащих фонетических указаний, произносят английское *t* корональное как русское зазубное *m*, французское переднее *a* — как русское *a*, для воспроизведения английского *th* [θ] колеблются между русским *m* и *c* или в случае звонкости между *d* и *з*. <...>

Таким образом, даже в тех относительно редких случаях, когда учащийся сразу создает себе правильное слуховое представление иноязычного звука, он далеко не всегда оказывается в состоянии выявить это представление в своем произношении. Он обладает определенными произносительными навыками, привычными приемами использования произносительного аппарата, устойчивыми сочетаниями произносительных движений, свойственными его родному языку. Неудивительно, что и в иноязычном произношении он, сам того не замечая, постоянно соскальзывает в привычную колею.

Для того чтобы создать надлежащую ассоциацию между слуховым и двигательным представлением, необходима комбинированная тренировка слуха и произносительных органов, необходима тренировка внимания, приучающая осознавать и запоминать слуховое впечатление как эффект определенных, осознанных и закрепленных в памяти произносительных движений. <...>

<...> Непосредственно-имитативный метод не вооружает учащихся этой сознательностью. Он дает учащемуся только условия задачи, но не указывает путей к ее решению.

На критике непосредственно-имитативного метода можно было бы не останавливаться так долго, если бы он не насчитывал слишком много сторонников в нашей педагогической среде. Слишком часто приходится сталкиваться с методистами, утверждающими, что раз иностранец живет среди русских, он тем самым располагает уже всеми предпосылками для усвоения русского произношения путем простого подражания. Между тем в действительности, пока учащийся не овладел методами разложения и синтеза звуков, пока он подводит звуки чужой речи под произносительно-слуховые навыки родного языка, — до тех пор, говоря словами датского методиста Flagstad'a, «совершенно безразлично, слышит ли он от окружающих правильное произношение один

раз или тысячу раз». Не опровергнув заблуждения — будто иностранец, живущий среди русских, не нуждается в специальном обучении русскому произношению, — мы обречем наших иностранных рабочих и специалистов на усвоение ломаного русского языка.

Однако если пребывание в иноязычной языковой среде само по себе недостаточно для того, чтобы непосредственно, без помощи определенной методики, усвоить иноязычное произношение, то, с другой стороны, не следует и недооценивать значение этого фактора. При прохождении курса произношения (а тем более — после прохождения такого курса в плане дальнейшего совершенствования) это благоприятствующее условие должно быть использовано в полной мере. Преподаватель должен направлять внимание учащихся на те или иные звуки или категории звуков в речи окружающих, предлагать им систематически производить соответствующие наблюдения, сравнивать изолированные звуки (а впоследствии — звукосочетания и акцентно-интонационные явления) со звуками родного языка и, применяя методы фонетического анализа и синтеза, воспроизводить эти звуки в собственном произношении.

«ФОНЕТИЧЕСКИЙ» (АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКИЙ) МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ

Итак, рациональный метод требует, чтобы обучение произношению протекало не в русле простого, недифференцированного подражания, а в русле сознательного усвоения произносительных работ и их акустических эффектов.

<...> Произносительную работу, создающую определенный слуховой эффект, определенный звук речи, можно разложить на ряд составляющих ее движений, и каждое такое движение можно воспринять не только непосредственно — мускульным чувством, но и осязанием — путем ощупывания, нередко также и зрением; и все эти моторные явления можно с достаточной точностью описать словесно и пояснить рисунками. Зрительное и осязательное наблюдение произносительных движений (артикуляций) ведет прямым путем к воспитанию моторного чувства, а моторное ощущение и запоминание артикуляций для усвоения иноязычной речи имеет то же значение, что моторное чувство пальцевых движений для игры на фортепиано.

Задача артикуляторного обучения состоит: 1) в том, чтобы научить учащихся осознавать произносительные работы, расчленять целостные артикуляции на их составные элементы, синтезировать эти элементы в новые, непривычные сочетания, и 2) в том, чтобы подвергнуть произносительный аппарат тренировке, которая позволит ему осуществлять усвоенные артикуляции автоматически. Этой цели учащийся может достигнуть только путем систематического наблюдения над привычными для него произносительными работами, которые он автоматически применяет в родном языке. Иначе говоря, артикуляции иностранного языка должны изучаться в постоянном соотношении с произносительными навыками родной речи. <...>

Однако, само собой разумеется, мы не можем пренебрегать и слуховой стороной речи и должны развивать у учащихся слуховую наблюдательность и слуховую память. Это необходимо хотя бы уже потому, что они должны научиться не только правильно произносить, но и понимать устную, воспринимаемую слухом речь. <...>

Разлагая произношение на его составные элементы — на произносительные работы и их слуховые эффекты, — описанный метод вводит в сознание учащихся обе стороны произношения в их взаимной связи. Он учит их сознательно вызывать определенные акустические эффекты при помощи соответствующих произносительных работ.

Итак, обучение произношению требует расчленения звуковой стороны слов на звуки и далее расчленения звуков на составляющие их частичные произносительные работы, а затем синтезирования иноязычных звуков из частичных работ и звукового облика слов из отдельных звуков. Этот прием фонетического анализа и последующего синтеза вызывает возражения со стороны некоторых методистов. Они высказывают опасения, что изучение отдельных звуков представляет собой «возврат к старому синтетико-конструктивному методу». Это возражение следует признать безосновательным. <...> «Конструктивная работа», против которой с полным основанием возражают эти методисты, состоит в «конструировании», «синтезировании» языковых воплощений целых мыслей — фраз — из отдельных слов. Такой метод действительно не может привести к выработке навыков свободной речи. Но произношение — это чисто механическая сторона языка. <...> К той вредной конструктивной работе, которая оперирует смысловыми единицами, это «конструирование» не имеет никакого отношения. И именно потому, что здесь идет речь о механической сноровке, а не об операциях над значениями, эта работа очень быстро автоматизируется, и синтезирование уступает место механическому навыку. При обучении игре на фортепиано в начальной стадии учащийся упражняет каждый палец в отдельности и осознает каждое отдельное движение. Постепенно применение этих технических приемов автоматизируется, дробные моторные импульсы заменяются общими. К сожалению, преподаватели часто упускают из виду, что иноязычное произношение представляет для учащихся трудности, едва ли уступающие трудностям элементарной фортепианной техники. К тому же анализ и синтез слов, требуемый фонетическим методом, в более примитивной форме широко применяется и в методике родного языка при обучении чтению и письму. И как раз этот пример убедительнее всего показывает, как быстро наступает автоматизация, устраняющая процессы анализа и синтеза. <...>

Если авторитетные методисты не всегда отдают себе отчет в важности сознательного усвоения звуков иностранного языка, то тем более это относится к учащимся, особенно к взрослым учащимся. Произносительная деятельность настолько для нас привычна, что мысль о необходимости изучать ее при помощи довольно сложной системы наблюдений и упражнений усваивается с трудом. Особенно трудно бывает учащимся поверить, что правильное произношение достигается путем изучения и усвоения произносительных движений..., связь звукового выражения значений с артикуляциями — связь, опосредованная и для непосвященного далеко не очевидная. Он склонен ошибочно думать, что произнесение звуков речи является чисто биологической, самопроизвольной функцией организма — в той же мере, как пищеварение, — и что, следовательно, особенно существенных различий между произношением различных языков быть не может. Неудивительно, что иногда приходится у учащихся наблюдать известное чувство неловкости при упражнениях в иноязычном произношении: им кажется, что их заставляют коверкать «естественное» произношение.

Таковы психологические трудности фонетического метода. К ним надо присоединить также и общую психологическую трудность специального обучения произношению: мы уже установили, что овладение языком в какой-то мере возможно и без усвоения правильного произношения, и это нередко вызывает недооценку роли произношения также и у тех категорий учащихся, которым оно по существу необходимо.

Таким образом, в курсе фонетики преподавателю приходится преодолевать довольно значительные препятствия психологического порядка и вести среди учащихся широкую «разъяснительную работу». <...>

«АРТИКУЛЯЦИОННАЯ» И «ФОНЕТИЧЕСКАЯ» БАЗА ЯЗЫКА

<...> Нередко приходится наблюдать, что учащийся артикулирует каждый отдельный звук как будто правильно, а в целом его произношение неудовлетворительно... <...> Так, например, очень часто русское произношение у немца оказывается неудовлетворительным только потому, что его экспирация слишком энергична; у француза — потому, что он не отучился, говоря по-русски, исходить из концентрации массы языка в передней части полости рта; у англичанина — потому, что он привык поднимать кончик языка к альвеолам верхних зубов. Это дефекты так называемой «артикуляционной» базы. «Артикуляционной» базой (замечу мимоходом: при данном понимании — крайне неудачный термин) называем «совокупность артикуляционных (двигательных) тенденций данного языка» (L. Roudet. *Éléments de phonétique générale*. Paris, 1910, p. 37). Артикуляционная база складывается из общих признаков, отличающих произношение данного языка от произношения других языков; под «общими признаками» разумею такие фонетические моменты, которые, выходя за пределы отдельных звуков, лежат в основе всех или значительной части произносительных работ данного языка и их слуховых эффектов. Пока учащийся не усвоил артикуляционную базу, его произношение не приобретает надлежащего иноязычного облика, усвоение отдельных звуков будет для него затруднено, и в сущности почти ни одного звука он не будет произносить вполне правильно.

Понятие артикуляционной базы может быть выведено только на почве сравнения артикуляторных навыков разных языков. С точки зрения методики преподавания характеристики артикуляционной базы того или иного языка будут варьировать в зависимости от объекта сравнения. Значение артикуляционной базы попробую выяснить путем сопоставления с этой точки зрения русского произношения с немецким.

Сравнение звукового состава этих языков показывает, что они располагают очень небольшим количеством одинаковых элементов. Вполне тождественны в них только сонорные согласные [m], [n], [ŋ] (последний постольку, поскольку он не заменен в немецком произношении языковым [ŋ]), почти тождественны, хотя и отличаются в немецком большей напряженностью, щелинные согласные [f], [s], [ʃ], [x] и смычно-щелинный [ç]. Только эти русские звуки немец может произносить более или менее правильно без специальной тренировки.

Но предположим, что нам удалось привить ему русскую артикуляционную базу, и прежде всего уменьшение напряжения произносительных органов. Усвоение этой общей линии произносительного поведения равносильно отказу от целого ряда моментов, создающих в русском языке «немецкий акцент»: исчезнет «придыхание» при глухих согласных, отпадет гортанный взрыв («Knacklaut», «сильный» или «крепкий приступ») перед начальными гласными. Учащийся овладевает еще четырьмя русскими согласными [p], [t], [k], [j] (последний в северонемецком значительно напряженнее, чем в русском) и вносит коррективы в свое произношение перечисленных выше щелинных согласных. Вместе с «крепким приступом» отпадет немецкий принцип слогаделения, связанный с морфологическим членением слова: ср. нем. [ˈho:x | ˈo:fən] *Nochofen* и русск. о|бу|чать (при морфологическом членении об-уч-а-ть). Уменьшение произносительной напряженности облегчит усвоение следующего важного компонента русской артикуляционной базы — резкого противопоставления глухих и звонких согласных, а это равносильно овладению согласными [b], [v], [z], [g] и после неболь-

ших дополнительных упражнений согласным [ʒ]. Таким образом, в целом ряде случаев звук неродного языка есть звук родной речи плюс иноязычная артикуляционная база.

Наконец, последнее существенное отличие русской артикуляционной базы от немецкой — наличие смягченных согласных. Усвоение одной соотносительной пары согласных, например [t] и [t'] или [z] и [z'], в артикуляторном и в слуховом аспектах откроет учащемуся путь к овладению остальными парами, путь к соответствующей модификации произносительных работ твердых согласных и к достижению воспринимаемого слухом повышения тембра.

Таким образом, артикуляционная база служит орудием, облегчающим и ускоряющим процесс обучения: усваиваемая на минимальном количестве примеров, она служит ключом к овладению рядом аналогичных фонетических элементов. Все эти произносительные навыки — и уменьшение напряжения, и озвончение, и смягчение согласных — усваиваются... как общий принцип произносительного поведения. Артикуляция всякого звука в отличие от ее слухового эффекта я[в]ляется сложной: она требует координации целого ряда произносительных движений. Научившись выделять эти произносительные элементы из артикуляций звуков родного языка, учащийся получит возможность сперва сознательно, а затем автоматически сочетать их в новые артикуляции и производить звуки изучаемого языка.

Рядом с элементами артикуляционной базы с точки зрения овладения произношением иностранного языка надо поставить еще некоторые фонетические признаки: они оцениваются в большей мере слухом, чем моторным чувством, и потому не умещаются в понятие артикуляционной базы как совокупности произносительных навыков, но в усвоении произношения они играют ту же роль ключа, открывающего сразу целую фонетическую категорию. В связи с этим над понятием артикуляционной базы следует поставить более общее понятие — «фонетической базы» языка, обнимающей не только артикуляторные, но и слуховые признаки «ключевого» характера.

При сравнении русского произношения с произношением немецкого, французского и английского языков в качестве такого фонетического признака первостепенной важности надо отметить в русском отсутствие различения слов по признаку долготы и краткости гласных. <...>

Немаловажным фактором фонетической базы языка являются также нормы слогаделения, тесно связанные с сильным или слабым отступом гласного. Практически важно в этой области привить правильное русское слогаделение немцам и представителям английского языка: не находя в русской речи долгих гласных, они обнаруживают склонность произносить русские ударные гласные так, как в их родных языках произносятся краткие ударные — с сильным отступом, совершенно чуждым русскому языку (так же, как и французскому); прерывая гласный в момент образования слоговой вершины, согласный в положении между гласными принадлежит в равной степени обоим слогам и несет функцию слоговой границы, тогда как в русском и французском при слабом отступе согласный относится всецело к последующему слогу: ср. нем. *Rosse*, *Rotte* и русск. *росы*, *рота*. Сильный отступ — чрезвычайно устойчивая особенность произношения, и в то же время она сообщает русской речи яркую иноязычную окраску. Бороться с ней следует путем протягивания гласного перед согласным следующего слога; доведя учащихся таким способом до понимания разницы между сильным и слабым отступами, мы откроем им путь к перенесению слабого отступа на русские гласные нормальной длительности.

ОТДЕЛЬНЫЕ ЗВУКИ

Согласные

Обращаемся к конкретным способам преодоления главнейших трудностей, с которыми приходится встречаться немцам, англичанам и французам при усвоении отдельных звуков русского языка.

Начинаем с согласных.

Для усвоения русских смягченных (палатализованных) согласных известные опорные точки в родном произношении может найти только француз. Само собой разумеется, что положение перед гласным переднего ряда, а особенно перед узкими гласными переднего ряда [i], [y], по чисто физиологическим условиям, т. е. независимо от фонетических норм того или иного языка, вызывает известную палатализацию согласного (т. е. добавочное участие в артикуляции согласного средней спинки языка). Но в немецком и английском палатализация очень незначительна: она захватывает только конец согласного и скорее служит переходным звуком к гласному, как бы экскурсией (начальной частью) гласного; акустический эффект ее ничтожен. Во французском языке палатализация значительнее, однако и здесь она не достигает той степени, которая свойственна русским смягченным согласным. Если русское палатализованное произношение во многих случаях не шокирует слух француза, то нельзя сказать, чтобы французская палатализация в русском языке удовлетворяла русский слух. Тем не менее, если француз внимательно проанализирует свою артикуляцию в сочетаниях [ki], [ti], [di], [si], [sj] и т. п., он облегчит себе усвоение русских смягченных согласных. При усвоении русской палатализации следует отправляться от артикуляции согласного [j], при обучении немцев — также от согласного [ç]. Учащийся тянет один из этих среднеязычных звуков и в это же время устанавливает органы речи для произнесения того или иного заднеязычного, переднеязычного или губного согласного. Одновременное сочетание этих установок дает смягченный (палатализованный) согласный — переднеязычный, заднеязычный, губной, среднеязычный. Такие упражнения следует начинать со щелинных согласных — для того, чтобы звучание можно было протянуть. <...>

Звонкость согласных представляет известные трудности для большинства немцев. В средне- и южнонемецком все согласные, соответствующие русским звонким шумным, являются ненапряженными глухими, в северонемецком произношении они обычно полувонки (т. е. обладают глухим началом и звонким концом) и только в положении между гласными и звонкими согласными приобретают полную звонкость. Основной метод усвоения звонких согласных...: ощупывание наружных покровов гортани при произношении и глухих звуков, слушание звуков той или другой категории в собственном произношении при зажатых ушах и варьирование высоты голоса при произнесении звонких. В качестве примеров звонких согласных для начала надо выбирать сонорные [l], [m], [n], которые — по крайней мере в изолированном произношении — безусловно звонкие в родном языке учащихся. В процессе этих упражнений учащиеся должны произносить смычно-взрывные согласные так, чтобы наблюдать вибрирование голосовых связок во время смычки.

Очень полезны упражнения в произнесении звонкого согласного с предшествующим ему сонорным (носовым или боковым) — сперва того же, затем другого места образования. <...>

Англичане нуждаются в специальной тренировке, для того чтобы усвоить дорсальную и непосредственно зазубную артикуляцию русских переднеязычных соглас-

ных — [t], [d], [n], [l], [s], [z]: в их родной речи кончик языка при этих согласных поднят к альвеолам верхних зубов (корональная артикуляция). Напротив, [ʃ] и [ʒ] у них дорсальные, а в русском — корональные. Исправление этих дефектов принципиальных трудностей не представляет, но требует напряженного внимания и длительного упражнения. Известных коррективов в этом направлении могут потребовать смычные согласные [t], [d], [n], [ʃ] и в произношении немцев.

Русское твердое [ʁ] представляет для иностранцев значительные трудности. Англичане нередко подставляют на его место английское [ɹ] в положении после [u], например, путем изоляции его из слова fool ['fu:l]. Тот же путь открыт и для представителей немецких диалектов, обладающих звуком [ɹ] того же качества. Однако корональное образование (т. е. образование при активном участии поднятого кверху кончика языка) и некоторые особенности в положении массы языка заметным образом отличают это [ɹ] от русского. Наиболее простой и целесообразный метод овладения русским твердым боковым согласным состоит в следующем: учащийся тянет гласный [u] и в то же время делает переднеязычную зазубную смычку латерального (бокового) типа на протяжении четырех верхних резцов — гласный переходит в специфический боковой лабиализованный согласный; при устранении лабиализации (выдвижения губ) получается нормальный русский звук.

Русское [r] представляет трудности для англичан, французов и в значительной степени немцев. Однако эти трудности могут быть сведены к минимуму, если не гнаться непременно за «раскатистым», многоударным [r]. Русское смягченное [r'] нормально произносится одним ударом; однако и при твердом [r] одноударность не производит на русский слух впечатления «картавости». Для усвоения одноударного [r] надо исходить из сочетаний [tr], [dr] плюс гласный.

Французам и англичанам приходится учиться и согласному [x]. Это относительно не сложная задача: для разрешения ее достаточно, сделав смычку для [k], взорвать ее и продолжать выдох через образовавшуюся щель.

Гласные

Усвоение русских гласных надо начинать с гласных полного образования, т. е. тех гласных, которые употребляются в односложных полноударных словах. Представитель каждого из трех интересующих нас языков, приступая к изучению русского языка, уже обладает тем или иным количеством гласных¹. <...>

В тех случаях, где русский гласный не имеет достаточно близкого соответствия в родном языке учащихся, надо указывать им те артикуляторные модификации их гласных, которые могут привести к искомому русскому звуку, а в отдельных случаях соответствующие модификации уже усвоенных русских гласных. Так, англичанин и француз приобретут русское [e], сужая свое [ɛ]; француз и немец получают русское [ʌ], ослабляя и делабиализуя свое [ɔ], француз достигнет русского [ɪ], значительно сужая и ослабляя свое [e] или ослабляя напряжение и увеличивая сужение русского [e], и т. д. <...>

Что касается гласного [ы], то тут, к сожалению, нельзя указать простых методов обучения. Правильный, хотя и сложный путь к овладению этим гласным указывают Трофимов и Jones...: делабиализация [u] и перемещение вперед массы языка (и тем самым — места подъема); таким образом, по пути к искомой установке учащийся прохо-

¹ В статье приводится таблица соответствий ударных и безударных гласных русского, немецкого, французского и английского языков. — *Примеч. сост.*

дит ряд [u—ы]. Главная трудность при этом упражнении состоит в том, чтобы при де-лабиализации [u] сохранить достаточно высокий подъем задней спинки языка: если это не удастся (французам и немцам; англичане в известной мере застрахованы от этой ошибки благодаря незначительной лабиализации английского [u] = [v]), то необходимо внести в артикуляцию корректив, увеличив подъем после достижения третьего этапа; тогда получим ряд [u—u—ы—ы]. <...>

АКЦЕНТУАЦИЯ И ИНТОНАЦИЯ

Последняя категория фонетических норм, прочно укорененных в сознании говорящих, — это нормы акцентно-интонационные. Этим термином обозначаем фонетические средства, с одной стороны, организующие отдельные звуки в связную и расчлененную слышимую речь, с другой стороны, выражающие значимости интеллектуального и эмоционального порядка. Как явствует из этой характеристики, здесь имеем дело с фонетическими явлениями, несущими двоякую функцию; обе эти функции выполняются частью одними и теми же, частью тесно переплетающимися материальными средствами, но в плане лингвистического анализа мы должны различать в них функцию организующую и функцию экспрессивную. Первый из этих аспектов называем акцентуацией, второй — интонацией. <...>

<...> Усвоение акцентно-интонационной системы иностранного языка требует применения акцентной нотации. Фразы при помощи вертикальных черточек надо разбивать на звенья, а иной раз и на более крупные акцентные единства (ряды); в тексте надо отмечать фразовые ударения («логические ударения» ходячей терминологии), мелодическое движение надо указывать при помощи системы точек и кривых. <...>

УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ

Теперь мы должны поставить вопрос о языковом материале, на котором изучается произношение. С чего начинать работу — с изолированных звуков, слов или фраз?

Все наши предшествующие рассуждения приводят к заключению, что наиболее рационально начинать изучение произношения с изолированных звуков: сознательный произносительно-слуховой анализ и синтез звуковых единиц не может осуществляться сразу на материале слов. Конечно, не все звуки требуют одинаково длительного изучения в изолированном виде: затрата времени, уделяемого на проработку того или иного звука и той или иной категории звуков, в значительной мере определяется родным языком учащихся... <...>

Итак, первой ступенью изучения служат отдельные звуки. Однако уже некоторые свойства отдельных звуков, например наличие или отсутствие «придыхания» в согласных, крепкого приступа и сильного отступа в гласных, нормальная длительность гласных, гораздо легче устанавливаются в сочетании звуков. Поэтому уже в самом начале занятий приходится вводить материал односложных слов.

В первых двух уроках должны встречаться только те звуки, которые наиболее близки к звукам родного языка учащихся, и на этом материале должны быть усвоены основные элементы фонетической базы русского языка (степень напряженности артикуляции, нейтральное положение и направление движений языка, длительность гласных). Это значит, что из материала первых двух уроков исключаются смягченные согласные, звуки [ʃ] и [ы], безударные гласные (может быть, за небольшими исключениями), для англичан и французов — согласные [r] и [x], для немцев — согласный [ʒ]

и т. д. Показав учащимся два-три согласных и один-два гласных, проведя упражнения в изолированном произнесении звуков, прибавив к ним звуки, тождественные в русском языке и в родном языке учащихся, преподаватель составляет из них односложные слова простейшего строения, которые и служат материалом упражнений. Затем он переходит к новому ряду изолированных звуков.

Примерно с третьего урока начинается систематическая проработка безударных гласных сперва на материале двусложных слов; упражнениям в изолированном произнесении безударных гласных следует посвятить минимум времени, чтобы у учащихся не укрепилась привычка произносить эти гласные напряженно. <...>

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ТРАНСКРИПЦИЯ

Одним из существенных и необходимейших приемов обучения произношению является фонетическая транскрипция. Только она дает учащимся возможность графически закреплять приобретаемые фонетические знания. Представить в удобозапоминаемой форме звуковое равенство букв *а* и *я*, *э* и *е*, *о* и *ё*, *у* и *ю*, или соответствие написания *я* в начале слога звукосочетанию [ja] и т. д., или различие звуков [ε] и [e], скрываемое буквой *е*, внушить заглушение звонких согласных в определенных положениях — все это без помощи транскрипции было бы чрезвычайно трудно.

Что же надо обозначать в фонетической транскрипции?

Предшествующее изложение дает нам ответ на этот вопрос.

Мы установили, что усвоению в произношении иностранного языка подлежат не только «фонемы», отождествляемые с определенными, вполне конкретизированными вариантами, а все фонетические нормы, отличающие изучаемый язык от родного языка учащихся, поскольку уклонение от этих норм замечается представителями этого языка, другими словами, фонемы в реальном многообразии их функционирования в различных комбинаторных условиях... <...> В силу этого мы должны решительно отвергнуть принцип, предлагаемый некоторыми фонетистами, — обозначать в транскрипции только те звуковые элементы языка, которые «представляют смысловую величину», являются в данном языке смыслоразличительными. Такой метод транскрипции, замыкающийся в плоскости одного языка, уместен при теоретическом описании фонематической системы данного языка, но совершенно непригоден для целей практического изучения произношения. Учебная транскрипция должна быть сравнительной: она должна ориентироваться на фонетические различия между изучаемым языком и родным языком учащихся. Применяя транскрипцию для учебных целей, мы должны обозначать в ней фонетические нормы, нарушение которых ощущается представителями изучаемого языка и которые в то же время не являются для учащихся само собой разумеющимися. В транскрипции надо обозначать, например, «придыхания», крепкие приступы и долготу гласных в родном языке учащихся и сопоставлять с этими транскрипциями транскрипцию русских слов: например немецкое *Raag* и русское *пар*, немецкое *alt* и русское *альт*, немецкое *Rose* и русское *роза*; в отдельных случаях придется отмечать слогоделение. В занятиях с англичанами полезно различать русское [r] (многоударное) и английское [r] (щелинное), русское [t] (зазубное, дорсальное) и английское [t] (корональное), английское [ʃ] (дорсальное) и русское [ʃ] (корональное); в занятиях с немцами и французами отличать русское [ɔ] от более открытого [ɔ] их родных языков; различать русское [л] и «европейское» [l]... <...> Само собой разумеется, что не всегда будет целесообразно отмечать в транскрибируемом слове сразу все его подлежащие учету фонетические особенности. Конечно, эта «узкая транскрипция»

(«narrow transcription»), избыливающая дополнительными значками, слишком громоздка для транскрибирования связных текстов. Поэтому на дальнейшей стадии обучения, когда основные отличия русских звуков от звуков родного языка будут учащимися усвоены, следует ее упростить. Однако и «широкая транскрипция» («broad transcription») должна различать, например, варианты (оттенки) [ɛ] и [e], [ʼa], [a] и [æ] и т. п.

Против применения фонетической транскрипции нередко выдвигают возражение, будто она мешает усвоению правописания, и на этом основании обставляют ее применение всевозможными ограничениями: транскрибировать должен только преподаватель, рука учащихся не должна привыкать к транскрипционным написаниям, транскрибировать можно только отдельные слова, но не связные тексты, отдельные звуки, но не целые слова. При обучении иностранцев русскому языку это возражение отпадает, если положить в основу латинский алфавит.

Против транскрипционной системы, построенной на латинском алфавите, можно было бы возразить, что она будет вызывать ассоциации букв с их звуковыми значениями в родном языке учащихся и тем самым затруднять правильное произношение русских звуков. Однако надо учесть, что из числа транскрипционных знаков Международной Фонетической Ассоциации (МФА), с теми изменениями, какие предлагаются в этой работе, совпадает с соответствующими буквами орфографического письма того или иного языка не более половины. Кроме того, рекомендуется безударные гласные в русском языке, по примеру Кошутича, обозначать мелким шрифтом над строкой: это, с одной стороны, будет служить наглядным изображением их ненапряженности, с другой стороны, сделает излишним специальное обозначение словоударений. В результате транскрибированный таким образом текст настолько отличается по своему облику от привычной для учащихся графики, что опасность ассоциирования транскрипционных знаков со значениями букв орфографического письма родного языка учащихся близка к нулю.

Вопрос о том, какими знаками латинского алфавита и какими дополнительными значками пользоваться в фонетической транскрипции для обозначения тех или иных звуков, имеет относительно второстепенное значение при условии соблюдения нескольких основных принципов. Эти принципы сводятся к следующему: 1) каждому звуку соответствует всегда один и тот же транскрипционный знак; 2) каждому знаку транскрипции соответствует постоянно один и тот же звук; 3) каждой звуковой единице соответствует графическая единица; 4) каждой графической единице соответствует звуковая единица.

Однако вопрос о единстве транскрипции приобретает известный интерес в связи с необходимостью создавать учебники и учебные пособия с применением фонетической транскрипции. В качестве такой единой системы можно рекомендовать получившую широкое распространение транскрипцию Международной Фонетической Ассоциации с известными поправками. Система Копенгагенской конференции не представляет в сравнении с ней каких-либо преимуществ. <...>

ОБЪЕМ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА

Целесообразное использование фонетической транскрипции возможно только в том случае, если учащиеся на первых порах, до того, как они укрепятся в основах русского произношения, не будут пользоваться орфографическими начертаниями слов ни для письма, ни для чтения: для того чтобы работать с книгой, надо уже уметь правильно произносить звуки. Этот принцип в методике общепризнанный, надо строго

проводить на протяжении всего пропедевтического курса произношения («вводного курса»). Однако отсюда вытекает необходимость уложить этот курс в возможно меньшее число часов: как бы ни была велика важность усвоения норм и навыков устной речи, не в меньшей мере учащиеся нуждаются в приобретении навыков чтения и письма; курс, проводимый без книги, очень быстро перестанет их удовлетворять. С другой стороны, очевидно, что та совокупность знаний и навыков, которая охарактеризована выше, все же требует известного, не столько уж краткого, периода времени. Поэтому надо определить, каков тот фонетический минимум, который должен быть, безусловно, усвоен на протяжении пропедевтического курса. Это прежде всего артикуляционная база русского языка. Далее, все без исключения, отдельные звуки, длительность гласных... и акцентуация слова... Напротив, закрепление принципов слогаделения... автоматизация чередований... и усвоение акцентно-интонационных форм фразы... все это может быть в основном оставлено на более позднее время. Впоследствии, при прохождении основного курса, фонетическая транскрипция (конечно, только частичная) орфографических текстов даст обильный материал для усвоения чередований. Тексты цельных рассказов дадут материал для упражнений в акцентном членении фразы и в ее интонировании.

К концу пропедевтического курса учащиеся должны уметь свободно произносить фразы, слышанные ими из уст преподавателя, и свободно читать транскрибированные тексты. Большого от этого курса не требуется.

Но в то же время — это минимум, который, безусловно, должен быть выполнен. Надо решительно бороться с наблюдаемой у многих преподавателей тенденцией рассматривать произношение как объект постепенного усвоения на протяжении всего курса. Бесспорно, что учащиеся должны постепенно совершенствовать свое произношение — приобретать все большую уверенную беглость и свободу в распоряжении фоническими средствами. Но основы произношения в тех пределах, какие намечены в этой работе, они должны усвоить в самом начале изучения языка. Слишком хорошо известно, что если дурные навыки произношения успели автоматизироваться, то исправление их требует огромного напряжения; между тем по мере прохождения курса языка на специальные упражнения в произношении остается все меньше и меньше времени.

ЗАОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Остановлюсь вкратце на вопросе о заочном обучении русскому произношению.

У нас принято думать, что усвоение иноязычного произношения путем письменно-го заочного обучения — дело неосуществимое. Конечно, лучший способ заочного обучения произношению — это сочетание письменного руководства с граммофонией... <...> Еще более ценные результаты могло бы дать звуковое кино, позволяющее демонстрировать звучание вместе с вызывающими ее произносительными работами. Однако для иностранцев, живущих в русской языковой среде, более или менее удовлетворительное заочное усвоение русского произношения... дело далеко не безнадежное. Я не говорю уже о радио, которое при целесообразной методической организации, оставаясь средством заочного обучения, может в значительной степени заменить классное преподавание. Известных успехов можно достигнуть даже и на пути письменного обучения. Конечно, описание произношения и транскрипцию придется несколько огрубить, но все же не в такой мере, чтобы попросту приравнивать звуки русского языка к тем или иным звукам другого языка, как это у нас нередко делается при заочном обучении русских иностранным языкам. Учебник соответствующего типа должен быть построен

как руководство к систематическому сравнительному наблюдению над произношением родного языка учащегося, с одной стороны, и русского языка окружающей среды — с другой... <...> При этом необходима известная обстоятельность в описании артикуляций: голые схемы, таблицы и терминологические формулы учащемуся, не обладающему предварительной фонетической подготовкой, ровно ничего не дадут. Материал должен быть расположен, как и в устном преподавании, не в порядке фонетической системы, а по принципу возрастающей трудности, в порядке возрастающих отличий от родного языка. Учебник должен быть снабжен рисунками, иллюстрирующими положение органов речи при тех или иных артикуляциях. Непременно надо указать, что изучение произношения невозможно без зеркала и длинной палочки для ощупывания органов речи (лучше всего — металлического прутика) для тех случаев, когда пальцы и карандаш оказываются недостаточными. При целесообразно построенном учебнике и при наличии у учащегося некоторой выдержки можно не сомневаться в том, что и письменное заочное обучение даст более или менее удовлетворительный результат.

Такова в общих чертах методика обучения русскому произношению иностранцев, живущих в русской языковой среде. К сказанному остается прибавить, что при правильной постановке преподавания обучения произношению — отчасти в силу четкости фонетического метода, отчасти по существу дела — едва ли не самый легкий отдел курса иностранного языка. Фонетический метод в отличие от метода непосредственно-имитативного дает возможность наверняка привить правильное произношение даже наименее способным учащимся.

Н. В. Богданова

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОРФОЭПИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹

Сведения о нормативных и ненормативных произносительных вариантах, а также об иерархии существующих способов произнесения во всех трудных с орфоэпической точки зрения случаях совершенно необходимы и в лингводидактическом аспекте — в практике преподавания как теоретических курсов русской фонетики и орфоэпии, так и обучении практическим навыкам транскрибирования и правилам чтения на русском языке. Последнее особенно важно в группах иноязычных учащихся, изучающих русский язык как иностранный. Здесь необходимы достаточно четкие правила перехода от буквы к звуку (фонеме) (Аванесов 1984; Ипатов, Степанов 1997; Богданова 2001). Формулировка этих правил зачастую становится возможной только на базе экспериментальных данных разнообразных орфоэпических исследований. Подобные исследования постоянно проводятся, результаты становятся доступными широкому кругу пользователей (в данном случае — преподавателей), однако, к сожалению, очень редко действительно используются на практике, доводятся посредством учебников до иноязычных учащихся. На этом хочется остановиться более подробно (см. об этом также: Богданова 1997д).

¹ Богданова Н. В. Живые фонетические процессы русской речи : учеб.-метод. пособие по соврем. рус. лит. яз. СПб., 2001. С. 81–87.

Изучение любого, в том числе русского, языка обычно начинается со знакомства с правилами чтения, т. е. с простейшими произносительными законами. При этом методически такое знакомство осуществляется по пути «буква — звук», т. е. от написания к произношению. И здесь следует с сожалением отметить несовершенство и приблизительность тех буквенно-звуковых соответствий, которые традиционно приводятся во вводно-фонетических курсах русского языка как иностранного и даже в специальных учебниках по русской фонетике для иностранцев. Например, всюду говорится, что буква А обозначает звук [a], похожий на [a] многих других языков; порой приводится даже рисунок, демонстрирующий артикуляцию этого гласного, и даются лексические примеры с ударным [á]. В лучшем случае здесь же (или в другой части учебного пособия, описывающей специфику поведения звуков в потоке речи) дается информация о количественной редукции русского /a/ в безударных слогах: [Λ] в 1 степени редукции ([sΛmá]¹) и [ʏ] — во 2 степени ([rΛbʰótʏ]). Но далеко не всегда в таких пособиях удается найти информацию о том, что в позиции после мягких согласных (в данном случае это могут быть только непарные по твердости-мягкости шипящие Ч и Щ) буква А без ударения читается как [i] — *чАсы́, щАвель*, тогда как нарушение этого простого правила усиливает иноязычный акцент в русской речи или придает ей совершенно недопустимый диалектный оттенок. Точно так же при наличии обязательной информации о том, что русские согласные буквы типа Б обозначают соответствующие твердые звонкие звуки (*Банк, Бок*), значительно позже сообщается о возможности прочтения в известных позициях Б как мягкого звонкого [b'] (*Бег, Бить*). И уж совсем вскользь, обычно как примечание к конкретному упражнению, дается правило «оглушения» звонких согласных в конце слова и перед глухим, т. е. букве Б приводятся в соответствие глухие согласные [p] и [p'] (*хлеБ, голуБь*). Даже это последнее правило дается обычно не одновременно и не строго обязательно: об «оглушении» согласных в конце слова говорится гораздо чаще, чем об аналогичном процессе внутри слова или на стыке слов в потоке речи.

Нет сомнений, что и при таком подходе большая часть иноязычных учащихся все же овладевает правилами чтения в русском языке, сохраняя неизменно ту или иную степень акцента. Однако это происходит скорее вопреки, чем благодаря избранной методике, и эффект от преподавания русского языка на начальном этапе обучения был бы значительно выше, а акцент в русской речи нерусских значительно меньше, если бы с самого начала учащиеся получали четкое (пусть даже на это пришлось бы затратить больше времени, чем принято отводить на вводно-фонетический курс²) представление о двух вещах:

1) полная картина соотношений «буква — звук», включая единичные случаи, если они входят в активный лексический запас языка;

¹ Здесь и далее... даются достаточно подробные фонетические транскрипции слов-примеров. Это делается больше «для порядка» — в иностранной аудитории такая степень подробности абсолютно необязательна. Думается, что даже разграничение гласных разной степени редукции (в частности, [Λ] и [ʏ]) для овладения русским произношением излишне — вполне достаточно представления о фонемном облике каждого слова (разумеется, в рамках шербоковского понимания фонемы).

² К большому сожалению, такой курс далеко не всегда включается в программы преподавания русского языка за рубежом. Еще реже фонетику преподают как отдельный предмет, наравне с грамматикой и разговором. Российские учебные заведения составляют в этом смысле приятное исключение.

2) полный список фонетических законов (орфоэпических правил) современного русского литературного языка, с учетом всех возможных отклонений от них.

Оба эти списка существуют, равно как и свод соответствий «звук — буква», являющийся зеркальным отражением первого (Богданова 2011). Практика показывает, что весь этот материал достаточно хорошо усваивается иностранными учащимися на разных ступенях владения русским языком. Различной может быть используемая при подаче материала терминология (на начальном этапе можно говорить, что «буква читается как такой-то звук», а в филологической аудитории — о разных типах ассимиляции звуков в потоке речи), различен может быть иллюстративный лексический материал, но во всех случаях наблюдаются, во-первых, однозначное понимание (чему не в последнюю очередь способствуют четкость, иерархизация материала и закрытый, конечный, список «пунктов») и, во-вторых, существенное снижение в русской речи учащихся фонетических ошибок, которые, как известно, в наибольшей степени формируют иноязычный акцент. <...>

Одним из спорных вопросов при решении проблем преподавания русского языка, особенно при выработке навыков произношения и аудирования, в иноязычной аудитории следует признать вопрос о характере языкового материала, на котором строится такое [когда преподаватель обучает не только «идеальному» произношению, но и той реальной разговорной речи, которая окружает иностранца в повседневной жизни] преподавание. Ни для кого из практикующих преподавателей не секрет, что очень типичной для иностранных учащихся является ситуация, когда навыки, особенно перцептивные, благополучно выработанные и закрепленные на уроках, оказываются в значительной степени бесполезными вне аудитории, в обстановке реального языкового окружения. Иными словами, иностранец, хорошо понимающий речь преподавателя и уже чувствующий себя относительно уверенно при практическом использовании русского языка на уроке, вдруг, попав в естественную языковую стихию, столкнувшись с носителями языка или с русской речью на радио или ТВ, оказывается беспомощным и словно отброшенным назад в овладении языком. У студента появляется ощущение, что он слышит вовсе не русскую, а какую-то другую, незнакомую ему, речь, которую абсолютно не понимает. Причина такого положения — в существенной разнице языка аудиторного и языка реального. В первом случае иностранец слышит размеренную, четкую речь преподавателя, реализованную почти исключительно в полном стиле произношения; во втором — быструю разговорную речь, характеризующуюся многочисленными отступлениями от нормы, не только произносительной... <...> К восприятию этой последней он совсем не готов, навыки же восприятия первой в данном случае помочь не могут. <...> Возникает естественный вопрос, какому же языку — аудиторному или реальному, в какой-то степени «уличному», — в первую очередь следует учить иностранного студента, как помочь ему не потеряться в живой стихии языка и при этом все же освоить норму, а не только отклонения от нее.

Мнения исследователей по этому поводу существенно расходятся. Л. В. Щерба настаивал на том, что учить надо только полному стилю произношения: «Благодаря такому положению вещей [речь идет о наличии разных стилей произношения в русском языке. — Н. Б.] всем изучающим русский язык приходится осваивать два стиля произношения, зачастую расходящихся не только в оттенках фонем, но и в самих фонемах... что едва ли можно считать рациональным» (Щерба 1974е, с. 208). По его мнению, «мы... не должны увлекаться всеми теми отклонениями, которые существуют в быстрой речи, а должны прежде всего учить нормализованной, фонематизиру-

ванной речи. Прежде всего надо учить отчетливому, ясному произношению» (Щерба 1974д, с. 158). <...>

В современных работах очень последовательно проводится тезис о том, что иностранцу необходимо овладеть не только полным, но и разговорным вариантами русского языка, т. е. «целесообразно сделать рекомендации о снижении доли преподавательской речи в учебной аудитории и введении как можно раньше и как можно большего количества записей речи носителей изучаемого языка для правильного формирования перцептивного механизма» (Чугаева, Штерн 1989, с. 690); «назрела настоятельная необходимость пересмотреть традиционную методику преподавания практической русской фонетики в иностранной аудитории и приблизить ее к живому языку, овладение которым и является конечной целью обучения русскому языку как иностранному» (Богданова 1997д, с. 132). <...>

Таким образом, оптимальным следует признать решение, предполагающее дифференцированный подход к данной проблеме: на начальном этапе обучения необходимыми и достаточными являются полный стиль произношения и та специфическая преподавательская речь, о которой писал Л. В. Щерба; на продвинутом этапе представляется целесообразным познакомить иностранцев и с неполным стилем произношения, как минимум — на уровне обзорной лекции, как максимум — с выработкой соответствующих произносительных и перцептивных навыков. Ясно, что в обоих случаях орфоэпическая информация становится совершенно обязательной. <...>

Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ¹

РОЛЬ И МЕСТО ПРОИЗНОШЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ И ПИСЬМЕННУМУ ОБЩЕНИЮ

Корректное произношение предполагает сформированность навыков артикулирования звуков и звукосочетаний, владение интонацией, а также умение расставить ударение, соответствующее нормам изучаемого языка.

Сформированность слухопроизносительных навыков является неременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции.

В обучении произношению участвуют все анализаторы: речедвигательный, слуховой и зрительный. За речедвигательным анализатором закрепляется исполнительная функция, а за слуховым — контролирующая. Эти анализаторы взаимозависимы. Психологи утверждают, что безусловно правильно мы слышим только те звуки, которые умеем воспроизводить. Что касается зрительного анализатора, то, с одной стороны, он также участвует в контроле, с другой стороны, этот анализатор выполняет функцию опоры, так как устное общение сопровождается и дополняется мимикой, жестами, движением губ и др.

¹ Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. иностр. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М., 2006. С. 255–264.

Таким образом, слуховые и произносительные навыки, существуя в неразрывной связи, опираются на прочные связи со зрительным анализатором. <...>

Материал для обучения произношению изучается в основном на начальном этапе. <...> Последовательность формирования слухопроизносительных навыков довольно произвольна и зависит от учебников, в которых в определенной последовательности вводятся звуки и звукобуквенные соответствия. Однако какой бы очередности ни придерживались авторы учебников, введение фонетического материала происходит при строгом соблюдении принципа последовательности и посильности: от легкого к более сложному, от известного к неизвестному, от явлений, сходных с родным языком, к явлениям, не имеющим в родном языке аналогов.

На продвинутых этапах закрепляются фонетические знания и совершенствуются нормативные произносительные навыки. Работа над произносительной стороной речи осуществляется в тесной связи с работой над другими аспектами языка — лексикой, грамматикой — и интегрируется в коммуникативной деятельности учащихся.

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Овладение фонетической стороной речи не является самоцелью, оно подчиняется нуждам и задачам речевого общения и развивается в тесной связи с обучением слушанию, говорению, чтению и письму при одновременном формировании лексических и грамматических навыков.

Основным условием успешного обучения произношению является определение зон положительного переноса и интерференции, а также установление возможных трудностей на основе сопоставительного анализа изучаемого и родного языков в области слухопроизносительных навыков, включая ритмико-интонационные¹ средства речи.

Что касается трудностей слухоартикуляционной базы, то мнения исследователей поданному вопросу не всегда совпадают. Одни считают, что более легкими являются фонемы сходной группы... более трудными — фонемы, имеющие сходство и различие, а самыми трудными — фонемы, не имеющие аналогов.

Иной точки зрения придерживается Л. В. Щерба, полагая, что «особые трудности кроются даже не в тех звуках, которым нет аналогичных в родном языке учащихся (это зависит от того, что звуки эти привлекают наше внимание, и мы, не отождествляя их ни с какими звуками родного языка, так или иначе стремимся их усвоить), а как раз в тех, для которых в этом последнем имеются сходные звуки» (Щерба Л. В., 1957, с. 13).

<...> Кроме того, при определении трудности звука следует учитывать сложности восприятия и воспроизведения. Некоторые звуки легко воспринимаются на слух, но трудно произносятся. Имеются и такие звуки, которые относятся к легким в изолированном воспроизведении, но становятся трудными в иных позициях. <...>

Владея теорией фонетики и учитывая особенности слухоартикуляционных баз контактирующих языков, учитель сможет своевременно прогнозировать и устранять ошибки в произношении уже на начальном этапе.

Успешность обучения произношению зависит от развитости речевого слуха, включающего в себя фонетическую, фонологическую и интонационную разновидности.

¹ Под ритмико-интонационными средствами принято понимать единство акцентных и интонационных особенностей определенного языка, включающее в себя такие компоненты, как словесное ударение, ритм, фразовое (синтагматическое и логическое) ударение, мелодия, паузы, темп и тембр.

Фонетический слух определяется как способность правильно воспринимать и воспроизводить несмыслоразличительные фонетические свойства речи, что является обязательным условием владения аутентичным безакцентным произношением.

Фонематический слух определяется как способность воспринимать и воспроизводить смыслоразличительные свойства фонем.

В компетенцию **интонационного** слуха входит способность различать интонационную структуру фразы и соотносить ее с интонационным инвариантом. <...>

Экспериментальное исследование О. В. Легостаевой, проведенное на материале английского языка, свидетельствует о том, что фонематический слух успешнее формируется при соблюдении двух условий:

1) фонема как смыслоразличительная единица языка может быть осознана только во фразах, а не в изолированных противопоставлениях или в словах, так как в последнем случае правильное решение упирается в проблему значения и смысла. Именно смысл, а не значение делает высказывание понятным. В осознании смысла большую роль играет, с одной стороны, контекст, с другой стороны, участники коммуникации — говорящий и слушающий;

2) фонема может быть воспринята на слух и усвоена только в противопоставленных высказываниях (см.: Легостаева О. В., 1982, с. 14).

<...> Анализ отечественной и зарубежной методической литературы показывает, что при обучении произношению имеется два подхода: 1) имитативный; 2) аналитико-имитативный.

Сторонники имитативного пути считают, что главной причиной фонетических ошибок является неправильное восприятие, т. е. смешивание иноязычных звуков со звуками родного языка. Самое главное в обучении произношению, полагают они, научить учащихся правильно воспринимать и имитировать слышимые звуки, а не фильтровать их через призму родного языка. Для этого нужно формировать новые слухо-артикуляционные навыки, что достигается лишь при создании оптимальных условий для восприятия аутентичных фонетических образов.

Создание слухоартикуляционной базы должно способствовать тому, чтобы учащийся смог исправлять свои собственные ошибки и воспринимать разницу между тем, что он слышит, и тем, как он произносит. Наличие перцептивных навыков не означает умение правильно произносить, так как существуют, как уже упоминалось выше, фонетические явления, которые легко воспринимаются, но трудно воспроизводятся. Данная сложность устраняется также с помощью специальных упражнений в имитации... <...>

Другое мнение, которое высказывается в пользу имитации, заключается в том, что никакая теория не может иметь места в начале обучения, особенно если она связана с описанием уклада органов речи. Число звуков, которые можно объяснить или описать учащимся, очень невелико. Кроме того, многие психологи считают, что произношение в основе своей — процесс подражательный (см.: Выготский Л. С., 1956; Жинкин Н. И., 1958...).

Успешность имитации зависит от развитости речевого слуха и от наличия объекта подражания, т. е. аутентичного произношения самого учителя.

Второй путь — аналитико-имитационный — как более легкий при обучении произношению подтвержден экспериментальными исследованиями, проведенными на начальном этапе обучения (см.: Границкая А. С., 1965; Занглигер В. Ф., 1967). Речь идет здесь о рациональном сочетании имитации с доступным описанием артикуляции, слогового и фразового ударения, интонации и т. д... <...>

Можно с уверенностью констатировать, что и имитация, и анализ как самостоятельные приемы обучения произношению значительно проигрывают. Они дают хорошие результаты при сочетании друг с другом, причем удельный вес каждого из них может видоизменяться в зависимости от этапа обучения, характера фонетического явления и языковой подготовки учащихся. <...>

А. Н. Щукин

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ¹

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ

К фонетическим средствам общения относятся все звуковые средства языка: звуки, звукосочетания, ударение, ритмика, мелодика, интонация.

Владение фонетическими средствами общения, наряду с лексическими и грамматическими, является условием качественного пользования языком как средством общения в соответствии с существующими в языке нормами. В то же время овладение фонетическими средствами представляет для изучающего язык значительные трудности как по причине существующих расхождений между фонетическими нормами родного и изучаемого языка, что является причиной фонетических ошибок, так и индивидуальных особенностей учащихся, влияющих на восприятие и воспроизведение иноязычной речи.

Целью обучения фонетическим средствам общения является формирование фонетических навыков — речевых действий, выполнение которых способствует достижению высокого уровня владения языком. Такие речевые действия обеспечивают возможность правильно воспринимать слышимые звуки иноязычной речи и адекватно существующей норме их воспроизводить. Показателем сформированности фонетических навыков является автоматическое и безошибочное восприятие звукового образа и его воспроизведение со скоростью, соответствующей среднему темпу речи носителя языка.

Формирование фонетических навыков связано с решением таких задач, как знакомство с работой органов речи при восприятии звуков, овладение их безошибочным воспроизведением, формирование способности к дифференциации сходных звуков в двух языках, знание особенностей ударения и ритмико-интонационного оформления речи и др.

Фонетические навыки, в свою очередь, состоят из двух групп навыков, тесно между собой связанных, но нуждающихся в самостоятельном формировании: *слуховых* и *произносительных*. <...> В структуре произносительных навыков выделяются навыки артикуляционные, просодические (греч. *prosodia* — ударение, припев) и интонационные. <...>

Система фонетических навыков

Слуховые навыки	Произносительные (речемоторные) навыки
восприятие и дифференциация звуков	артикуляционные, просодические, интонационные

¹ Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учеб.-метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. М., 2012. С. 41–79.

Почему формированию фонетических навыков следует уделять большое внимание? Потому что такие навыки входят в состав речевых умений, и если фонетические навыки сформированы на недостаточно высоком уровне, то нарушения произносительной нормы приведут к нарушению коммуникации и даже сделают ее невозможной. <...>

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

Современная концепция обучения фонетическим средствам общения предусматривает *непрерывность* формирования и развития фонетических навыков на всех этапах обучения, а в случае необходимости — их коррекцию.

На начальном этапе (подготовительный факультет) достигается пороговый уровень владения фонетическими средствами общения на тщательно отобранном лексико-грамматическом материале из сферы бытового и учебно-профессионального общения, достаточный для продолжения занятий на основных факультетах.

На основном этапе (бакалавриат) достигается пороговый продвинутый уровень владения фонетическими средствами общения, на котором обеспечивается совершенствование и расширение фонетических навыков на новом лексико-грамматическом материале. На продвинутом этапе (магистратура, повышение квалификации) достигается профессиональный уровень владения фонетическими средствами общения, а на занятиях со студентами-филологами при этом проводится углубленное знакомство с фонетической системой изучаемого языка и овладение приемами постановки и коррекции фонетических ошибок.

Отметим некоторые исходные положения, которыми принято руководствоваться при обучении фонетическим средствам общения.

1. Базу содержания обучения составляет фонетический минимум, который является набором фонетических и речевых средств, обязательных для усвоения и обеспечивающих определенный уровень владения языком в заданных Госстандартом и программой обучения параметрах. К таким фонетическим средствам для начального этапа обучения относятся: сочетания согласных и гласных в разных позициях, произношение грамматических форм, ритмические модели сложных слов, слова с постоянным и подвижным ударением, слитность произношения слов в синтагме, безударные слова и слова с ослабленным ударением, интонационные конструкции (ИК 1–4), правила чтения. <...>

2. Содержание обучения ориентировано на норму современного русского литературного произношения. По мере овладения нормами языка возможно обращение к его разговорным формам, чему способствует влияние русской разговорной речи.

3. При обучении фонетическим средствам общения исходят из нейтрального полного стиля современного литературного произношения, который принят в работе преподавателя языка и лежит в основе учебного процесса и средств массовой коммуникации. <...> Считая полный стиль произношения объектом обучения на занятиях, в то же время следует знакомить учащихся с элементами неполного стиля, что важно для понимания живой разговорной речи.

4. Средний темп речи с самого начала обучения должен приближаться к среднему темпу речи носителей языка: при говорении 250 слогов/мин, а при аудировании допускается более высокий темп речи в зависимости от характера аудиотекста.

5. Требования к русскому произношению определяются с опорой на принцип аппроксимации, т. е. допустимости приближения произношения к нормативному в границах, при которых не нарушается понимание речи участниками общения. <...>

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

Обучение произношению звуков

Последовательность введения звуков определяется либо их трудностью для произношения, либо речевым образцом, в котором впервые встречается новый звук. <...>

Самыми трудными считаются звуки, не имеющие аналогов в родном языке учащихся. Иной точки зрения придерживался Л. В. Щерба, который считал более трудными звуки, имеющие сходное звучание, но не совпадающие по артикуляции (Щерба, 1957, с. 13). <...>

При определении трудности/легкости звука следует учитывать не только особенности восприятия и воспроизведения звука, но также возможности положительно-го переноса и интерференции. Некоторые звуки легко воспринимаются на слух, но трудно произносятся. Имеются также звуки, которые относятся к легким в изолированном воспроизведении, но они становятся трудными в иных позициях. Например, трудности, вызываемые смягчением согласных и их оглушением/озвончением.

Работа по формированию фонетических навыков включает следующие этапы: демонстрация звука, постановка звука (объяснение способа его произношения), закрепление употребления звука (тренировка), выход в речевую деятельность. <...>

Обучение произношению слов

Работа над словом в первую очередь связана с усвоением природы русского ударения. В русском языке ударение подвижное и может быть на любом слоге слова (*на́ле, доро́га, голо́ва*) и может переходить с одного слога на другой в разных формах одного слова (*дом — да́ма, дома́, домо́в*). <...>

Нарушения ударения могут быть вызваны удлинением ударного гласного при отсутствии напряженности артикуляции. В таком случае проводится фонетическая зарядка, отрабатывается изменение гласного в первом, втором и других предударных и всех заударных слогах. Особую трудность вызывает слитное произношение предлогов со словами (*на столе, о нас, до дома, не буду*). Распространенная ошибка — вставка гласного между согласными (*не ждал*), часто между глухими согласными (*встреча*). <...> Трудность для иностранцев представляет и переключение артикуляции с твердых согласных на мягкие (*математика, переписывать*), с задненебных на передненебные и наоборот, с аффрикаты [ч] на аффрикату [ц]. Все эти и другие трудности преодолеваются в результате упражнений.

Обучение интонации

Интонация проявляется в процессе общения в последовательных изменениях высоты тона, ритма и темпа речи, тембра ее звучания и отражает смысловую и эмоциональную стороны высказывания.

Овладение интонацией относится к одной из наиболее сложных сторон обучения фонетическим средствам общения. Именно неправильная интонация чаще всего выдает иностранцев, даже в тех случаях, когда они правильно произносят звуки в словах и фразах. <...>

Интонация в современной методике рассматривается в качестве самостоятельного аспекта обучения РКИ, тесно связанного с обучением аудированию и говорению (Хромов, 2002, с. 95). Обучение интонации проводится на разработанных Е. А. Брыз-

гуновой семи типах интонационных конструкций (ИК) (Брызгунова, 1963 и др.). Для овладения правильным произношением ИК рекомендуется использовать следующие приемы (Шутова, 2003):

- 1) чтение на три голоса (первый учащийся читает предцентровую часть, второй — центр, третий — послецентровую часть предложения);
- 2) произнесение с разной громкостью (предцентровую часть — нормально, центр — громко, послецентровую часть — тихо);
- 3) использование движения руки (показывая изменение движения голоса, учащиеся повторяют движение руки);
- 4) произнесение с изменением тембра голоса (предцентровую часть произносим тонким высоким голосом, в центре делаем переход к низкому тембру, затем произносим постцентровую часть очень низко; можно пропеть или проиграть мелодию на музыкальном инструменте).

Звучащая речь делится на синтагмы — интонационные части предложения. В повествовательном предложении особенно важна противопоставленность интонации завершенности/незавершенности мысли: конечные синтагмы произносятся с ИК-1 (реже с ИК-2), незаконченные, незавершенные по смыслу — с ИК-3, ИК-4, ИК-6.

При обучении интонации часто встречаются следующие ошибки.

1. Отсутствие понижения тона в центре и постцентральной части (ИК-2), впечатление незавершенности. Используем упражнения на различение ИК-1 и ИК-3, ИК-1 и ИК-4.
2. При изучении ИК-3 необходимо резко повышать голос в интонационном центре. Отсутствие повышения ведет к замене вопроса на утверждение или восклицание. (*Это ваше пальто? — Это ваше пальто!*) Для преодоления этой ошибки используются упражнения на различение вопроса и сообщения (ИК-3 и ИК-1), вопроса и восклицания (ИК-3 и ИК-2).
3. Неправильное выделение центра ИК. Центром ИК всегда является слово, которое выражает неизвестную для собеседника часть высказывания. Здесь полезно использовать упражнения на сдвиг интонационного центра.
4. Неумение слитно произносить слова в синтагмах и синтагмы в предложениях преодолеваются в ходе выполнения упражнений со звучащим текстом: прослушивание, интонационная разметка, синтагматическое членение предложений, определение типов ИК. <...>

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

На занятиях по фонетике используются два метода: *имитативный* и *аналитико-имитативный*.

Имитативный метод предполагает использование имитации, т. е. повторение звуков, слов, фраз за преподавателем или диктором в звукописи в качестве основного приема обучения при формировании фонетических навыков. При этом может иметь место как осознанная, так и неосознанная имитация. Опираясь на идеи прямого (натурального) метода обучения, его сторонники рекомендуют с первых уроков вести занятия только на изучаемом языке, а язык усваивать в результате подражания и имитации речи его носителей.

Главной причиной фонетических ошибок последователи имитативного метода считают неправильное восприятие иноязычных звуков в результате их интерференции, толчком к которой и является сопоставление звуков двух языков. Чтобы избежать такой интерференции, нужно не объяснять, как звук произносится в сопоставлении

со звуками родного языка, а помочь учащимся правильно воспринимать и имитировать слышимые звуки. В ходе формирования слухопроизносительных навыков учащиеся смогут исправлять свои ошибки и воспринимать разницу между тем, что они слышат, и тем, как произносят.

Кроме того, число звуков, которые можно объяснить или описать учащимся, невелико, их проще показать. При этом ссылаются на мнение психологов о том, что произношение в основе своей — процесс подражательный (Выготский, 1956; Жинкин, 1958; Пенфилд, Роберт, 1965).

Роль преподавателя при работе с использованием имитативного метода сводится к демонстрации звукового образца и контролю за его воспроизведением.

Однако правильно, неискаженно воспринимать звучащую речь могут не все учащиеся, особенно это касается взрослых, имитативные способности которых значительно хуже таких способностей школьников.

Сторонники сознательных методов считают, что опора на принцип сознательности и использование правил обеспечивает более качественное и быстрое формирование навыков в сравнении с обучением, опирающимся лишь на имитацию.

По этой причине, особенно в условиях работы со взрослыми учащимися, ведущим методом обучения фонетическим средствам общения считается *аналитико-имитативный метод*, в то время как имитативному методу отводится вспомогательная роль.

В работе с использованием аналитико-имитативного метода усвоению фонетического материала предшествует его объяснение и анализ. Объяснение сопровождается демонстрацией схемы артикуляции звука. Одновременно дается звуковой образец.

После объяснения и демонстрации звука следует его воспроизведение учащимися: имитация. Имитация, следующая за анализом, более эффективна, так как носит осознанный характер. При этом удельный вес имитации и анализа может видоизменяться в зависимости от характера фонетического явления, языковой подготовки учащихся и развитости речевого слуха.

ВИДЫ ФОНЕТИЧЕСКИХ КУРСОВ

Для обучения фонетическим средствам общения предусмотрены три вида курсов: *вводно-фонетический, сопроводительный и коррективнoчный курсы*.

Вводно-фонетический курс используется на начальном этапе обучения, он продолжается сопроводительным курсом (основной этап) и завершается коррективнoчным (продвинутый этап). Временные рамки отдельных курсов могут смещаться в зависимости от количества часов, отводимых на обучение языку, профиля (филологический/нефилологический) и этапа обучения.

Вводно-фонетический курс

Цель курса, продолжительность которого одна-две недели занятий, — формирование базовых звуко-произносительных и ритмико-интонационных навыков на ограниченном лексико-грамматическом материале из сферы бытового и учебного общения, а также навыков чтения и письма. <...> В рамках курса учащиеся также знакомятся с основными особенностями русской фонетической системы. Такое знакомство носит более развернутый характер на занятиях с будущими филологами-русистами.

Программа вводно-фонетического курса включает следующие разделы:

1. Звуки и их основные противопоставления: гласные — согласные, глухие — звонкие, твердые — мягкие.

2. Ударение и создаваемые с его помощью ритмические модели одно-, дву- и трех-сложных слов.

3. Безударные гласные после твердых и мягких согласных. Оглушение и озвончение согласных в слове.

4. Четыре типа интонационных конструкций (ИК 1–4). Использование ИК для различения предложений по коммуникативным типам.

Этот объем фонетического материала составляет базу русской фонетики и является обязательным для изучения в любой аудитории, хотя последовательность прохождения материала поможет быть различной в зависимости от характера курса.

Выделяются два типа вводно-фонетических курсов: *курсы национально ориентированные* и *курсы общего типа*.

а) Курсы национально ориентированные. Такие курсы считаются наиболее эффективными, так как в них учитываются особенности фонетической системы родного языка учащихся. Сопоставление двух языков позволяет определить наиболее трудные и более легкие для усвоения явления языка и соответствующим образом их расположить на уроке. Как правило, сначала вводится более легкий для усвоения материал, а затем более трудный для учащихся данной национальной группы. <...>

б) Курсы общего типа. Такие вводно-фонетические курсы не ориентированы на родной язык учащихся и используются в группах, где обучаются студенты разных национальностей. Последовательность введения материала в таких курсах определяется трудностью фонетических явлений и коммуникативной направленностью занятий. <...>

Сформированные в рамках вводно-фонетического курса фонетические навыки нуждаются в совершенствовании и коррекции. Эта работа продолжается во время сопроводительного курса фонетики.

Сопроводительный курс фонетики

Особенность такого курса состоит в том, что занятия по фонетике присутствуют на каждом уроке, на протяжении всего времени обучения и часто реализуются в виде фонетической зарядки. Цель курса — совершенствование и развитие фонетических навыков на новом лексико-грамматическом материале. На занятиях с филологами сопроводительный курс может выделяться в качестве самостоятельного аспекта обучения. В рамках сопроводительного курса большое внимание уделяется развитию техники чтения и письма, снятию произносительных трудностей, возникающих при работе с текстом.

Фонетический материал в сопроводительном курсе изучается в следующем объеме:

1. Согласные и гласные в разных фонетических позициях, сочетания согласных и гласных, произношение грамматических форм слова.

2. Ритмические модели многосложных слов, группы слов с постоянным и подвижным ударением.

3. Слитность произношения слов в речи, безударные слова и слова с ослабленным ударением.

[4]. Закономерности синтагматического членения, расположение центра интонационной конструкции и его перенос, интонационное оформление предложений в тексте.

<...> Преподаватель возвращается к фонетике на уроке не один раз, исправляя ошибки в речи учащихся и предлагая другим студентам исправить ошибки своих товарищей. Тем самым он приучает учащихся постоянно следить за своим произношением и одновременно знакомит будущих преподавателей с приемами исправления фонетических ошибок.

Корректировочный курс

Такой курс входит в программу обучения иностранных учащихся, которые изучали русский язык у себя на родине и приехали в Россию для продолжения образования или повышения квалификации. Корректировочный курс для таких учащихся строится с опорой на их родной язык и учитывает фонетические трудности русского языка для разных контингентов учащихся. <...> Цель корректировочного курса — преодоление иностранного акцента, совершенствование фонетических навыков. <...>

В работе со студентами-русистами проводится систематизация знаний из области русской фонетики и обучение приемам постановки звуков и исправлению фонетических ошибок. <...> Корректировочный курс, как правило, входит в структуру уроков по практике языка как его самостоятельная часть, а на занятиях со студентами-филологами выделяется в качестве самостоятельного аспекта работы и тесно взаимодействует с теоретическими курсами фонетики.

КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

Контроль сформированности фонетических навыков в программах по РКИ не выделяется в самостоятельный объект контроля, а осуществляется при выполнении заданий на аудирование, говорение и чтение вслух.

При оценке правильности произношения следует различать ошибки фонетические и фонологические. Первые искажают качество звучания, но не нарушают смысла высказывания; вторые искажают содержание высказывания и нарушают правильность понимания. Фонетические ошибки следует исправлять, однако на общую оценку ответа они не должны влиять. Фонологические же ошибки относятся к разряду грубых[,] и их наличие дает основание для снижения оценки.

<...> Объектами контроля на занятиях по фонетике являются: произношение звуков и их различение по твердости/мягкости, глухости/звонкости, редукция безударных гласных, ударение, ритмическое членение текста, употребление ИК.

ТРЕБОВАНИЯ К КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ФОНЕТИСТА

Успех в обучении фонетическим средствам общения во многом зависит от профессиональной подготовки преподавателя и его опыта работы. Чтобы сформировать фонетические навыки и обеспечить их сохранение и совершенствование на протяжении всего курса обучения, преподаватель должен:

1. Иметь правильное, аутентичное произношение, соответствующее или близкое к произносительной норме носителя языка.

2. Владеть знаниями из области фонетики родного и иностранных языков, в частности, знать различия в артикуляционных базах двух языков, что облегчает объяснение материала и преодоление интерференции родного языка учащихся.

3. Владеть «отрицательным фонетическим опытом» (термин Л. В. Щербы), т. е. понимать причины типичных ошибок учащихся, прогнозировать их и уметь исправлять.

4. Владеть методикой обучения фонетическим средствам общения, что предполагает наличие умений: объяснять и закреплять звуки, интонационные конструкции, декламировать стихи и выразительно читать вслух, подбирать материал к занятиям и составлять упражнения, использовать разные приемы обучения произношению в зависимости от характера учебного материала и уровня подготовки учащихся, использовать современные технологии обучения... пользоваться транскрипцией.

К основным недостаткам в работе преподавателя-фонетиста могут быть отнесены следующие:

1. Занятия по фонетике носят нерегулярный характер.
2. Преподаватель не исправляет фонетические, интонационные ошибки даже в том случае, если они нарушают коммуникацию.
3. При исправлении фонетических ошибок преподаватель полагается на имитационные способности учащихся, а не объясняет причины ошибок.
4. При чтении вслух преподаватель не обращает внимания учащихся на важность делить предложение на синтагмы и правильно их оформлять интонационно.
5. На занятиях недостаточно используются стихотворные тексты, песни, поговорки, пословицы, очень полезные при постановке произношения и овладении ритмикой и интонацией слова и предложения.
6. Для формирования и автоматизации фонетических навыков недостаточное внимание уделяется работе с техническими средствами, особенно с фонограммой.
7. Не учитываются особенности родного языка учащихся... <...>

Вот некоторые проблемы, которые могут возникнуть у преподавателя на занятиях по фонетике, и рекомендации по их решению, как они видятся авторам пособия (Акишина, Каган, 2002, с. 164–165) с нашими добавлениями.

Проблемы обучения фонетике и их решение

Проблема	Решение проблемы
1. Должны ли устраняться фонетические ошибки?	Да. Должны, но в первую очередь ошибки фонологические, так как они влияют на понимание смысла высказывания.
2. Надо ли объяснять, как образуется звук, или достаточно одной имитации?	Хорошо, когда имитация сопровождается объяснением, рисунками, так как не все студенты способны слышать разницу в произношении родного и изучаемого языка и не у всех хорошо развит речевой слух.
3. Какова последовательность работы над звуком?	В первую очередь даются звуки, близкие в русском и родном языках, затем те, которых нет в родном, и потом те, произношение которых в родном языке отличается от произношения в русском языке.
4. Нужен ли вводно-фонетический курс?	Такой курс целесообразен, хотя во многих программах по русскому языку ему отводится слишком мало часов для того, чтобы на уроке заниматься только фонетикой. В этом случае вводный курс является фонетическим и одновременно лексико-грамматическим.
5. Нужно ли продолжать работу над фонетикой на продвинутом этапе?	Да, нужно, однако при этом работа направлена на совершенствование фонетических навыков и их коррекцию на новом лексико-грамматическом материале с учетом профессиональных интересов учащихся. Меняются и виды работы — от работы над звуком и словом к работе над фразой и текстом.
6. Какой акцент допускается в речи учащихся?	Такой акцент, который не мешает пониманию речи.
7. С чего начинать работу над звуком?	С аудирования звучащей речи на уровне звука, звукосочетания, слова, предложения. Затем учащиеся воспроизводят то, что слышали. Имитация должна сопровождаться объяснением.
8. Как работать над ударением?	Следует обращать внимание на правильность ударения, записывать слова с ударением.
9. Как работать над интонацией?	Такая работа должна носить систематический характер и предусматривает знакомство учащихся с интонационными конструкциями. Работа в лингафонном классе с кассетами и компьютерными курсами помогает в работе над интонацией.

С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ¹

<...> В обучении иностранцев звуковой стороне речи соблюдаются как общедидактические, так и собственно методические принципы, которые являются обобщением многолетней практики преподавания фонетики русского языка иностранцам.

Опора на системные свойства звукового строя русского языка. Это значит, что должны отрабатываться фонетические средства, актуальные для коммуникации, в соответствии с их реальным функционированием в русской речи, в системе противопоставлений, свойственных русской фонетике.

Учет особенностей звукового строя родного языка учащихся. Учащиеся переносят в русскую речь типичные произносительные особенности родного языка. Фонетическая интерференция распространяется и на фонематический слух: носитель того или иного языка слышит звуки чужого языка через призму системы родного — он слышит те фонематические различия, которые есть в его родном языке, и не слышит специфических особенностей иностранного. Обучение произношению должно строиться с учетом родного языка учащихся, а именно состава фонем, системы звуковых противопоставлений, места и способа производства звуков, характера ударения и интонации.

Сочетание сознательности и имитативности в обучении произношению. Обучение произношению строится на основе сознательного усвоения артикуляции русских звуков, ритмических моделей, системы интонаций с опорой на слуховую память и имитативные способности. Перед обучающимися ставится задача — осознать артикуляционные движения в единстве с их звуковыми соответствиями, понять разницу в произношении звука в русском языке и в родном. Осознание артикуляторных движений особенно необходимо при изучении звуков, отсутствующих в родном языке учащихся или существенно отличающихся по характеру артикуляции. В результате тренировки все операции должны превратиться в бессознательный, автоматизированный навык.

Комплексность обучения звукам, ударению и ритмике слова, интонации. Комплексность означает одновременное взаимосвязанное параллельное обучение различным элементам языка. Произношение слова сочетается с работой над звуками: в односложных словах отрабатывается плавность примыкания согласных звуков к гласным, произношение сочетаний согласных, их оглушение и озвончение, переключение артикуляции с твердого согласного на мягкий и наоборот. С момента включения отрабатываемых звуков в двусложные слова начинается работа с ритмическими моделями. В учебные материалы каждого урока включаются односинтагменные, затем двусинтагменные предложения, что диктует необходимость одновременной работы над интонационными конструкциями.

Комплексная организация учебного материала отражает характер функционирования единиц разных уровней в речи.

<...> В обучении произношению выделяются две стадии — **стадия постановки** звука (ритмики, интонации) и **стадия закрепления**, выработки навыков. На стадии постановки преподаватель использует различные приемы, с помощью которых учащийся воспринимает и осознает изучаемое явление. Основные приемы — демонстрация, допускающая в случае необходимости утрированное произношение, объяснение, при-

¹ Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Русский язык как иностранный [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). М., 2008.

менение схемно-графической наглядности, транскрипционная запись. На стадии закрепления выполняются тренировочные упражнения, задания которых нацеливают на выполнение различных операций.

Для выработки **слуховых** (рецептивных) навыков выполняются упражнения с такими заданиями:

слушайте;

слушайте и различайте;

слушайте, читая (про себя).

Для выработки **произносительных** (продуктивных) навыков предлагаются следующие упражнения:

слушайте и повторяйте вместе с преподавателем (диктором);

слушайте и повторяйте;

слушайте, повторяйте, читая;

слушайте, повторяйте, пишите;

читайте про себя, ставьте ударение, знаки членения фразы на синтагмы.

Последовательность упражнений определяется постепенным усложнением выполняемых операций. Упражнения составляют систему, каждый элемент которой занимает свое место в системе и выполняет свою функцию.

В процессе обучения фонетике применяются различные средства наглядности, аудиовизуальные, технические средства. Используется преимущественно **схемно-графическая наглядность** — знаки ударения, движения тона, деления фразы на синтагмы, слитного чтения слов в синтагме; в пособиях помещаются схемы, представляющие положение органов речи при произнесении определенных звуков, а также фотографии, изображающие форму губ при произнесении разных гласных.

Для отработки произношения применяются различные аудиозаписи — фонограммы и видеофонограммы. В последние годы создаются учебные материалы для фонетической работы с компьютером. Самостоятельная работа с аудио- и видеоматериалами во внеаудиторное время дает возможность интенсифицировать учебный процесс — усилить тренировку слухового аппарата, активизировать воспроизведение тренируемого материала... <...>

Сочетание всех форм работы по фонетике, постоянное внимание к произносительной стороне речи иностранных учащихся на всем протяжении обучения обеспечиваю

Л. Н. Чумак

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ¹

Количество часов на изучение фонетики и произношения определяется значимостью для развития навыков слушания, говорения и чтения и степенью различия фонетической системы в русском и родном языках.

Фонетические аспекты русского языка включают такие разделы, как фонетика, ударение, интонация, поэтому обучение произношению включает в себя три основных звена: выработку произношения отдельных звуков, слов, предложений. Неправильное произношение отдельных звуков и слов затрудняет говорение и понимание

¹ Чумак Л. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие. Минск, 2009. С. 226—229.

смысла сообщения, вопроса, сказывается отрицательно на скорости чтения и на понимании читаемого, приводит к возникновению ошибок в письменной речи, мешает вступить обучаемому в коммуникацию на изучаемом языке.

В чем же специфика работы над фонетическим аспектом русского языка в иностранной аудитории? Установлено, что иностранные учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка. Работа по изучению произношения будет более эффективна, если она строится с учетом родного языка учащегося. В этом случае внимание преподавателя должно быть направлено на выявление сходных и различительных черт в фонетических системах родного и изучаемого языков. При этом выделяются:

- 1) сходные явления, которые легко усваиваются и не требуют особых упражнений;
- 2) фонетические явления, имеющие незначительные расхождения в обоих языках, навыки употребления которых требуют коррекции;

- 3) явления, характерные только для русского языка и требующие особой отработки.

Литературное, нормированное произношение свидетельствует о культуре человека, об уровне его образования, но обретенное произношение почти всегда несет отпечаток родного и очень редко бывает безукоризненным. Целью обучения произношению является отработка только тех фонетических явлений русского языка, которые имеют смысловоразличительное значение. В объем работы над произношением включаются звуковые закономерности, характерные для современного русского литературного произношения.

Наиболее эффективным является такой путь обучения, когда работа над произношением строится как ступенчатый процесс, с постепенным снятием фонетических трудностей, углублением и расширением отрабатываемого фонетического материала. На начальном этапе ставится задача поставить произношение, а на последующих этапах — обеспечить его совершенствование.

В условиях аспектной фонетической работы учащимся могут быть предложены три типа фонетических курсов: вводно-фонетический, сопроводительный и коррективный.

Вводно-фонетический курс открывает обучение русскому языку, знакомит с основами русской фонетической системы, развивает основные слухо-произносительные и интонационные навыки на сравнительно небольшом по объему лексико-грамматическом материале.

В программу-минимум по фонетике включаются следующие разделы:

- 1) Знакомство с алфавитом. Звук и буква. Основные правила чтения. Основные знаки пунктуации;
- 2) Строение русского слова. Слог. Ударение, его графическое обозначение;
- 3) Система гласных звуков;
- 4) Безударные гласные после твердых согласных звуков;
- 5) Система согласных звуков;
- 6) Постановка отдельных трудных согласных; произношение отдельных групп согласных;
- 7) Твердые и мягкие согласные;
- 8) Безударные гласные после мягких согласных;
- 9) Звонкие и глухие согласные;
- 10) Законы ассимиляции звуков по звонкости и глухости;
- 11) Произношение отдельных групп согласных;
- 12) Ритмико-мелодическое построение русского предложения.

После вводно-фонетического курса иностранные учащиеся приступают к углубленному изучению лексико-грамматического материала, составляющего основу для овладения ими различными видами коммуникативной деятельности на русском языке. Здесь и возникает потребность в сопроводительно-фонетическом курсе, задачей которого является совершенствование и автоматизация фонетических навыков.

Сопроводительный курс дается после вводного и продолжается в течение всего срока обучения на начальном и продвинутом этапе. Он призван облегчить учащимся

работу над лексико-грамматическим материалом основного курса, поэтому последовательность введения материала может быть разной, она зависит от конкретного учебника, по которому ведутся основные занятия.

Корректировочный курс предлагается на высшем этапе обучения, в частности, при подготовке студентов-филологов. Его задача — ликвидация акцента, т. е. совокупности навыков устойчивого неправильного произношения в речи иностранца.

При отсутствии специальных учебных часов, отводимых на фонетику, работа над фонетическим материалом проводится в течение 5–10 минут на занятии. Учащимся она преподносится как «фонетическая зарядка». Формы проведения зарядки различны.

Существуют два пути обучения произношению — имитативный и сознательный. Первый лежит в основе имитативного метода, в котором главное внимание уделяется слуху. Результаты обучения данным методом зависят от наличия у учащихся специальных фонетических способностей. Второй путь положен в основу аналитико-имитативного метода, в нем сочетается анализ (момент сознательности) и следующая за ним имитация. Каждый метод располагает своим арсеналом методических приемов.

Приемы постановки звуков:

- 1) опора на осязаемые моменты артикуляции, т. е. на такую работу органов речи, которые учащийся может наблюдать, ощущать и контролировать;
- 2) использование звуков-помощников, т. е. таких, которые, будучи поставлены рядом с трудным звуком, помогают правильному его произношению;
- 3) использование благоприятной фонетической позиции, т. е. такой, в которой произнесение данного звука не вызывает трудностей.

Постановка звуков осуществляется в изолированной позиции, а также в слоге. Закрепление звуков происходит в словах и предложениях. При постановке русских звуков целесообразно учитывать артикуляционную базу родного языка.

В фонетическом курсе следует выделять артикуляционные и слуховые упражнения. Одним из условий, обеспечивающих овладение произношением, является использование средств зрительной и слуховой наглядности, технических средств обучения.

Успешное овладение произношением есть необходимое условие для развития навыков и умений всех видов речевой деятельности на русском языке. Задачей обучения является формирование у учащихся слухо-произносительных навыков, под которыми понимается способность правильно воспринимать слышимый образец и адекватно его воспроизводить. Слухо-произносительные навыки формируются на основе приобретения знаний о фонетической системе русского языка и ее отличиях от родного языка учащегося.

Е. И. Пассов

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ¹

Практика обучения свидетельствует, что усилия, затрачиваемые на постановку иноязычного произношения, не оправдываются. Именно поэтому появилась идея аппроксимации произношения, как бы узаконивающая произношение неточное, приблизительное, лишь похожее на настоящее. Есть ли возможность добиться достаточно

¹ Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. С. 158–168.

аутентичного произношения наших учащихся? Чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим три аспекта проблемы.

КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЕ ГОВОРЕНИЯ¹

<...> В рамках коммуникативного обучения важна не только специфика произносительных единиц, но и способы их взаимодействия в речи, поскольку фонетические единицы взаимно детерминируют друг друга, а будучи вырваны из контекста, они превращаются в пустой звук (В. К. Журавлев). Фонетическая субстанция языка функционирует в речи как многоуровневое системное образование. Это позволяет сделать следующий методически значимый вывод: обеспечение требуемых произносительных характеристик речи в условиях коммуникативного обучения возможно только при учете системного характера произносительной основы речи. <...>

Произносительная сторона слита в говорении с другими ее сторонами. В то же время у нее есть своя функциональная нагрузка. Элементарный речевой опыт свидетельствует о том, что в случае недостаточной эффективности речевого воздействия общая тактика говорящего заключается в обеспечении понятности и выразительности высказывания, в частности за счет более четкой артикуляции, ритмической и интонационной организации речи, за счет усиления громкости звучания, паузации и т. п., другими словами, за счет усовершенствования ее произносительных характеристик. <...>

Если рассматривать обучение как развитие с присущими ему диалектическими противоречиями, то обучение иноязычному произношению есть преодоление противоречия между сформированным речевым опытом в родном языке функциональными механизмами речи и новыми средствами реализации речевых функций, а обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе есть моделирование условий для преодоления этого противоречия с учетом основных закономерностей реального общения.

Переориентирование речевых механизмов на фонетические признаки изучаемого языка предполагает развитие у учащихся иноязычного фонематического и интонационного слуха и формирование в их сознании аутентичных слухомоторных эталонов, соответствующих произносительным нормам изучаемого языка. В практике преподавания это обычно осуществляется на основе серий аналитико-имитативных упражнений от прослушивания и произнесения звуков, первично предъявляемых при аудировании фраз, до произнесения слов и словосочетаний или имитации интонационного оформления и последующего выполнения корректировочных упражнений. При этом важно направить внимание учащихся на акустические или артикуляционные признаки формируемых произносительных действий. Подобная организация обучения произношению ставит во главу угла акустические и артикуляционные признаки изучаемых явлений, оставляя в стороне их функциональную основу. Формируемые в таких условиях произносительные навыки говорения не адекватны целям обучения, ибо они не становятся средством воздействия, не

¹ Автор Е. И. Пассов в примечании указывает, что в данном подразделе использованы материалы С. В. Павловой. — *Примеч. сост.*

используются в говорении для решения речевых задач, что и ведет к их последующей деградации.

Следовательно, в качестве направляющего и интегрирующего фактора в фонетическом обеспечении высказывания должна выступать речевая задача. Это позволяет сделать следующий вывод: обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе предполагает наличие речевой задачи при совершении действий произносительного оформления, т. е. формирование произносительных навыков, способных к использованию в говорении в прагматических целях. <...>

Традиционно процесс формирования произносительных навыков начинают с отработки мельчайших произносительных единиц, постепенно укрупняя их и усложняя операции. Но логика этого процесса противоречит реальной структуре и механизмам произносительных действий.

<...> Попытка произвольно извлекать и отрабатывать в изолированных условиях ту или иную операцию, которая, как мы отмечали, является элементом системы, ведет к нарушению всего комплекса связей. Не случайно после такой практики отработанные произносительные действия не становятся элементами системы, поскольку они формировались вне системы. <...>

ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫЕ НАВЫКИ КАК ОБЪЕКТ ОВЛАДЕНИЯ

<...> В некоторых работах навык интонирования рассматривается как самостоятельный. Думается, что... интонирование нельзя оторвать от артикуляции. Сравним, например, простую демонстрацию артикуляции звука [а] с использованием его в речевых ситуациях.

1. — *Да нет, он не гримасничает, у него нервный тик.*
— А... (В смысле: “Понятно”.)
2. — *Видимо, он не придет.*
— А? (В смысле: “Что ты сказал?”)
3. — *Ты знаешь, Сергей ушел от Маши.*
— А! (В смысле: “Что ты говоришь?”) и т. п.

Подобное наблюдается и при использовании слова, словосочетания, фразы. Поэтому правильнее считать, что произносительный навык состоит из двух операций: операции артикулирования и операции интонирования. <...>

Операции интонирования обладают качеством ситуативности, маркированы речевой задачей, чего нельзя сказать об операции артикуляции. Это, однако, не означает, что целесообразно усваивать сначала артикуляцию (в языковых, формальных упражнениях), а затем — интонирование (в речевых упражнениях). Рассматривая коммуникативную стратегию обучения произносительной стороне говорения, мы убедились, что артикуляцией следует овладевать только на основе прагматических характеристик речи, на основе речевых задач, что немыслимо без всех операций интонирования. <...>

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Коммуникативную технологию обучения произносительной стороне говорения еще предстоит разработать. Тем не менее уже сейчас можно с уверенностью говорить об эффективности целого ряда приемов обучения, дать некоторые практические советы, чтобы хорошее произношение учащихся стало реальностью.

«Повторяйте за мной!» — так обычно говорит учитель перед проведением фонетической зарядки, при постановке звука, при усвоении интонации. Считается, что добросовестное повторение образца, его копирование — залог успеха. Однако в технологии работы над звуковой стороной речи есть немало нюансов, без соблюдения которых не помогут даже стократные повторения. Что же обеспечивает успех?

Если ответить в общем и предельно кратко, то это — постоянная, планомерная и методически грамотная работа. Подчеркиваем — постоянная работа на всех ступенях обучения, ибо, за исключением самой начальной ступени, почти никогда нет возможности проводить специальные уроки по формированию произносительных навыков.

Основы произношения закладываются на начальной ступени. Какова же технология этой работы? Первое, что необходимо, — это дать ученикам «наслушаться» того звука, который им предстоит усвоить. Так в сознании учащегося создается необходимый звуковой образ. Именно звуковой образ, хранимый в нашей памяти, становится основой правильного произношения, тем эталоном, с которым мы сверяем услышанное и произносимое, замечая ошибку. <...> Ни в коем случае не позволяйте ученикам сразу же повторять за вами — звуковой образ у них еще не формировался, поэтому может укорениться неправильное произношение. <...>

Специальная работа над произносительной стороной говорения имеет место на начальной ступени обучения. Но даже при самой тщательной работе это не сможет обеспечить полного успеха. Поэтому нужно помнить, что существуют упражнения, выполняя которые можно попутно совершенствовать произносительные навыки. Это так называемые *н е с п е ц и а л ь н ы е у п р а ж н е н и я*. Где же они имеют место?

Во-первых, при формировании лексических навыков, в частности при работе с функционально-смысловыми таблицами.

Во-вторых, при формировании грамматических навыков, в частности при отработке речевого образца.

В-третьих, в процессе записи на слух с однократного предъявления... <...>

В-четвертых, при обучении технике чтения, процесс которого тесно связан с произношением, или при обучении собственно чтению, когда можно давать задание прочесть и одно и то же высказывание с разной интонацией (сомнение, уверенность и т. п.).

В-пятых, при заучивании стихов и их воспроизведении.

Как же и когда исправлять ошибки в произношении?

Если происходит формирование произносительных навыков, то коррективы не только возможны, но и необходимы. Только исправлять нужно сразу, а не ждать, пока ошибок наберется целых ворох. Получается поистине нелепо, когда через минуту-две начинают мучительно вспоминать, какую ошибку сделал ученик, а то и спорить, была ли допущена ошибка вообще. Если же выполняются речевые упражнения и внимание ученика сосредоточено на содержании высказывания, на логике изложения, то исправление артикуляции звука может разрушить общение. Но в любом случае ошибки в произношении, как правило, исправляет учитель. Если необходимо, он может даже повторить ошибку ученика, показав неправильное и правильное произношение.

Разумеется, первой предпосылкой обучения произносительной стороне говорения является образцовое произношение самого учителя. <...>

Н. В. Богданова

ПРОБЛЕМЫ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ¹

Результаты орфоэпических исследований безусловно важны и для других теоретических изысканий, а именно для решения проблемы *фонетической интерференции*² в двух ее разновидностях: *внутриязыковой* (взаимодействие различных видов русского национально-го языка — КЛЯ, РР,³ территориальные диалекты, различные арг, профессиональная речь и просторечие...) и *межъязыковой* (порождение и восприятие речи на неродном языке). <...>

В отличие от внутриязыковой, *межъязыковая интерференция* — это взаимное влияние двух или более контактирующих языков, проявляющееся в отклонениях от нормы на всех уровнях языковой структуры — от фонетики до синтаксиса. Такого рода интерференция на фонетическом уровне воспринимается как *акцент*⁴ и может существенно затруднять общение на неродном языке. Одной из главных задач преподавания русского языка как иностранного и является преодоление этого акцента, устранение произносительных ошибок, вызванных различиями фонетических систем контактирующих языков, т. е. являющихся результатом межъязыковой интерференции. Сам характер этих ошибок в речи на неродном языке зачастую продиктован разницей в устройстве и функционировании механизмов, свойственных речевой деятельности человека: *артикуляторной* и *перцептивной* базы говорящих.

Под *артикуляторной базой* языка обычно понимают «совокупность привычных для данного языка движений и положений произносительных органов» (Зиндер 1979, с. 80; см. также: Томсон 1910, с. 216; Щерба 1912, с. 4; Зиндер 1984, с. 12), «общую линию произносительного поведения, общие произносительные навыки и фонетические нормы, систему привычных для данного языка установок органов речи при произношении звуков речи» (Лоя 1939, с. 35), «хранящуюся в памяти систему “произносительных инструкций” и адресов, соответственно которой в органы речи направляются “произносительные приказы” (нервные импульсы), приводящие к произносительным движениям» (Джапаридзе 1985, с. 14). Несовпадение артикуляционных баз родного языка учащегося и изучаемого языка приводит к искажению речи и появлению акцента. Подобные речевые ошибки обычно достаточно легко прогнозируются путем сопоставления фонетических систем двух языков, которые традиционно во всех языках строятся на артикуляционном основании. Дальнейшая работа по коррекции этих ошибок

¹ Богданова Н. В. Живые фонетические процессы русской речи. С. 46–48.

² Под интерференцией принято понимать «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковых контактах, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием первого» (Виноградов 1990, с. 197; см. также: Вайнрайх 1979, с. 22). При этом «несущественно, являются ли две взаимодействующие системы “языками”, “диалектами одного языка” или “разновидностями одного диалекта”» (Вайнрайх 1979, с. 23), т. е. идет ли речь о контакте внутриязыковом или межъязыковом. <...>

³ КЛЯ — кодифицированный литературный язык, РР — разговорная речь. — *Примеч. сост.*

⁴ Следует особо подчеркнуть эту психолингвистическую независимость интерференции и акцента. Как пишет В. А. Виноградов, интерференция локализована в говорящих — это свойство учащегося как билингва, тогда как акцент существует лишь для слушающего (Виноградов 1976, с. 42–43). Очень просто и удачно определил акцент Я. В. Лоя: «Акцент — качественное отличие всех звуков русского языка в произношении [например. — Н. Б.] француза от этих звуков в произношении русского» (Лоя 1939, с. 35).

строится таким образом, чтобы выработать у учащегося новые артикуляторные навыки, отсутствующие в его родном языке, и при этом — вопреки навыкам родного языка¹. Ясно, что анализ ошибок и методические рекомендации по произношению того или иного русского звука или слова возможны с учетом не только артикуляторных характеристик русской речи, но и особенностей современной орфоэпической нормы.

Артикуляционной базе конкретного языка через систему фонем соответствует и *перцептивная база*² — совокупность некоторых перцептивных образов, свойственных данному языку, «система лингвистических средств, используемая носителями данного языка при восприятии звучащего речевого потока» (Джапаридзе 1969, с. 39), то, что Н. С. Трубецкой называл «фонологическим ситом» (Трубецкой 1960, с. 59), а А. А. Реформатский — «фонологичностью речевого слуха» (Реформатский 1970в, с. 507)³. Несовпадение перцептивных баз двух контактирующих языков приводит к искажению воспринимаемых звуковых обликов и, как следствие, к ошибкам в речепроизводстве. <...>

¹ Ср.: «...Единственный путь... это путь сознательного оттапливания от родного языка...» (Щерба 1947, с. 57); «Главная трудность при обучении произношению чужого языка — не овладение чужим, а борьба со своим» (Реформатский 1970в, с. 508); «Со стороны лингвиста при превращении “parole” в “langue” необходима неусыпная борьба с родным языком: только тогда можно надеяться осознать все своеобразие структуры изучаемого языка» (Щерба 1974б, с. 42); «...нельзя не признать, что родной язык является все же нашим врагом при изучении иностранного языка, так как это он заставляет нас делать те бесчисленные ошибки, которые известны под названием всяких -измов...» (Щерба 1974з, с. 343).

² <...> С. И. Бернштейн, учитывая объективную данность взаимодействия слуховых и произносительных навыков в речи, предлагал ввести особое понятие фонетической базы, подразумевающей совокупность произносительных и слуховых навыков (Бернштейн 1975, с. 24). А. А. Реформатский отмечал: «Каждый речевой акт двусторонен: “произнесение — слушание”, где артикуляция и слуховой эффект образуют неразрывное единство, причем слуховое впечатление проверяется артикуляцией, а артикуляционное движение проверяется слуховым впечатлением» (Реформатский 1970в, с. 506–507). В современных работах по интерференции, однако, идея «неразрывного единства» подвергается сомнению: «В условиях интерференции обе стороны речевой деятельности [порождение высказывания и восприятие сообщения на неродном языке. — Н. Б.] не являются полностью автоматизированными... т. е. “плохое” качество речи на неродном языке не исключает хорошего понимания, а при плохом различении звуков неродного языка произносительные ошибки необязательны» (Интерференция звуковых систем 1987, с. 5); «Предсказание возможных явлений интерференции на основе сравнения фонологических систем часто не оправдывается, поскольку большое значение приобретают факты речевой деятельности» (там же, с. 265).

³ Ср. также: «Речь чужого языка воспринимается в фонемах родного языка» (Swadesh 1934, p. 118); «Фонемы и другие элементарные фонологические воспроизведения нашего языка так тесно связаны с нашей перцептивной деятельностью, что даже, воспринимая слово (или фразу) языка с совершенно отличной системой, мы склонны переразложить эти слова в фонологические воспроизведения, свойственные нашему родному языку. Услыхав незнакомое иностранное слово... мы пытаемся найти в нем комплекс наших фонологических воспроизведений, переразложить его в фонемы, свойственные нашему родному языку, и даже в согласии с нашими законами группировки фонем» (Polivanov 1931, p. 79–80); «В соответствии с традиционными представлениями о свойствах фонологического слуха, носитель любого языка всякое незнакомое звучание интерпретирует как знакомое, т. е. превращает любую звуковую последовательность фонем в последовательность фонем родного языка» (Интерференция звуковых систем 1987, с. 6). Современные экспериментально-фонетические исследования по интерференции несколько уточняют, однако, эти традиционные представления: «При восприятии звуков, не встречающихся в родном языке, испытуемый вовсе не обязательно классифицирует их как фонемы родного языка: возможна достаточно тонкая дифференциация, основанная и на свойствах слуховой обр[а]ботки звуковых сигналов, и на знании одного или нескольких иностранных языков, и на индивидуальных способностях испытуемого».

И. Е. Абрамова

ФОНЕТИЧЕСКИЙ АКЦЕНТ КАК ДЕСТАБИЛИЗИРУЮЩИЙ ФАКТОР В УСТНОМ ПЕРЕВОДЕ¹

<...> Процесс овладения вторым языком обязательно сопровождается интерференцией родного. Именно поэтому В. Ю. Розенцвейг писал: «Следует принять за аксиому, что нет двуязычия без интерференции» [Розенцвейг, 1972: 16]. По словам А. А. Реформатского, при изучении неродного языка главную трудность представляет не овладение чужим, а борьба со своим. Для овладения чужим языком надо прежде всего преодолеть навыки своего языка, так как навыки своего языка — это «сито, через которое в искажённом виде воспринимаются факты чужого языка» [Реформатский, 1987: 42–43].

Интерференция затрагивает все языковые уровни — грамматический, лексико-семантический, фонетический. Отрицательная фонетическая интерференция признаётся исследователями особенно яркой и устойчивой. Основные причины фонетической интерференции достаточно глубоко исследованы. С лингвистической точки зрения к источникам интерференции и её отражения в речи — акценту — относятся различия между фонетическими системами, типологическое сходство вступающих в контакт языков и степень их генетического родства. <...>

При изучении иностранного языка обычно наблюдается односторонняя интерференция, т. е. только проникновение элементов родного языка в изучаемый. В этом случае она часто носит отрицательный характер, являясь неосознанным ошибочным переносом норм родного языка на иностранный. Лингвистическим проявлением интерференции в процессе овладения вторым языком, когда первый уже усвоен как система, является иностранный **акцент**.

Квалифицировать речь иностранца как содержащую акцент можно лишь в том случае, если в данном языке существует **орфоэпическая норма**. В этой связи необходимо различать нарушения речи, свойственные иностранцу, и те погрешности в звуковом оформлении высказываний, которые отличают людей, не вполне овладевших литературной нормой родного языка. <...>

В чем же основные причины акцента? В процессе речевого общения внимание собеседников, как правило, направлено на содержание сообщения. Используя языковые средства, говорящий формулирует свою мысль. В то же время звуковой облик высказывания обычно не находится в сфере сознательного контроля. Фонетическая сторона создается как бы интуитивно. Безусловно, в основе интуиции в данном случае лежат отработанные механизмы как звукопроизводства, так и звуковосприятия на родном языке. Л. В. Щерба отмечал, что «...изучая иностранный язык путем простого подражания... мы необходимейшим образом подставляем вместо иностранных звуков соответственные или ближайшие русские в полной уверенности, что мы с большим или меньшим успехом подражаем слышанному» [Щерба, 1939: 10]. <...>

Анализируя современные представления об акценте, **имеет смысл разграничить понятия «ошибка» и «акцент»** [выделено составителями хрестоматии]. При реализации речевого высказывания на начальном этапе обучения внимание учащегося сконцентрировано на произносительной стороне речи, а работа речедвигательного аппарата характеризуется максимальным напряжением, что вызывает вариативность отклонений от нормы. Такое

¹ Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22, Теория перевода. 2008. № 2. С. 73–83.

отклонение определяется как ошибка. Акцент же формируется на более высокой стадии владения иноязычной речью, когда учащийся может осуществлять спонтанную коммуникацию на иностранном языке. Это происходит, когда у студента уже сформированы произносительные навыки, и его внимание переключено на план содержания. Именно в этом случае в иноязычную речь проникают наиболее общие, автоматизированные, а потому и наименее осознаваемые говорящим тенденции родного языка.

Фонетисты говорят об акценте и как о системе неправильных навыков. Системный характер обуславливается системностью языка, где каждая фонетическая единица определяет и все остальные, тем самым влияет и на всю систему фонем конкретного языка. Системный характер акцента подтверждается тем, что он проявляется в реализации звуков, ритмике, интонировании и, стало быть, представляет собой систему отклонений от норм изучаемого языка, соответствующих как парадигматике и синтагматике языка, так и его супraseгментному уровню (уровню интонации). То, что акцент – система, подтверждается наличием определённых отклонений в речи иностранцев разного возраста, по-разному владеющих неродным языком, имеющих разную языковую подготовку и разный культурный уровень.

Из всех видов акцентов фонетический признается как самый сильный. Нарушения на фонетическом уровне приводят к наибольшим затруднениям в общении с носителями изучаемого иностранного языка. <...>

<...> Несомненно, существование иностранного акцента зависит от способности исконных носителей языка распознать его. Именно это указывает на относительную психолингвистическую независимость интерференции и акцента. Интерференция локализована в говорящем, а акцент существует для слушающего. Различные звуковые модификации, затрудняющие мгновенное опознавание произносимых слов, привлекают внимание слушающих и тем самым создают у них впечатление иностранного акцента. Всем говорящим на иностранном языке, а тем более профессиональным переводчикам, важно помнить, что фонетические погрешности могут так исказить смысл сказанного, что общение будет сведено на нет. Как отмечал С. И. Бернштейн, неодобрительное отношение к иностранному акценту отчасти объясняется как неосознанная форма протеста слушателя против принуждения к непродуктивной затрате умственной энергии [Бернштейн, 1975: 7–8].

Л. Н. Чумак

ТИПОЛОГИЯ ИНОСТРАННОГО АКЦЕНТА В РУССКОЙ РЕЧИ¹

В процессе обучения русской интонации следует различать национально-специфические и универсальные трудности, характерные для представителей всех национальностей, обучающихся русской речи.

Характер произносительных отклонений в речи учащихся зависит от взаимодействующих языков, поэтому можно говорить о болгарском, польском, английском, испанском, монгольском и других акцентах. Однако во всех этих акцентах отмечаются

¹ Чумак Л. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. С. 33.

как специфические черты, свойственные носителям только данного языка или определенной группы языков, так и черты общие. К последним, например, относятся неразличение и неправильное произношение твердых и мягких согласных, нарушение редукции безударных гласных и искажение ритмики русского слова, неправильное интонационное оформление вопроса и др.

Перечислим наблюдаемые произносительные отклонения: 1) смешение свистящих [с], [з] и шипящих [ш], [ж], [ш']; 2) смешение по глухости-звонкости; 3) акцентно-ритмические отклонения, пословное произношение предложения; 4) произношение на месте [л], [л'] согласного средневропейского типа альвеолярного [l]; 5) неразличение буквенных и звуковых инициальных типов аббревиатур; 6) неразличение сочетаний типа *ta—t'a—tja*; 7) трудности в произношении дрожащего [r], [r] и т. д.

Проблемы, встречающиеся при обучении русской интонации, можно предотвратить, опираясь в практике обучения интонации на ее универсальные свойства, ономаσιологический подход, ориентирующий на говорящего, стремящегося к самовыражению.

Ю. Г. Лебедева

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ¹

<...> Работа над преодолением акцентов в произношении отличается от работы над постановкой произношения на начальном этапе обучения. Если на начальном этапе овладение произносительными навыками осуществляется при направленном внимании, то на последующих этапах, когда фонетические навыки уже сформировались, внимание переключено на план содержания, а план оформления реализуется главным образом механически. Необходимость самоконтроля на этой стадии обучения тормозит мыслительную деятельность обучающихся и на первых порах даже может вызвать их негативную реакцию.

Во избежание этого необходимо о с о з н а н н о е отношение учащихся к преодолению акцента в произношении, при условии понимания его природы, роли родного языка, определяющего те или иные черты акцента у лиц той или иной национальности. Неправильные фонетические навыки бывают необыкновенно живучими и устойчивыми, их преодоление требует терпения и целеустремленной, систематической работы на обильном материале при концентричности его подачи. <...>

Корректировочная работа представляет собой бинарный процесс: одновременное разрушение неправильного фонетического навыка (это может быть и перенесенный в ткань русского языка элемент родного языка) и постановка нового, правильного варианта произношения. На такую работу материала требуется больше, чем только на постановку, тренировку и закрепление новых, неизвестных ранее ученику фонетических явлений.

Корректируемый фонетический элемент требует разнообразных условий речеупотребления с тем, чтобы старый, неправильный навык не только разрушился, но и «забылся», чтобы правильное произношение не только было «найдено», но и вошло

¹ *Лебедева Ю. Г.* Звуки, ударение, интонация (учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев). 2-е изд., испр. М., 1986. С. 5—44.

в привычку. В соответствии с теорией поэтапного формирования навыков, условием их образования является не только многократность повторения, но и многократность повторения в различных условиях речевой реализации. <...>

На корректировочной стадии работы над произношением подача материала может проводиться в системе, что невозможно на начальном этапе обучения в силу действия принципа «одной трудности». Когда произносительные навыки автоматизированы и перешли в акцент, фонетическую трудность представляет лишь тот элемент, который является объектом корректировки, а остальные реализуются практически бесконтрольно и поэтому без напряжения. Это позволяет привлекать в целях тренировки необходимое количество произносительных моделей, содержащихся в разнообразных лексических единицах, независимо от их фонетического наполнения. Например... гласные звуки [а, о, у, ы] подаются в сочетании со всеми твердыми согласными, однако внимание обучающихся направлено на артикуляцию только гласных. В случаях же затруднения произношения согласных (например, [с—з, р, л, ш, ж]) попутно корректируются и они, но не отрабатываются, так как это будет производиться в последующих уроках. Факты такой корректировки бесследно не проходят, они накапливаются в такой степени, что к специальному уроку, когда проводится планомерная отработка таких звуковых явлений, те или иные черты акцента, связанные с данными фонетическими элементами, предстают в «расшатанном» виде и снимать их уже легче. <...>

І. ОБУЧЕНИЕ ЗВУКОУПОТРЕБЛЕНИЮ

<...> При отработке произношения гласных [о, у] следует обращать внимание на их выраженную лабиализацию и неоднородность звука [о], произносящегося с начальным призвуком [у].

Наибольшую трудность для всех учащихся представляет звук [ы], отсутствующий в системе гласных их языков. Необходимо показать и позиционную обусловленность [ы], который произносится в словах, начинающихся гласным [и], если перед ним есть служебные (а при отсутствии пауз в речевом потоке и знаменательные) слова, оканчивающиеся твердым согласным: *С Иваном, дом Ивана, брат идет* и т. д.

Обращается внимание на наличие в русском языке открытого [е] (*эхо, поэт, тент, турне*) и закрытого [е] (*ехал, тень*). Этот довольно сложный материал связывается с темой «мягкие согласные», ибо закрытый [е] не может иначе рассматриваться, как в сочетании с мягкими, давая же открытый [е] (буквы е и э) в сочетании с твердыми (в отрыве от закрытого [е]) не представляется целесообразным. <...>

<...> Учащимся важно показать смысловозначительную роль звонкости и глухости: *бой — пой, злой — слой* и т. д. Это особенно важно для представителей тех национальностей, в языке которых отсутствует фонологическое явление или имеются различия в инвентаре звуко-буквенных выражений, реализующих пары звуков. Например, в немецком языке слова *essen, der Gast* и *sagen, die Rose* произносятся с двумя звуками: в первом случае [s] и во втором [z], а для обозначения этих звуков употребляется одна буква s. Неслучайно, что немцы не различают звуки [з] и [с] в русском языке. В немецком языке звуки [ж, ш] практически сливаются в один — [ш], поэтому немецкие учащиеся не различают русских *шар — жар, шил — жил*, а также имеются тенденции неразличения [в — ф]: [ф] вместо *вот, да[ф]но* вместо *давно* и т. д. В некоторых языках (например, в венгерском) отсутствует оглушение согласных в абсолютном конце слова (типа *лоб, сад*). Эти явления переносятся в силу интерференции.

В славянских языках имеются позиционные отличия по сравнению с русским в системе глухость-звонкость, например, наличие прогрессивной ассимиляции в польском языке и отсюда такие черты акцента у поляков[.] как *Моск[ф]а, т[ф]ой*. Произношение *в* как [ф] перед гласными и сонорными согласными наблюдается в болгарском и чешском языках, что обуславливает такие черты акцента, как [ф] *лесу*, [ф] *окно*. Произношение в некоторых позициях предлога *с* как [з] в болгарском и польском языках переносится и в русский, вследствие чего — акцент: [з] *вами*, [з] *Виктором*, а также произношение в диалектах болгарского языка предлога *от* как [од] перед [в], сонорными и гласными и отсюда — отклонения типа [од] *Веры*, [од] *Анны*, [од] *него* и т. д.

Во всех языках отсутствует озвончение согласных, типа [з] *делал*, *про[з']ба* (*сделал*, *просьба*), вследствие чего учащиеся с трудом овладевают этим произносительным навыком.

Следует иметь в виду, что артикуляционно глухие согласные [п, т, к] в русском и немецком языках различаются: в немецком [р, т, к] произносятся с придыханием. <...>

<...> Для отработки произношения с учетом родного языка учащихся выделяют следующие случаи:

1. Различение согласных [б-п, з-с, д-т, в-ф] (*бой — пой, злой — слой, дом — том, ваза — фаза*).
2. Оглушение звонких согласных в абсолютном конце слова (*сад, глаз, друг, плов, зуб*).
3. Оглушение звонких согласных в середине слова (*лодка, трубка, травка, сказка, легко*).
4. Озвончение согласных (*сделка, просьба*). <...>

Наибольшей трудностью для учащихся всех национальностей является овладение системой мягких-твердых согласных. Это происходит в силу различий фонетических систем русского и других языков.

Характерной особенностью фонетической системы русского языка является мягкость согласных в абсолютном конце слова (*мать, конь*) и перед согласными (*вольный, братья, гость*). Даже в родственных славянских языках (болгарском, польском, чешском, словацком) в этих позициях отсутствует такая категория мягкости согласных, например, в болгарском: *радост, сколко, болница*; в польском *krew* (*кровь*), *cel* (*цель*), *Polka* (*полька*).

В болгарском и польском языках согласные смягчаются перед гласными непятого и переднего ряда, (например: *бял, ряпа, гьол, люк* — в болгарском; *miasto, wiara, wiosna, biurko* — в польском). Таким образом, произношение многих смягченных согласных, находящихся в позициях перед гласными в русском языке, доступно учащимся этих национальностей (например, такие слова[.] как *взял, пил, сила, зима, зная, мясо*¹. Однако не все согласные болгарского и польского языков в указанной позиции произносятся идентично с русскими. Например, болгарские [н', д', т', л'] произносятся при апикальной артикуляции, в то время как русские звуки — с дорсальной. Польские [t', d'] артикулируются с ярким фрикативным элементом, придающим этим звукам характер других фонем: [t'] как [ц'] и [d'] как [д'з'] (например, в словах *diuna, tiul*). Такое произношение вследствие интерференции переносится и в русский язык (для поляков характерно произнесение *тень* как [ц'] *ень*, *день* как [д'з'] *ень* и т. д.).

¹ Следует учитывать, что в болгарском языке смягчение согласных перед [е] бывает только в восточно-болгарском диалекте.

Из всех славянских национальностей наибольшие трудности при овладении системой мягких согласных испытывают чехи и словаки, так как в чешском языке имеется только три пары твердых и мягких согласных: [n-n', d-d', t-t']. Остальные согласные — твердые (за исключением шипящих звуков, а также [c, j, ř]). Характерной чертой чешского акцента является произнесение [j] в сочетаниях согласных с гласным [ě], например, [mje]сто вместо [m'ě]сто, [vjek] вместо [v'ek] и т. д., что также объясняется интерференцией: в чешском языке сочетания согласных с [ě] (йотированный е) произносится с йотацией: be, me, ne как [bje, mje, nje].

Важно учитывать, что в венгерском языке, так же как и в немецком, отсутствует система палатализации, но в венгерском, так же как и в чешском, выделяются три пары согласных по мягкости-твердости: [n-n', d-d', t-t'].

В целом же произношение согласных перед передними гласными во всех европейских языках реализуется со средней степенью мягкости (исключая польский язык), следовательно, отличается от русского произношения и по артикуляционным признакам: сильная палатализация согласных в русском языке обусловлена высоким подъемом средней части спинки языка к верхнему нёбу. <...>

<...> Хотя артикуляционно этот звук — [j] — и знаком учащимся из родного языка, тем не менее его реализация в потоке речи вызывает трудности в связи с тем, что в ряде фонетических позиций звук [j] не употребляется в указанных языках, в частности: после согласных (*статья, пью, съел, подъем*), между гласными (*поел, поют*), в абсолютном конце слова (*мой, твой, дай*). В этой связи у учащихся наблюдается характерный акцент: они или не произносят звука [j] в указанных положениях (например, [с'ел] вместо [с'жел]...), или заменяют его другим звуком (например, [мо́й] вместо [мой], [да́й] вместо [дай] и т. д.). Учащимся важно показать необходимость правильной артикуляции [j] во избежание нарушения значения слов: *твои — твой, свои — свой, Коля — колья, сел — съел, гостя — гостья*. <...>

При работе над артикуляцией [j] обращается внимание на его палатальность, исконную мягкость, обусловленную подъемом средней части языка к верхнему нёбу. В отличие от родственного звука [и], [j] — это согласный звук, щелевой, сонорный. В безударных словах артикулируется без напряжения, спокойно, кратко (ср.: *яма — январь, мою́ — мою́*, а также *мо́й — мой, тво́й — твой*).

Для всех учащихся-иностранцев очень трудным звуком является [л] и его мягкая пара [л']. Из всех названных языков только в болгарском языке звук [л] может быть твердым и мягким (например, *крилат, кресло, луна, лъв (лев) и клюка (сплетня), ключ, иглика (примула), наливам (наливать), намалявам (уменьшаться)*). Во всех других языках (немецком, венгерском, чешском, польском) звук [л] представлен в одном варианте, реализуемом в средней степени мягкости одинаково, во всех фонетических позициях. Этот так называемый среднеевропейский [л]. Под влиянием родного языка учащиеся не различают твердого и мягкого [л] в русском языке и произносят одинаково *лук и люк, полка и полька, мол и моль* и т. д., таким образом, допуская не только ошибки в произношении, но и искажение смысла слов. Произношение звука [л] имеет дополнительные трудности для польских учащихся в связи с тем, что в польском языке наряду с «обычным» среднеевропейским [l] (например, *telefon, Helena*) имеется звук [ɫ] билабиальный (например, *masło, słucham*). Под влиянием родного языка учащиеся нередко допускают устойчивые ошибки типа *сказа[в], оказа[в]ся, доби[в]ся*.

В учебных целях одинаково важна постановка произношения как [л], так и [л']. <...> Для правильной артикуляции [л] очень важно обратить внимание на напряженность языка, особенно в его задней части (корень языка). Кончик языка необходимо зафиксировать у верхних зубов (можно на первых порах прибегнуть к утрированным элементам артикуляции, зажимая кончик языка между верхними и нижними передними зубами).

<...> ...[Также] отрабатывается [л'], артикуляция которого трудна для абсолютно-го большинства учащихся-иностранцев и даже для болгар, так как болгарский [л'] отличается от русского артикуляционно (в болгарском — апикулярная артикуляция). Можно сказать, что из всех учащихся в наиболее благоприятных условиях находятся поляки, так как у них имеется навык произношения мягкого [л]... <...> Этот фонетический навык является вспомогательным средством для овладения польскими учащимися русским [л'] в разных позициях. Каковы же эти позиции?

- Перед гласными (*Лена, Лидя, Люба, Лёля, Ляля*);
- в абсолютном конце слова (*соль, цель*);
- перед согласными (*вольный, сколько, крыльев*). <...>

Одним из важных разделов русской фонетики является произношение шипящих звуков [ж, ш, ш', ч]. Шипящие звуки имеются в названных языках, но абсолютное их большинство отличается от русских артикуляционно. Например, русские [ж, ш] твёрже болгарских, чешских, венгерских... <...> Относительно сходны русские [ж, ш] с польскими... и с немецкими... (звук [ж] в немецком языке встречается редко, только в иностранных словах типа *Garage*). Как уже говорилось, немецкие учащиеся не различают звуков [ж-ш] в русском языке. Это происходит в силу интерференции: в их родном языке звук [ж] практически не употребляется, а при произнесении иностранных слов [*Gage*] он реализуется как оглушенный [ж]. Кроме того, в индивидуальной речи проявляется акцент типа [шпорт], [шт]аль вместо *спорт, сталь*: в немецком языке начальные **sp, st** произносятся как [шп, шт] (*das Spielen, die Straße*).

Аффриката [ч'], произносящаяся мягко в русском языке, в других языках реализуется в твердом варианте, например, в болгарском, польском, немецком языках <...>.

В чешском и венгерском языках звук [ч'] сходен по артикуляции с русским, при этом в чешском языке отдельные звуко сочетания согласных произносятся как [ч'], в связи с тем в речи учащихся проявляются такие черты акцента, как [ч]ательно вместо *тщательно*, ма[ч] вместо *матч*, мла[ч]ий вместо *младший* и т. д. (требуется специальная отработка произношения сочетаний **тщ, тч, дш**).

Звук [ш'] в русском языке произносится как долгий мягкий шипящий. Этот звук отсутствует во всех названных языках. В речи польских, болгарских и чешских учащихся наблюдается тенденция «разложения» звука [ш'] на звуко сочетание [ш'ч], например, произношение [ш'ч]ука, ро[ш'ч]а, [ш'ч]ит (вместо *щука, роца, щит*). У поляков это происходит под влиянием родного языка, где есть сочетание согласных **szcz** в родственных славянских словах, имеющих в русском языке на месте этого сочетания звук [ш'] (буква **щ**), например, в польском: *szczyt, jeszcze, puszcza, szczotka* — в русском *щит, ещё, пуца, щётка*. Акцент в речи болгар проявляется также в замене звука [ш'] сочетанием согласных [шт] (например, *пою[шт]ий, [шт]ука* — *поющий, щука*), что является следствием звуко-буквенных несоответствий в русском и болгарском языках (в болгарском на месте буквы **щ** при чтении произносится сочетание [шт]: *щат* [штат], *щурм* [штурм]). <...>

Наряду с произношением [ж, шч], отрабатываются отдельные сочетания согласных, в которых произносится [ш], например, такие как **чт** и **чн** (*что, конечно*), сочета-

ние **зш, сш** на стыке предлога с последующим словом или на стыке морфологических частей слова (*без жалости, безжизненный, бесшумный*), а также случаи произношения [ж'] на месте сочетаний **жж** и **зж** (*дрожжи, позже*). <...>

<...> Обращается внимание на различие звуков [ш' – ш]; известно, что представители многих национальностей часто заменяют звук [ш'] другим шипящим, например [ш] и произносят вместо *пощада* – *по[ш]ада*, вместо *поющий* – *пою[ш]ий* и т. д. <...>

<...> Обращается внимание на наличие в русском языке звука [ч'] (с долгим затвором) на месте сочетаний согласных **тч** и **дч** (*ветчина, находчивость*). <...>

<...> Обращается внимание на твердость [ц] независимо от позиции и от фонетического окружения в слове. Это важно показать особенно учащимся славянских национальностей, которые произносят этот звук мягко перед гласными переднего ряда, например, в таких словах, как *целый, цивилизация* (особенно в заимствованных словах на **-ция**).

Для всех учащихся необходима тренировка в произношении ряда сочетаний согласных, в которых произносится [ц] или его вариант [ц'] (с долгим затвором): возвратные окончания глаголов (*улыбаться, улыбается*); сочетание **тс** и **дс** на стыке морфологических частей слова (*детский, представитель*); сочетание **дц** в числительных (*двадцать, одиннадцать*); сочетание **дс** как [ц] в конце слов (*Железноводск*).

Одним из трудных звуков для ряда национальностей является [р] и его мягкая пара [р']. Если квалифицировать по степени трудности овладения, то на первое место следует поставить учащихся тех национальностей, в языке которых эти звуки имеют другую артикуляцию (например, немцы, чехи, словаки).

В немецком языке широко распространено заднеязычное произношение [г], и овладение русским переднеязычным [р] представляется чрезвычайно сложным для лиц немецкой национальности. При произношении же [р'] прибавляются и другие трудности, связанные с необходимостью дополнительной артикуляции (подъем средней части спинки языка).

Русскому звуку [р'] (мягкий, дрожащий, сонорный) в чешском языке соответствует сложный звук [ž] (при оглушении [г ž']), например: *řeka, řepa, tři, kovař*. При работе над произношением русского [р'] с чехами уделяется внимание снятию шипящего элемента, имеющего место при произнесении чешского [ř].

Для учащихся всех других национальностей основную трудность представляет произношение звука [р'] в системе палатализации согласных русского языка, главным образом, в позициях абсолютного конца слова (*январь, Сибирь*) и перед согласными (*горько, перья*). <...>

При отработке звука [р'] обращается внимание на артикуляцию, проводится определенное сопоставление с [р] в артикуляционном и смыслоразличительном планах.

Для учащихся многих национальностей определенные трудности сопряжены с произношением заднеязычных [г, х]. Это связано, во-первых, с различиями в артикуляции этих звуков (например, в немецком, венгерском, чешском, словацком языках), во-вторых, – с трудностями палатализации [г, х] перед [е, и] (для всех национальностей) и, в-третьих, с особенностями сочетаемости этих звуков (типа *его, мягкий* и т. д.).

Качество артикуляции звука [х] в немецком и венгерском языках иное, чем в русском: там этот звук гортанный, в то время как в русском языке – щелевой, заднеязычный (ср. в немецком: *haben, Heine*, венгерском: *huz, haza* и русском *Хабаровск, хутор*). Ближе к русскому [х] немецкий звук в таких словах, как *das Dach* (так наз. «ach-laut»), но этот звук опять-таки увулярный, а не язычный. Если в русском языке [х] произ-

носится в абсолютном конце слова с отчетливой артикуляцией (*мох, сух*), то в венгерском [h] произносится нечетко (например, в слове *meh*).

Звук [г] вызывает трудности у учащихся из Чехословакии, которые в силу интерференции произносят в русских словах типа *голос, город, град* не взрывной звонкий заднеязычный [г], а фрикативный гортанный [h]. Акцент особенно устойчив в лексически идентичных единицах славянского происхождения (*гора, нога* и других). Постановка произношения может проводиться с опорой на некоторые заимствованные слова в чешском языке, в которых произносится не [h], а [g], например, *genitive, granat*.

II. ОБУЧЕНИЕ УДАРЕНИЮ

<...> Произношение в системе безударного вокализма сопряжено с понятием редукации гласных звуков. <...> Неправильность произнесения безударных гласных нельзя расценивать как изолированное фонетическое искажение, ибо это есть следствие отклонения от ритмико-артикуляционной структуры слова в целом.

Редукцией гласных учащиеся овладевают с большим трудом, ибо она отсутствует в большинстве языков названных национальностей. <...>

В целом же постановка произношения редуцированных гласных может осуществляться унифицированно для учащихся всех национальностей. <...> Целесообразно начать с краткого описания ритмических особенностей русского слова и понятия редукации гласных.

Практика показывает, что наиболее устойчивыми чертами акцента являются ритмические искажения на уровне слова, синтагмы, фразы, и это неслучайно, так как при овладении иноязычной речью происходит ритмическая интерференция, преодоление которой сопряжено с ломкой ритмического импульса родного языка, т. е. преодоление инерции усиления или ослабления тех или иных ритмических компонентов, не совпадающих в родном и изучаемом языках.

Овладение ритмической структурой русского слова осуществляется путем многократного проговаривания ритмических моделей разного звукового наполнения. Выделяется девять типов ритмического оформления слов в русском языке, представляющих собой ритмическую базу для обучения нерусских:

1. *tatá:* *страна́, вода́, родно́й, ходи́ть, тепло́;*
2. *táta:* *кни́га, вре́мя, но́вый, де́лать, на́до, пло́хо;*
3. *tatata:* *инсти́тут, голу́бой, погуля́ть, хоро́шо;*
4. *tátata* *де́вушка, ро́зовый, вы́скочил, хо́лодно;*
5. *tatata* *рабо́та, прия́тный, заме́тил, случа́йно;*
6. *tatátata* *за́нятия, кори́чневый, понра́вился, по-но́вому;*
7. *tatatáta* *переда́ча, арома́тный, оказа́лся, некра́сиво;*
8. *tatatata* *переворо́т, передава́ть, нехорошо́;*
9. *tátatata* *мале́нького, слабе́нького.*

Природа русского ударения наиболее ярко проявляется в ритмической организации целого высказывания: в синтагме, во фразе, т. е. в потоке речи, когда длительность и другие показатели ударных слогов выявляются ярче, ощутимее, полнее, чем в изолированном слове. В этом проявляется семантическая сущность ударения: известно, что наш слух легче улавливает ударение на том слоге, где мы его ожидаем услышать, где оно семантически оправдано лингвистическим сознанием. Вот почему отработку физических характеристик ударения целесообразно проводить на уровне словосочетания, синтагмы, фразы и даже целого текста.

Отработка редукции и ритмики начинается на материале произношения безударных [о, а] только после твердых согласных, так как учащиеся еще не тренировались в произнесении мягких. Важно показать, что ударный слог является ритмическим центром слова, а ударный гласный произносится не только более энергично, но и более длительно. Последовательность упражнений должна быть следующая: редуцированный звук в начале слова, в первом предударном, во втором предударном, в разных позициях, в абсолютном конце слова. <...>

Редукцию гласных [а, е] после мягких согласных можно отрабатывать только... после введения произношения мягких согласных в разных позициях, в том числе и перед [е, и], а также после знакомства со звуком [j], необходимым для произношения слов типа *язык, яйцо, еда, деятельность*. Упражнения лучше располагать в следующей последовательности: сопоставление ударных и безударных [а, е], редукция в первом предударном слоге, редукция во втором предударном слоге, транскрипция слов с редуцированными [а, е], произношение заударных [а, е], произношение редуцированных [а, е] в сочетании с [j], безударные [а, е] в разных позициях. Так как гласные [ы, и, у] не подвергаются качественной редукции, внимание учащихся следует привлечь лишь к количественным параметрам произношений этих безударных гласных. <...> В связи с тем, что для всех учащихся определенные трудности представляет произношение редуцированных гласных после согласных [ж, ш, ч', ш', ц], этот материал целесообразно выделить отдельно. <...>

Другой отличительной чертой русского ударения является его разноместность и подвижность, представляющие собой важный аспект обучения иностранцев. Разноместность ударения, являющаяся признаком дифференциации значений слов в русском языке (*мука — му́ка, доро́гой — доро́гой, па́ром — па́ром, це́люю — це́люю*), с большим трудом воспринимается иностранными учащимися всех национальностей, названных выше.

Отдельные трудности обусловлены также специфическими национальными особенностями. Так, у учащихся тех славянских национальностей, языки которых обладают фиксированным ударением, наблюдается лексико-акцентологическая интерференция по месту ударения. <...> Для учащихся неродственных языков (венгров, немцев) ошибки по месту ударения в русских словах становятся возможными едва ли не в каждом многосложном слове, так как отсутствуют какие-либо правила, которые могли бы установить или объяснить, в каких словах ударение падает на первый слог, в каких — на второй и т. д. <...>

Отработку норм акцентирования по месту ударения для учащихся разных национальностей необходимо проводить с учетом родного языка, а для лиц славянских национальностей полезно использовать словники различий по месту ударения в лексически идентичных единицах. Необходима также отработка ударения в словах «интернациональной» лексики типа: *экспорт, импорт, фундамент, транспорт, космос*.

Не меньшая сложность для представителей всех национальностей заключается в подвижности русского ударения, являющегося показателем грамматических словоформ: *города́ — го́рода, окно́ — о́кна, люблю́ — лю́бит, доска́ — до́ску*. Опыт показывает целесообразность выделения в качестве учебного материала наиболее продуктивных моделей словообразования и словоизменения по частям речи в двух основных направлениях:

а) слова с фиксированным ударением (на флексии; суффиксе; слоге, предшествующем суффиксу);

б) сдвиги ударения (с основы на флексию и с флексии на основу).

Необходима отработка лишь основных случаев, без излишней теоретизации и нагромождения схем и правил о сдвигах ударения. <...>

III. ОБУЧЕНИЕ ИНТОНАЦИИ

<...> Одной из проблем обучения интонации является выбор критериев ее измерения, различения и восприятия. Практический опыт достаточно убедительно показал эффективность обучения русской интонации на базе интонационной теории Е. А. Брызгуновой, открывшей возможность описания русской интонации в пределах пяти (семи) интонационных конструкций¹. <...>

Практический опыт показывает, что учащимся всех национальностей вполне доступно овладение пятью типами интонационных конструкций на речевом материале главным образом экспрессивно нейтрального содержания. Наибольшую трудность для иностранных учащихся представляет овладение интонацией живого общения (а не текстового материала, предлагаемого для работы в аудитории), и это обусловлено тем, что смысловой и экспрессивный аспекты интонации неразрывно связаны, представляет собой сложный комплекс эмоционально-интеллектуального проявления человека, где важно все: мелодика речи, тембр голоса, ритм высказывания, поза и жест, мимика и пауза. <...>

Овладение интонацией волеизъявления и экспрессии чрезвычайно трудно для иностранных учащихся. Единицы для измерения интонации эмоций разработаны еще недостаточно, очевидно, в силу текучести и субъективного характера окраски. Интонация экспрессии индивидуальна, ибо восприятие речи обусловлено не только ее смысловым содержанием, но и психологическим складом личности. Кроме того, восприятие такого вида интонации связано с восприятием и тембровой окраской голоса, создающей его неповторимость и не поддающейся моделированию.

Главные трудности при обучении модально-экспрессивной интонации связаны с отсутствием единиц для ее измерения, а также эталонов для иллюстрации. В этой связи ценным дополнением к пяти интонационным конструкциям, разработанным Е. А. Брызгуновой, являются ИК-6 и ИК-7 для выражения определенных эмоционально-речевых оттенков в локально очерченных ситуациях. Можно использовать, например, ИК-6 для выражения экспрессивно насыщенных признаков, состояний и действий, а также конструкций с местоименными словами (употребляющимися наряду с ИК-5) и словами *так, такой, такая, такие*, ИК-7 — для выражения невозможности признака, состояния или действия, при усилении утверждения или отрицания. <...>

Одной из наиболее трудных для иностранцев речевых категорий является синтагматическое членение фраз с соблюдением их ритмической наполняемости. Этот материал... связывается с двумя моментами: а) темп речи и б) актуальное членение фразы при наличии двойной синтаксической связи типа *Как обрадовал и³х | приезд дете¹й* и *Как обрадовал их прие³зд | дете¹й*.

Сначала прорабатываются упражнения на ускорение темпа речи по мере увеличения объема синтагмы, при этом центр ИК как остается неизменным, так и передвигается. Проводится закрепление умения интонировать односинтагменные фразы, оформленные сложным вопросительным предложением, типа *Ты не зна³ешь, где мой зонт?* Обращается внимание на значение порядка слова при членении в случаях, как *Пока мы говори³ли, автобус уше¹л* и *Автобус уше¹л, пока мы говорили*. <...>

¹ Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. М., 1977.

При обучении иностранных учащихся разным типам интонации необходимо учитывать отдельные особенности и трудности, связанные с овладением той или иной интонационной конструкцией.

Так, например, при отработке ИК-1 очень важным моментом является длительность гласного в центре ИК. <...>

Во второй интонационной конструкции... наряду с вопросительным предложением целесообразно отработать ИК-2 и в повествовательном предложении: если говорящий хочет логически выделить какое-либо слово... типа: *Это о²н сказал*.

Последовательность расположения материала в упражнениях обусловлена принципом возрастающей трудности: а) прослушивание и повторение примеров на типичные случаи ИК-2 с разными вопросительными словами: *где, кто, что, сколько, зачем, какой, куда, отчего, для кого, с кем, откуда, почему* и т. д.; б) прослушивание и воспроизведение случаев с передвижением центра ИК в вопросительном предложении; в) определение центра ИК на слух; г) определение центра ИК в одних и тех же предложениях в зависимости от логического акцента; д) самостоятельное интонирование фраз с ИК-2, определение в них центров ИК; тренировка в умении употреблять ИК-2 в живой речи; е) прослушивание и повторение фраз с ИК-2; ж) чтение и интонационный анализ диалогов на бытовые темы (встреча гостей, жизнь студента).

В третьей интонационной конструкции наибольшую трудность для учащихся разных национальностей представляет овладение мелодикой при резком повышении уровня высоты тона в центре ИК по сравнению с предупредительной частью и его резкое падение в заударной части ИК. Неменьшая сложность — овладение длительностью гласного в центре ИК.

Отработка произношения начинается с интонирования односоставных вопросительных предложений, выраженных сначала односложными, а затем двусложными и многосложными словами из активного словаря учащихся, типа: *Институ³т?*, *Кни³га?* Второй этап — включение этих слов во фразы, типа: *Сказа³ла? Мария сказа³ла?* Третий — самостоятельное чтение предложений, определение центров ИК в зависимости от вопросов — ответов. Четвертый — интонирование одинаковых предложений в зависимости от сдвига центра ИК. Пятый — преобразование ИК-1 в ИК-3, типа *Это о¹н. Это о³н?* Шестой — чтение диалогов на бытовые и страноведческие темы, тренировка в умении употреблять ИК-3 в практике живого общения. <...>

Четвертая интонационная конструкция представлена на материале неполного вопросительного предложения с союзом *а*, типа *А пое⁴здка? А экску⁴рсия?* Внимание учащихся обращается не только на движение тона, но и на длительность звучания ударного гласного в центре ИК. <...>

Вариант четвертой интонационной конструкции ИК-4^а, которая употребляется при перечислении в эмоционально окрашенном стиле речи, как уже говорилось, в учебных целях целесообразно объединять с другими ИК, употребляющимися при перечислении... <...> В упражнениях приводятся такие примеры, на которых учащиеся учатся быстро переключаться с одного типа ИК на другой, например: *Мы купили ме¹бель: | сту³лья, | столы³, | два шка³фа, две крова³ти, | ту⁴мбочки | и дива¹н.* <...>

Пятая интонационная конструкция отрабатывается на примере восклицательных предложений с эмоциональной окраской (обычно с относительными местоимениями *сколько, как какой, что за* и др.). Обращается внимание на необходимость правильного интонирования, так как это имеет смысловозначительное значение: *Ка²к говори⁵т? и Как говори⁵т!* <...>

И. С. Милованова

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ: ОПИСАНИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ¹

Первый этап

Фонетические игры и упражнения позволяют ввести учащихся в мир русского языка, способствуют выработке и закреплению произносительных навыков изучаемого звука в основной позиции, умению выделять слова с этим звуком из общего потока слов и на слух определять ошибки в произношении других учащихся. Эта работа опирается на слухо-зрительную имитацию и носит характер фрагментарного знакомства. Фонетические игры соответствуют фонетическим заданиям с формулировкой «Слушайте...», «Послушайте и повторите», «Послушайте и скажите», «Послушайте и определите» и т. д. <...>

Эхо

Перед началом игры преподаватель объясняет слово «эхо», затем повторяет с группой слова с изучаемым звуком и вводит новые. Он называет слова, а группа хором или по одному повторяет слова все тише и тише. Затем можно провести соревнование между рядами на лучшее эхо. <...>

Кто больше?

Группа делится на несколько команд и затем проводится соревнование между рядами. Представители каждой команды поочередно называют слова с изучаемым звуком, а преподаватель подсчитывает количество слов и называет победившую команду. <...>

Ушки на макушке

Преподаватель предварительно объясняет учащимся выражение «ушки на макушке» и называет слова с изучаемым звуком. Группа по одному повторяет их. Затем преподаватель предлагает учащимся внимательно послушать друг друга и назвать имена учащихся, которые правильно произносят слова и имена тех, кому надо еще поработать над произношением. В конце упражнения преподаватель называет самого внимательного «зайчика» и предлагает ему провести какую-нибудь игру.

Кто знает, пусть продолжает

Преподаватель начинает перечислять слова с изучаемым звуком, затем останавливается и говорит: «Кто знает, пусть продолжает». Группа продолжает перечисление. Победителем объявляется тот, кто закончит перечисление. <...>

Кто внимательный?

Преподаватель называет слова с изучаемым звуком и без него. Группа повторяет их, на слух определяет, есть ли в этих словах изучаемый звук или нет. Если есть — повторяют его и хлопают в ладоши, если нет — поднимают руки вверх ладонями. Препо-

¹ Милованова И. С. Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный: Начальный этап обучения. М., 2000. С. 7–14.

даватель или группа определяют самого внимательного[,] и он продолжает игру вместо преподавателя. <...>

Второй этап

Игры и упражнения второго этапа подчинены задаче научить соотносить звуки с графическим начертанием слов в процессе сопоставительного чтения слогов, слов со сходными звуками, научить осознавать звуки и слоги как отдельные элементы слова. Игровые задания построены на сопоставлении сходных звуков, обращается внимание на их смысловоразличительную функцию. Они носят рецептивный, рецептивно-репродуктивный характер и соответствуют фонетическим заданиям с формулировкой: «Послушайте и сопоставьте», «Послушайте и обратите внимание», «Прочитайте и укажите», «Прочитайте и замените», «Прочитайте, следите...» и т. д. <...>

Найди букву

На доске висит таблица «Русский алфавит». Загадывается буква. Группа отгадывает ее, поочередно называя буквы. (Преподаватель и группа предварительно договариваются о том, в какой десятке находится отгадываемая буква.) Отгадавший сам загадывает букву, а группа отгадывает.

Слушай и смотри – быстро говори

Преподаватель показывает группе карточку с согласной буквой и называет гласную. Группа хором произносит получаемый слог. Упражнение можно провести в форме соревнования.

Рассыпанные буквы

Преподаватель вразброску записывает буквы на доске, а группа составляет слова. Вариант: для индивидуальной работы с учащимися можно использовать заранее подготовленные карточки. В случае затруднения преподаватель может назвать первую букву слова. Выигрывает тот, кто быстрее составил слово. В качестве награды преподаватель предлагает ему самому загадать слово.

Отгадай букву

Водящий выходит из класса, группа задумывает букву. Когда водящий входит, ему называют слова, в которых есть эта буква. Водящий внимательно слушает слова и называет задуманную букву. В случае правильного ответа он сам выбирает следующего водящего.

Гласные и согласные

Преподаватель или учащийся называют гласные и согласные. Если звук гласный – группа повторяет его и хлопает, если согласный – повторяют и поднимают руки вверх ладонями, а [если] Ъ или Ъ – то молчат, показывая, что эти буквы не обозначают звука.

Цепочка

Это игровое упражнение позволяет закрепить не только произносительные навыки, но и определенные синтаксические конструкции, модели, падежные формы. Например, если закрепляется произношение Ы то преподаватель начинает: «У меня есть рыба» и с вопросом «А у тебя?» обращается к учащемуся. Учащийся отвечает: «У меня есть сыр» и с вопросом «А у тебя?» обращается к товарищу и т. д. Совершивший ошиб-

ку в произношении звука выбывает из игры или штрафуются — дополнительно составляет еще несколько предложений. <...> «Цепочку» можно проводить на всех трех этапах.

А ну-ка, сосчитай!

Преподаватель читает стихотворение, а группа подсчитывает количество слов с изучаемым звуком¹. Победителем считается тот, кто правильно назвал количество слов. Эту игру можно проводить на всех трех этапах. <...>

Третий этап

Задача третьего этапа — практическое усвоение звукового строя, выработка основных произносительных норм путем усвоения произношения гласных и согласных звуков и их сочетаний в потоке речи. Отработка и совершенствование произносительных навыков заключаются в чтении и заучивании стихотворений, текстов, скороговорок, пословиц, отгадывании загадок... отгадывании ребусов в картинках и т. д. <...>

Кто быстрее?

Проводится соревнование между учащимися на правильное и быстрое чтение скороговорок. В соревновании может принять участие и преподаватель. <...>

Давайте поговорим!

В этом игровом упражнении отработка произносительных навыков проходит в форме чтения диалогов-шуток, сказок, стихотворений. Группа разбивается на пары и читает диалог сначала про себя, а затем вслух. Преподаватель отмечает лучшую пару. Перед чтением проводится лексическая работа. <...>

А. А. Акишина, О. Е. Каган

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ²

ОСНОВНЫЕ НЕДОЧЕТЫ В РАБОТЕ НАД ФОНЕТИКОЙ

1. Студенты мало работают с аудиоматериалом. Больше уделяется внимания письменным упражнениям, чем слушанию и повторению услышанного.
2. Преподаватель не исправляет и не контролирует произношение студентов, не включает его в финальные экзамены.
3. Аудирование как элемент урока отсутствует или дается нерегулярно.
4. Преподаватели не знакомы:
 - с русской фонологической системой и не показывают ее студентам при введении алфавита;
 - с приемами, помогающим[и] правильно поставить произношение звука, и не пользуются ими.

¹ При организации данной игры следует учитывать действие фонетических законов: ассимиляцию по глухости, звонкости, мягкости, твердости, оглушение в абсолютном конце слова и др. — *Примеч. сост.*

² Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. М., 2002. С. 164—167.

5. Фонетическая работа ведется не планомерно, а от случая к случаю. Нет программы последовательной работы на разных этапах обучения.

6. Мало используются стихи, песни, помогающие произношению, ритмике слова и интонации.

7. Мало применяются дополнительные средства для работы над фонетикой: ритмизация, мелодия, выпевание, что особенно помогает при работе над ритмикой, ударением и интонацией.

8. При чтении текстов вслух студенты не обучаются тому, как членятся фразы на синтагмы с расстановкой синтагматического ударения.

Рекомендации по работе над фонетикой и интонацией

1. Очень важно научить студентов различать на слух *мягкие* и *твердые согласные*, *ы* — *и*, *ц* — *ть* — *ч*, *щ* — *ш*. С этой целью полезно постоянно проводить слуховые диктанты на различение минимальных пар. Например, предлагается 10 пар слов, одни пары состоят из одного и того же слова, другие — из минимально отличающихся. Студентам надо услышать, где есть различия, а где нет. Начинать лучше со слогов, давать односложные слова, а потом двусложные слова и целые предложения. Например: I. 1. *сы* — *си*; 2. *ты* — *ти*; 3. *ми* — *мы*. II. 1. *сыр* — *сир*; 2. *мил* — *мыл*; 3. *дым* — *дим*. III. 1. *дырка* — *тирка*; 2. *мила* — *мыла*; 3. *мыло у нас* — *Мила у нас*.

2. Постоянно практиковать фонетические диктанты в аудитории и в лингафонной лаборатории.

3. На каждом уроке выделять время для развития навыков аудирования.

4. При постановке звуков использовать схему артикуляционного аппарата и приемы, помогающие произношению, например, при работе над оппозицией «мягкие — твердые» обратить внимание на их акустическое различие: мягкие звучат «выше», твердые — «ниже», на расслабленное положение языка, продвинутого вперед, при мягких и на оттянутость языка назад при произношении твердых согласных.

а) В русском языке все мягкие имеют окраску на *-и*, а все твердые — на *-ы*. Сравните: *б-б-б/ б'-б'-б'*.

б) Русское *ы* можно поставить с помощью других звуков:

- при помощи звука *у*, если его энергично произнести и медленно растягивать губы, оставляя на том же месте язык: *у-у-у-ы-ы-ы*;

- при помощи звука *и*, если при этом начать сильно оттягивать язык назад. Чтобы язык был далеко оттянут назад, можно его фиксировать с помощью карандаша (ручки, ложки).

в) Трудности в произношении вызывает твердый *л*. Помочь его поставить могут такие приемы:

- представьте, что вы хотите как бы вытолкнуть зубы изо рта и произнести при этом: *л-л-л-л-л*;

- произнесите *л*, прикусив кончик языка верхними и нижними зубами;

- прижмите переднюю часть языка к ниж[н]им зубам и говорите: *ла-лал-ла*.

5. Использовать скороговорки, стихи, ритмизированные фразы, проговаривая их под музыку, в ритме, нараспев, отрывисто.

6. Читая текст, надо приучать студентов членить фразы на синтагмы и читать их с учетом не только словесного, но и синтагматического ударения. Не забывать эту работу не только на начальном этапе, но и на продвинутом. <...>

И. С. Просвирнина

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА¹

Фонетика — один из аспектов лингвистической компетенции учащихся, требующих особого внимания на начальном этапе обучения. Обучение фонетике предполагает овладение учащимися теоретическими знаниями и практическими навыками, терминологической базой, необходимыми в дальнейшем при обучении всем видам речевой деятельности — аудированию, говорению, чтению и письму. Поэтому вводно-фонетический курс обычно предваряет системное изучение русского языка и закладывает базу для изучения языка, особенно в среде носителей. Корректировочные и сопроводительные курсы фонетики предлагаются учащимся, уже владеющим определенной лексической базой и знаниями в области грамматики, и способствуют исправлению акцентологических ошибок и систематизации знаний и навыков в сфере фонетики.

Это традиционный подход к обучению фонетике русского языка, сложившийся за десятилетия работы кафедр русского языка как иностранного в вузах России, использующий результат лингводидактических исследований, практический опыт работы, материалы учебно-методических пособий и методы контроля государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку.

Однако при превалировании коммуникативных методик обучения иностранному языку фонетика была отодвинута на задний план как менее значимый курс и включена в общий курс практического русского языка.

Русский язык в настоящее время изучают представители языковых систем, принципиально отличающихся от русских (китайцы, японцы), и лингвистическая компетенция в сфере фонетики становится базой всего последующего обучения языку. Вместе с вопросом о значимости аспектного, специализированного обучения фонетике и уровня фонетической компетенции учащихся возникает и вопрос о соотношении при обучении фонетике методических принципов коммуникативности, лингвистической компетенции в сфере русского языка и национальной ориентации на фонетическую систему родного языка учащихся.

Объем лингвистической компетенции в области фонетики распределяется по четырем сферам: произношение звуков и их позиционные изменения, интонационные конструкции и ситуации их применения, ударение и его сдвиги в парадигме слов, синтагматическое членение фразы.

В учебных пособиях по фонетике, в зависимости от того, ориентируются авторы на московскую или петербургскую фонологические школы, приводятся пять-шесть гласных звуков, 35–37 согласных. Это дань традиции, однако следует заметить, что при постановке гласных звуков удобнее провести различие *и* и *ы* как по продвинутой позиции языка вперед, так и по отсутствию йотации обоих в определенных позициях. Напротив, выделение мягкого *жж* не принципиально в иностранной аудитории, поскольку слова, в которых этот звук встречается, вряд ли можно считать коммуникативно значимыми. В пособиях варьируются также данные таблиц позиционных изменений гласных, порядок постановки артикуляции звуков без всякого методического, в первую очередь национально-ориентированного, обоснования.

¹ Изв. Урал. гос. ун-та. 2004. № 33. С. 46–60.

Интонационные конструкции русского языка рассматриваются в пособиях по русскому языку на ограниченном количестве ситуаций. Учебники, рассчитанные на начальный этап обучения, ограничиваются только четырьмя интонационными конструкциями, оставляя эмоционально-окрашенные для последующих этапов. С точки зрения коммуникации в среде носителей языка такой подход нельзя считать продуктивным.

Сдвиги ударения в парадигме слов редко рассматриваются системно в пособиях по фонетике [см.: Лебедева, 1975], еще реже в учебниках морфологии, хотя это было бы вполне логично.

Синтагматическое членение фразы рассматривается с разных позиций в отдельных учебниках по интонации [см.: Муханов, 1989], коммуникативному синтаксису или практическому русскому языку [см.: Плотникова, 1998].

Отсутствие системных курсов фонетики или последовательного выделения времени для фонетических упражнений на занятиях по русскому языку приводит к «размыванию» фонетической компетенции учащихся и утере важнейших с точки зрения коммуникации навыков аудирования и говорения.

В учебниках и пособиях по РКИ, несмотря на декларирование национальной ориентации, сопоставительный анализ фонетических систем дается только во введении или предваряет отдельные уроки [см., например: Антонова, 1988; Лебедева, 1982], но при подборе заданий не учитываются типологические особенности родного языка учащихся и типичные ошибки в произношении и интонации. Иногда содержится перевод терминов, правил, формулировки заданий, описание некоторых артикуляционных позиций на английском языке [см. об этом: Костина, 1999]. Однако опыт по сопоставлению фонетических систем и классификации фонологических ошибок накоплен достаточный, он нашел отражение в научных статьях и монографиях [см.: Рогозная, 2001], хотя крайне редко используется в практике создания учебных пособий. Конечно, системная подача материала по русской фонетике принципиально не изменится, как не изменится сама русская фонетика как объект изучения, но можно и нужно менять объем, порядок, подходы в подаче материала, корректировать курс в зависимости от исходного языка, с учетом задач и потребностей учащихся. Так, оправдывает себя слоговой принцип подачи материала по произношению звуков в китайской аудитории, выделение четких артикуляционных оппозиций по твердости/мягкости *л* и отработка не только повышения, но и обязательного понижения тона в вопросительных интонационных конструкциях в англоязычной аудитории и т. д.

Предвосхищение, предупреждение, анализ и умение исправлять артикуляционные и интонационные ошибки в определенной национальной аудитории — это учебная модель уроков фонетики и залог продуктивного обучения русскому языку в целях реальной коммуникации.

Контроль знаний и умений в сфере фонетики предусмотрен в субтестах по аудированию и говорению Государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку [см.: Типовые тесты, 1999], однако контроль этот не дает объективных данных, поскольку и звучащие тексты для аудирования не являются аутентичными (элементарный, базовый и первый уровни предлагают речь артистов или дикторов, структура предложений не вполне соответствует реальным построениям какого-либо конкретного функционального стиля). <...> Надо отметить, что проверка адекватности фонетических навыков реальной коммуникацией гораздо строже: фонологические показатели в речи иностранцев оцениваются носителями русского языка весьма эмоционально — акцент высмеивается; напротив, отсутствие акцента

расценивается как наивысший уровень владения языком. С другой стороны, культурно-речевой шок в стране изучаемого языка вызывается, в первую очередь, отсутствием навыков аудирования, которые прямо связаны с освоением чужой фонетической системы. Таким образом, унификация контроля, а значит, унификация знаний и навыков, которые должен приобрести студент-иностранец в процессе изучения фонетики русского языка, — еще одна цель работы фонетиста.

Рассмотрим конкретные проблемы и некоторые методические подходы в сфере постановки и коррекции произношения звуков и интонации у носителей разных типов фонетических систем и разного уровня владения русским языком.

СФЕРА ПРОИЗНОШЕНИЯ ЗВУКОВ

Наилучшие результаты в постановке артикуляции звуков достигаются на начальном этапе обучения, когда каждое новое слово усваивается в комплексе звукового, буквенного оформления, семантики и функционирования в контексте. Трудности в корректировке произношения на последующих этапах обучения языку связаны с нейролингвистическими аспектами порождения речи: иностранцы, владеющие определенным лексическим запасом и грамматическими навыками конструирования фраз, но не имеющие произносительных навыков, доведенных до автоматизма, не успевают в процессе говорения (и аудирования) соотнести форму и значение фразы. Даже при чтении вслух по-русски иностранцы, не изучавшие фонетику на начальном этапе, в состоянии сосредоточиться либо на произносительной стороне текста, либо на содержательной. К сожалению, коррекция артикуляции звуков на продвинутом этапе обучения связана со значительно большими затратами усилий и времени и преподавателя, и учащегося, чем на начальном этапе, и не всегда приводит к желаемым результатам: акцент в спонтанной речи остается. Но важно учитывать, что сознательно-практическое освоение звукового строя русского языка дает хорошие результаты в другом виде речевой деятельности — аудировании. Именно трудности аудирования составляют большую часть проблем, относимых к культурно-речевому шоку в стране изучаемого языка. Снятие этих проблем невозможно без обращения к фонетической системе на специальных занятиях.

На начальном этапе обучения кажется более легким путь, когда преподаватель — носитель того же языка, что и учащиеся, или объясняет материал на их языке, или использует язык-посредник. Это справедливо, но не в отношении фонетики, где необходимо погружение в звучащую речь. Проще преподавателю — носителю изучаемого языка выучить нужные термины фонетики на языке учащегося и ознакомиться с фонетической системой исходного языка, чем корректировать впоследствии артикуляцию, выполняя функции не столько фонетиста, сколько логопеда.

Подача материала на начальном этапе должна быть строго дозированной, с доведением навыков до автоматизма. Набор упражнений и порядок отработки звуков можно найти во многих учебниках по русскому языку для начального этапа обучения. Однако, опираясь на имеющийся дидактический опыт, мы вынуждены отметить два недостатка многих пособий: нарушение принципа коммуникативности обучения фонетике и отсутствие национально-ориентированного подхода в подаче фонетического материала.

Увлечение артикуляционной стороной приводит к нарушению принципа коммуникативности: многократное повторение слогов, не имеющих лексического значения; отбор коммуникативно незначимой лексики на основании того, что в ней содержится проблемный звук или сочетание звуков; заучивание пословиц, скороговорок или стихотворений, не имеющих выхода в реальную коммуникацию, снижают (если не унич-

тожают) мотивацию учащихся к изучению фонетики и, шире, языка, делают занятия скучными, а перспективы изучения языка в глазах учащихся нулевыми. Значит, овладение произносительными навыками должно быть плотно связано с развитием речи.

На начальном этапе материал подается концентрирами (гласные — от *а* до наиболее сложных *у, ы*, согласные — от «легких» *б, м* до *ж, ш, р, щ, ч*, оппозиции согласных по глухости/звонкости, позже — по твердости/мягкости в сочетаниях согласных с соответствующими гласными и т. д.). В этот период очень продуктивна наглядная работа с так называемыми «артикуляционными разрезами» — рисунками, отражающими положение органов речи при произнесении определенного звука, работа с зеркалом, карандашом и др. Но обучение фонетике на начальном этапе не сводится к сопоставлению 33 букв русского алфавита и 42 фонем русского языка. Лингвистическая компетенция учащихся в области фонетики служит практическим задачам овладения навыками речевой деятельности. Слова, используемые в фонетических тренингах, должны соответствовать необходимому для данного уровня лексическому и интенциональному минимуму. Тексты для аудирования должны быть аутентичными и не должны сводиться к словарным диктантам или фразам для бездумного повторения. Навыки говорения следует контролировать не только в сферах лексики и грамматики, но и в сфере фонетики. Такие задания по говорению удобно вводить на специализированных уроках фонетики, где речь учащихся записывается на диктофон. Если же преподаватель постоянно поправляет учащегося, смешивая лексические, грамматические и фонетические ошибки, учащийся теряет ориентацию и способность к самоконтролю, который даже на родном языке ведется поэтапно.

На продвинутом этапе, когда уже нет проблем с объемом лексики, сочетаемостью слов и набором синтаксических конструкций, материал можно подавать системно с фиксированием наиболее сложных моментов. Например, при знакомстве с классификацией русских гласных по ряду и подъему одновременно проводится коррекция произношения *ы* следующим образом. Если учащийся правильно произносит русский *и*, даются упражнения по передвижению языка из переднего ряда в средний при том же подъеме; при правильном произнесении *у* — упражнения по передвижению языка из заднего ряда в средний при том же подъеме, но без округления губ.

При изучении системы русских согласных классификация их по месту и способу образования (губно-губные, взрывные и т. д.) имеет меньшее практическое значение, чем освоение «артикуляционных разрезов» и оппозиций русских согласных. Рассматривая нанесенные на одном рисунке схемы расположения органов речи при произнесении твердого и мягкого *р*, учащийся осваивает продвижение языка вверх и вперед как необходимое условие артикуляции мягких звуков; последовательное произнесение мягких *т* и *ш* (последнего, кстати, нет в свободном виде в русском языке) — как этапы произнесения аффрикаты *ч* и т. д. Но не следует задерживаться на усвоенных ранее или идентичных родным звуках, чтобы не снижать мотивацию обучения.

Системная подача русской фонетики стимулирует иностранцев к коррекции артикуляции звуков, создает ощущение «конечности» фонетического материала и конкретности упражнений и знаний, необходимых для уменьшения акцента. Еще большее значение имеет системность фонетики для аудирования, поскольку дает иностранцу ответ на вопрос: «Почему я не понимаю речь, хотя, в принципе, знаю язык?». Получив ответ на вопрос «почему?», студент должен получить ответ и на вопрос «как?», проговаривая и прослушивая в реальной артикуляции и реальном темпе большой объем аутентичных текстов. Фонетическая компетенция снова служит только инструментом для достижения целей коммуникации.

Здесь неоднократно подчеркивался приоритет коммуникативного принципа обучения, но это не значит, что за коммуникативной компетенцией должна теряться лингвистическая. Цель преподавателя — не коммуникативность обучения студентов как таковая (это принцип, практика преподавательской работы) [см.: Вохмина, Осипова, 2003], а будущая коммуникация, общение людей — носителей разных языков и культур. Такое общение невозможно без достаточной лингвистической базы, как и без коммуникативных навыков во всех видах речевой деятельности.

Выше говорилось о том, что в практике преподавания русской фонетики недостаточно учитывается принцип коммуникативности, и отталкивались мы от системы русского языка как будущего средства общения и познания носителей разных языков и культур. Но есть еще одна точка отсчета для преподавателя русского языка — родной язык учащегося. И вторым серьезным недостатком в преподавании фонетики является отсутствие национально-ориентированного подхода в подаче материала. Под национально-ориентированным преподаванием русской фонетики мы понимаем здесь учет типологических и структурных особенностей родного языка учащихся, сопоставление преподавателем фонетических систем двух языков, выявление проблемных моментов, установление порядка подачи и отбор материала в соответствии с уровнем сложности артикуляции русских звуков для данного языка. Учебники русского языка с подзаголовками: «для говорящих на английском, китайском, монгольском и др. языках» не имеют особых различий, кроме перевода заданий на соответствующий язык. Отдельные статьи, монографии и курсы для преподавателей содержат значительно больше материала, полезного для преподавателей-практиков и самих учащихся.

<...> На начальном этапе важно поставить звук, предупредить ошибку, и здесь весьма помогают знания о фонетической системе исходного языка.

Ключевое понятие фонетики «звук» работает в любой национальной аудитории. Однако объем этого понятия должен стать терминологическим. Студент, оперирующий соотношением звука и буквы, т. е. владеющий языком с буквенной письменностью, достаточно быстро освоит и русский алфавит со всеми его прописными и строчными, печатными и рукописными вариантами по аналогии со своим. В японской и южно-корейской аудитории, несмотря на принципиальную разницу языкового строя и письма, посредником для изучения русского служит латинский алфавит, освоенный через широко изучаемый американский вариант английского языка. В Китае же английский еще не так распространен. В школах вводится латиница для транскрибирования китайских слов и установления звуковых аналогий, однако уровень образования в школах разный, и многим китайцам не знакомы ни латиница, ни соотношение звука и буквы. Нужно гораздо больше времени на вводнофонетический курс, чтобы сопоставить привычную систему «слог — слово — иероглиф» и непривычную «звук — буква — слог — слово». Упрощает, следовательно, усвоение артикуляции звуков подача их в слогах. Оправданно сведение возможных в русском языке слогов в таблицы (*ба-бя-па-пя, бы-би-пы-пи* и т. д.). Далее противопоставление согласных в сочетании с ударными гласными закрепляется в коммуникативно значимых словах. Затем рассматриваются сочетания согласных с гласными в безударных позициях. Кроме того, в слогах легче выявить типовые и индивидуальные ошибки учащихся и предложить необходимый набор упражнений.

Несмотря на то что русский язык входит в индоевропейскую языковую семью, носителю немецкого или английского языка изучать русскую фонетику несколько не

легче, чем носителю турецкого или хинди. Ошибок у носителей романо-германских языков (равно как и славянских) следует ожидать немного, но это «упорствующие» ошибки, почти не поддающиеся исправлению на продвинутом этапе, но сравнительно легко предупреждаемые у нулевиков. Так, например, отсутствие оппозиции по твердости/мягкости или наличие ее в сочетании с определенными гласными приводит к широко известным ошибкам при произнесении русских твердого и мягкого *л*, произнесении гласных, обозначающих мягкость предыдущего согласного, *я, е, ё, ю* как йотированных или как дифтонгов, неразличении при аудировании окончаний инфинитива и 3-го лица, других случаев, легко расцениваемых русскими как «с мягким знаком» или «без». Отсутствие в родном языке редукции гласных приводит к оканью, еканью и яканью в русском. Отсутствие ассимиляции согласных по звонкости/глухости дает расподобление согласных на стыке предлога и существительного, произнесение звонкого в абсолютном конце слова, где должно быть оглушение, и т. п. С точки зрения иностранца, русская фонетика далеко не так проста, как привыкли думать сами русские, соответствие написания и произношения вовсе не так очевидно. Неумение провести аналогию с собственным фонетическим строем может блокировать у иностранца все дальнейшее изучение русского языка. Для преодоления ошибок в определенной национальной аудитории, а также при индивидуальной работе в смешанных группах следует учесть, что ошибки в произнесении русских звуков могут быть свойственны представителям определенных языковых групп и носителям конкретных языков. Вряд ли стоит говорить о каких-то звуках или позиционных изменениях звуков, не существующих больше ни в одном другом языке — в нашем опыте не имеется таких данных, но можно говорить о типичных проблемах. Например, перечисленное выше в отношении романо-германских языков относится в равной степени к языкам Юго-Восточной Азии.

Приведем некоторые наблюдения над освоением произношения русских звуков в китайской, корейской, японской и вьетнамской аудиториях. Несмотря на географическое соседство, это языки разных типов, разных семей, разных систем письма и разного фонетического строя.

Наибольшие проблемы в постановке русских звуков выявляются у носителей вьетнамского языка. Несмотря на используемую во вьетнамском языке латиницу, учащимся из Вьетнама крайне трудно через международную транскрипцию соотнести звуки русского и вьетнамского языков (в частности, во вьетнамском языке важен тон произнесения, а не только артикуляция). По аналогии с родной фонетикой вьетнамцы ищут тональность и в русском произношении, смешивают интонацию на уровне синтагмы с акцентным ударением на уровне слова. Для постановки артикуляции гласных важно четкое усвоение ударности звука (т. е. силы, продолжительности и четкости артикуляции), а не его тона. Эти же проблемы, хоть и в меньшей степени, выявляются и в других восточно-азиатских аудиториях. После освоения артикуляции русских гласных под ударением (незнакомой оказывается только артикуляция *ы*) осваиваются нормативная редукция *о, а, э, и* в безударных позициях, йотирование *я, е, ю, е* в начале слова, после гласных и *ѣ, ъ*, изменение *я* в безударных позициях после мягких согласных. Отклонения в произношении русских гласных связаны не столько со сложностью их артикуляции, сколько со смешением позиций произношения.

В постановке согласных звуков проблем гораздо больше (фонем уже не 6, а 36), и они весьма различаются в разных национальных аудиториях. Например, японцы не различают не только *б-п* по звонкости/глухости и твердости/мягкости, но и *б-п-*

в-ф по участию/неучастию зубов в артикуляции. Поэтому необходимо сначала сознательное противопоставление этих звуков, осознание их артикуляции, а потом доведение до автоматизма произношения и аудиального восприятия с помощью комплекса упражнений. Неожиданным может показаться смешение **м** и **н** у вьетнамцев, произнесение **см** на месте **т** в конце слова. Однако это связано с позиционными изменениями и интерференцией двух фонетических систем. В таких ситуациях ошибки устраняются не столько коррекцией самих звуков, сколько упражнениями на повторение и отработку произношения тех слов, где подобные ошибки допускаются. Во всех восточных языках наблюдается смешение **р** и **л**, возможно смешение **р** и **ж** — это связано с тем, что положение органов речи при произношении этих звуков сходно (и это видно на «артикуляционных разрезах»), различие заключается в наличии/отсутствии «дрожания» кончика языка. Причем для произнесения твердого русского **р** необходимо минимум три «дрожания», а для мягкого русского **р** достаточно одного, но это не менее трудно для иностранца. Для постановки этих звуков сначала нужно дать аудиоупражнения, чтобы определить, различают ли учащиеся эти звуки на слух, а потом выработать необходимые навыки по произношению дрожащего звука. Следует давать упражнения со словами, где «трудные» звуки находятся в разных позициях (например, *красный — классный, бар — балл, брал — брала, рыжий — лыжи, лук — рук, лечь рано — речь лектора, люблю и говорю...*), поскольку **р-л** трудно различимы в абсолютном конце слова, звук **л** иностранцу трудно произносить в слогах *лу-лю* и *лы-ли* и т. д. Традиционно сложно произнесение мягких русских **ч, щ**: возможна замена аффрикаты **ч** на ее половину — мягкий **т**, произнесение более короткого или более твердого **щ**. Такие ошибки устраняются сознательным освоением поэтапной артикуляции аффрикат (по аналогии с твердой аффрикатой **ц**, которая не вызывает таких сложностей), двойным произношением мягкого **ш** в составе **щ**. Кроме того, **щ** смешивается со звуками **ш**, твердым и мягким **с** в японской аудитории, что связано с отсутствием противопоставления этих звуков в определенных позициях в японском языке. Среди отклонений в произношении согласных во всех восточных аудиториях частотны замены мягких **д** и **з** мягкой аффрикатой **дж**. Это наблюдается преимущественно в слогах с гласными **е, и** и требует коррекции в словах с такими слогами.

Оглушение и озвончение согласных в определенных позициях на уровне одного слова не вызывает особых проблем, но ассимиляция согласных на стыке слов, чаще всего на стыке предлога и значимого слова, требует специального осмысления. Отсутствие самостоятельного ударения у предлога (за редким, связанным с традицией исключением типа *за руку, на пол*) и произнесение предложно-падежных сочетаний как одного фонетического слова приводят к оглушению конечных согласных в предлогах *под, над, перед, из, в* и т. п. перед начальными глухими следующего слова и к озвончению конечных согласных предлогов *от, с* перед начальными звонкими парными, кроме *в*. Ассимиляция может быть еще более тесной: в сочетании *с женой* предлог *с* произносится как **ж**, в сочетании *через час* буквы **з** и **с** читаются как **щ**. Для многих устойчивых стечений согласных типа **сч, зч, тс, дс, тц, дц** и конечных слогов типа **тсья, тьсья, его, ого**, для непроемких согласных существуют определенные правила чтения, которые могут отрабатываться не только в курсе фонетики, но и на уроках чтения и письма.

Вообще, некоторые несоответствия в правилах русской орфографии и реалиях русской фонетики (знакомые нам по орфографическим ошибкам русских детей) закономерно приводят к отклонениям в произношении иностранцев. Например, в сло-

гах *жи, ши, ци, же, ше, це* реально могут произноситься гласные звуки *ы, э* (с соответствующей редукцией в безударных позициях), поскольку согласные *ж, ш, ц* в русском языке не имеют пары по мягкости.

Стечения согласных, с ассимиляцией звуков или без нее, не свойственные восточным языкам (особенно японскому), вызывают большие трудности на начальном этапе изучения русского языка. Привнесение дополнительных гласных звуков и призвуков для образования открытого слога или для обозначения мягкости предшествующего согласного снимается также слоговыми упражнениями, в которых отрабатывается произнесение слогов с начальными и конечными согласными, разнесение групп согласных внутри фонетического слова по разным слогам, собирание из морфем слова и т. п.

Аудирование вызывает наибольшие проблемы в корейской аудитории. Это связано и с различиями звукового строя, и с наличием собственного алфавита, соответствующего фонетической системе, и с некоторыми экстралингвистическими факторами. Преподавание русского языка в Южной Корее зачастую направлено на чтение и перевод, на компьютерные методики и в значительно меньшей степени на активные виды речевой деятельности. Поэтому при богатом (но пассивном) запасе лексики, при хорошем (но теоретическом) освоении грамматики корейцы с большим трудом осваиваются в русской аудитории, «не слышат» собеседника, медленно и с большими затратами подбирают нужные слова, хотя быстро читают и понимают сложные тексты. Эти же проблемы в сфере обучения фонетике касаются и японцев. Несмотря на огромные различия национальных характеров, менталитетов и языковых систем китайцев и вьетнамцев объединяет то, что по политико-экономическим причинам и те и другие «рискует» начинать изучение русского языка с нуля, да еще без языка-посредника и в стране изучаемого языка. При профессиональном подходе преподавателей такие психологически жесткие условия обучения дают хорошие результаты, по крайней мере в отношении коммуникативных целей изучения языка. Внешняя, «вынужденная» мотивация изучения фонетики оказывается продуктивнее внутренней.

СФЕРА ОБУЧЕНИЯ ИНТОНАЦИИ

<...> Традиционно в русском языке выделяют семь интонационных конструкций [см. об этом: Брызгунова, 1980]. Их подача осуществляется также концентрирами. В коммуникативных целях на начальном этапе целесообразно заменить описание просодических средств языка для каждой интонационной конструкции наглядными и конкретными схемами. Продуктивно вместо классификации интонационных конструкций по типу интенции (выражение вопроса, просьбы, эмоций и т. п.) дать рядом с каждой схемой интонационной конструкции набор наиболее частотных и коммуникативно значимых ситуаций использования этих конструкций.

Обычно на начальном этапе ограничиваются четырьмя интонационными конструкциями (ПК), очевидно, мотивируя это тем, что ИК-5, ИК-6, ИК-7 не столько коммуникативно значимы, так как сопровождают не информацию или ее запрос, просьбу, а эмоции по отношению к объекту речи. Однако в стране изучаемого языка (в России), где эмоции не принято скрывать, а скорее принято подчеркивать и даже преувеличивать, иностранцу следует отличать по интонации фразы, произносимые с иронией, жалостью, угрозой, похвалой, недоумением и т. д. и т. п. Именно благодаря разнообразию интонаций (а не звукового строя) в сфере фонетики русский язык воспринимается как живой, богатый, красивый.

Очевидно, что интонация — одна из важнейших составляющих национальной культуры, традиции, этикета и речевого поведения. Интонация носителей восточной культуры значительно отличается от русской. Как в отношении звукового строя, так и в отношении интонации при обучении необходимо представлять себе разницу в интонационном рисунке языков, сопряженную с фонетическим строем языка, менталитетом и обычаями народа. У японцев не принято открыто выражать эмоции (особенно негативные). В определенных ситуациях, содержащих элементы агрессии, японцы (только мужчины) могут утрировать эмоции, как это принято в японском театре и кино. Японцы, на взгляд русских, преувеличенно, чрезмерно используют вежливые интонации (ИК-3), тогда как у русских вежливое повышение тона принято только по отношению к незнакомым людям, старшим (не ко всем), к занимающим более высокое социальное положение в социально значимой для говорящего структуре. В других ситуациях — «правомочного требования» — в сфере обслуживания, в кругу друзей, в семье, в общении с коллегами поддерживается равноправный тон (ИК-2). Значит, отработку интонационного рисунка в японской аудитории лучше проводить сначала на аудиоматериале, а потом в ролевых играх, предлагая им сыграть в определенной ситуации не себя, а «типичного» русского человека. Китайцы, корейцы, вьетнамцы гораздо охотнее выражают эмоции и легче перенимают русские интонации. Общие отклонения имеют технический, а не ментальный характер и будут перечислены ниже. Однако следует обратить внимание на различия в интонациях мужчин и женщин: вьетнамки и корейки по традиции гораздо более сдержанны, «скромны» в использовании русских интонационных конструкций, хотя адекватно их понимают и воспринимают. С другой стороны, многие преподаватели русской фонетики — женщины, а это сулит опасность невольной передачи женских интонаций студентам-иностранцам. Избежать этого можно, во-первых, с помощью привлечения разнообразного аудио- и видеоматериала, где соразмерно представлена речь и мужчин, и женщин. Во-вторых, на начальном этапе и в компактных систематизирующих курсах интонации следует использовать стереотипное интонирование. При этом можно акцентировать внимание учащихся на том, что при обучении интонационным конструкциям мы рассматриваем «эталоны», образцы или определенные шаблоны интонаций на стандартных односитагменных фразах в типовых ситуациях. Такой подход дает возможность, слегка утрируя интонационный рисунок, запоминать и распознавать его в речи.

Проблемы, связанные с конкретными интонационными конструкциями, касаются следующих моментов: 1) понижение тона в постцентральной части почти всех ИК (кроме ИК-4, 6), противопоставление информации и вопроса, например, воспринимается многими иностранцами как противопоставление понижения и повышения тона в финале фразы; 2) определение центра ПК, т. е. момента коммуникативно значимого изменения тона; для этого следует расставить ударение в словах и выбрать слово с наибольшей информативной и интенциональной значимостью, ударный слог этого слова проговорить с соответствующей ИК сменой тона (следует учитывать, что ИК-4 характеризуется не одномоментным, а постепенным повышением тона, а ИК-5, ИК-7 имеют по два интонационных центра); 3) удлинение гласных для размещения интонационного рисунка в коротких фразах: ИК-4 (*А вы-ы-ы?*), ИК-6 (*Как вкусно-о-о!*), ИК-7 (*Молоде-е-е!* — с иронией); 4) в ситуациях выражения эмоций и оценки — использование одних и тех же ВК и для положительных, и для отрицательных эмоций за счет изменения тембра речи (произнесение фраз типа *Как я рад!* и *Как я устал!* по интонационному

рисунку ничем не различается); 5) многозначность интонационных конструкций: например, ИК-2 служит для выражения и вопроса с вопросительным словом, и просьбы, приказа, требования, и приветствия, и обращения, и логического выделения слова, и альтернативного выбора. Эти проблемы решаются в практических тренингах, в ролевых играх на уроках фонетики, развития речи и коммуникативного синтаксиса. <...>

ИК-1 используется обычно в ситуации передачи информации. Проблемы связаны только с определением слова — центра ИК, на ударном слоге которого происходит понижение тона. Обычно все-таки это последнее слово в ситуации однофразовой одно-темной краткой передачи информации в диалоге. В широких контекстах в зависимости от тема-рематического членения возможны сдвиги центра вперед.

ИК-2 используется в разных ситуациях, характеризуется не столько повышением тона в центре ИК, сколько усилением интенсивности произнесения гласного (усилением ударения). Определение слова — центра ИК зависит от коммуникативной ситуации. В вопросе с вопросительным словом центр — само вопросительное слово. Полезно сопоставить вопросительные слова в русском языке и языке учащихся (в английском, например, нет противопоставления *где* и *куда* как обозначения местоположения и направления, во многих языках нет противопоставления *почему* и *зачем* как выявления причины и цели; идиоматичны вопросительные конструкции *Как дела?* и *Как тебя зовут?* в русском языке; вопросительные слова *кто*, *что*, *какой*, *чей*, *какой*, *сколько* имеют падежные формы и образуют вопросы, не воспринимаемые на слух иностранцами; *что делаешь?* — это один вопрос из двух слов по отношению к производимому действию). Такое сопоставление не может быть самоцелью, а должно служить расширению словарного запаса и усвоению интонации в вопросительных предложениях. В выражении просьбы, приказа и требования центр ИК-2 перемещается обычно на императив. В ситуации обращения — на слово в функции обращения, но в том случае, если обращение начинает фразу. Если оно находится в середине или конце фразы, обращение, как правило, не выделяется (*Иди сюда, Света!*). В ситуации приветствия ИК-2 использует обычно тот, кто приветствует первым. Второй по традиции «отвечает», т. е. использует ИК-1. Отработка ИК-2 в типовых ситуациях дает богатый материал для усвоения этикетных формул, где неразделимы устойчивые речевые конструкции и сопутствующие им интонации.

ИК-3 на уровне коротких фраз используется в ситуациях вопроса без вопросительного слова и вежливой просьбы. В вежливой просьбе, как и в дружеской просьбе с ИК-2, центр находится на императиве, но характеризуется большим повышением тона и мягкостью тембра. ИК-3 используется говорящим в тех ситуациях, когда просящий хочет подчеркнуть необязательность выполнения своей просьбы, стремление не обременить слушающего, адресуется по традиции незнакомым людям, старшим и руководителям, в остальных ситуациях употребление ИК-3 вместо ИК-2 очень индивидуально. В вопросе без вопросительного слова центром ИК-3 может быть любое слово в зависимости от сути вопроса. Например, *Ты идешь завтра в театр с Антоном?* можно произнести как пять разных вопросов, при том что здесь нет слов, указывающих на то, что это вопрос. Отработка ИК-3 требует большого внимания. Не случайно и восточные, и западные иностранцы часто не понимают вопроса, к ним обращенного, вообще не понимают, что это вопрос, а не информация. С другой стороны, учащиеся, формулируя вопросы без вопросительных слов, прибегают к помощи частицы *ли*, используют свободное или постепенное повышение тона, искажая тем самым собственную интенцию, и в итоге не достигают поставленной коммуникативной цели.

Для преподавателя при обучении ИК-3 важно отработать повышение тона в интонационном центре, которым служит всего один слог ключевого слова вопроса. В этой ситуации на уровне одного слова мы можем наблюдать все три тона русской интонации. Например, в вопросе *Ты учишься в университете?*, если центром является последнее слово, повышение тона происходит только на ударном слоге *-те-*. На самом деле, для носителей китайского языка, где изменение тона возможно на уровне одного слова в четырех направлениях, такой интонационный рисунок особой сложности не представляет, просто требует определенного осмысления и закрепления. В разной степени это относится ко всем языкам с музыкальной и тоновой организацией.

ИК-4 используется в вопросах, в которых содержится сопоставление с ранее выданной информацией или ранее заданным вопросом. Центр ИК-4 находится на слове, содержащем сопоставление (*Мне двадцать лет. А Вам?*), но может и не фиксироваться на одном слоге — тон может повышаться постепенно по всей фразе (*А Вас как зовут?*), особенно если произнесенные ранее слова не опускаются. В противном случае, когда фраза становится слишком короткой, гласный звук может растягиваться, чтобы сохранить общий рисунок интонации.

Надо отметить, что иностранцев вводит в заблуждение частотность союза *а* в контекстах, приводимых для отработки ИК-4, они считают *а* сигналом ИК-4. Однако в реальной разговорной речи это словечко *а* (скорее в функции частицы, чем союза) может звучать в первых вопросах с ИК-2 или ИК-3, а также и в повествовательных, и в восклицательных предложениях. ИК-4 широко используется и для выражения требования (*Ваш билет!*), возможно и с оттенком угрозы (*Иди-ка сюда!*), в риторических вопросах и т. п. С другой стороны, вопрос *Как дела-а?*, произнесенный с ИК-4, но с мягким тембром, свидетельствует о заинтересованности спрашивающего и подталкивает не к формальному ответу, а к обстоятельному рассказу. Таким образом, наличие эмоциональных нюансов в этой интонации создает сложности в усвоении и использовании ИК-4.

ИК-5 и ИК-6 ярко проявляются в оценочных эмоциональных высказываниях. ИК-5 имеет два центра. В предложениях типа *Какая хорошая погода!* тон повышается на первом слове (вариант — на втором), держится семь-восемь слогов и понижается на ударном слоге последнего слова. В ИК-6 в подобных предложениях, но обычно более коротких, тон повышается на ударном слоге последнего слова и держится наверху до конца фразы. Эти интонации очень сложны для восточных аудиторий. Преподавателю следует научить студентов различать эти интонации в речи, узнавать их и определять эмоции, которые они означают. Кроме того, важно отделять восклицательные конструкции с местоимениями и наречиями *какой, как, сколько* от собственно вопросов с вопросительными словами ИК-2. ИК-6 используется и в вопросительных предложениях в ситуациях «переспроса», когда использованием этой интонации говорящий просит повторить то, что он ранее не понял (*Что вы сказали? Кого позвать?*). В такой ситуации повышение тона происходит на вопросительном [слове], но остается наверху до конца фразы, правда, с ускоренным произнесением оставшихся слогов. Индикатором ситуации переспроса часто служит удвоение вопросительного слова (*Куда-куда? Где-где он живет? Что-что?*). Однако следует помнить, что неправильное интонирование может привести к восприятию такого вопроса как выражения недоверия, недовольства, недоумения, удивления или возмущения.

ИК-7 чаще всего выражает иронию и весьма характерна для русской разговорной речи. В предложениях типа *Да какой он врач! Где там отдохнули!* «вопросительные» слова выступают в строго определенных конструкциях, являются центром ИК и служат

сигналом к восприятию иронического, противоположного формально вычленяемому значения. Интонационный рисунок здесь весьма сложен, иногда выделяют два интонационных центра, что связано с большим скачком тональности от верхнего тона к нижнему. ИК-7 отличает не только яркий тональный контур, но и особое произношение ударного слога в центре ИК, которое характеризуется своеобразным придыханием или смычкой голосовых связок.

Навыки в сфере интонации контролируются в субтестах по говорению Государственной системы тестирования граждан зарубежных стран (Типовые тесты, 1999), но только на высоких уровнях владения языком. При этом задания (прочитать предложенные пять предложений с заданной интонацией, выражающей, например, удивление, возмущение, грусть или радость) с точки зрения запаса лексики и развития навыков говорения трудно назвать удачными. Можно предположить только, что составители тестов не уделяли должного внимания интонации на начальном этапе обучения иностранцев или ориентируются на иностранцев, изучавших русский язык на родине и не владеющих интонационными стандартами русской разговорной речи. В отличие от произношения звуков, упущенное в сфере интонации можно наверстать (люди легко и быстро перенимают чужие интонации, и это касается не только иностранного языка: жители Екатеринбурга начинают в Москве воспроизводить московскую интонацию, русские эмигранты по-русски говорят с интонациями американцев и т. д.). Но изучение интонационных конструкций на начальном этапе обучения «впускает» иностранца в определенный речевой круг, создает определенный речевой контекст и облегчает культурно-речевую адаптацию в среде носителей языка.

В целом, профессиональное, специализированное, национально-ориентированное и коммуникативное обучение иностранцев фонетике (особенно произношению звуков и интонации) на начальном этапе и в стране изучаемого языка дает хорошие результаты. В наше время, которое называют «постметодическим» и даже «посткоммуникативным» периодом в методике преподавания иностранных языков [см.: Москвин, 2003], не разрабатываются целостные психолого-педагогические концепции, но используются достижения методик XX в. Возвращается понимание важности лингвистической компетенции учащихся, необходимой и в рамках любой коммуникативной ситуации. И незаслуженно отодвинутая фонетика русского языка (как «не самый коммуникативно значимый для речевой деятельности аспект лингвистики») должна вернуться на свое место.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абрамова, И. Е. Фонетический акцент как дестабилизирующий фактор в устном переводе / И. Е. Абрамова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22, Теория перевода. 2008. № 2. С. 73–83.
- Акишина, А. А. Обучение фонетике / А. А. Акишина, О. Е. Каган // Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. 2-е изд., испр. и доп. М., 2002. С. 164–167.
- Башилова, О. П. Краткие сведения об основных особенностях русской фонетики / О. П. Башилова, Н. А. Федянина // Русский язык для всех : учебник / под ред. В. Г. Костомарова. 13-е изд. М., 1989. С. 29–38.
- Беляев, Б. В. Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка / Б. В. Беляев // Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. М., 1965. С. 136–149.

Бернштейн, С. Н. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) / С. Н. Бернштейн // Вопросы фонетики и обучение произношению : сб. ст. / под ред. А. А. Леонтьева, Н. И. Самуйловой. М., 1975. С. 5–49.

Битехтина, Н. Б. Речевой аппарат. Понятие артикуляционной базы языка / Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова // Русский язык как иностранный: Фонетика / Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова. М., 2011. С. 11–20.

Битехтина, Н. Б. Что должен знать и уметь преподаватель РКИ-фонетист / Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова // Русский язык как иностранный: Фонетика / Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова. М., 2011. С. 5–10.

Богданова, Н. В. Лингводидактический аспект орфоэпических исследований / Н. В. Богданова // Живые фонетические процессы русской речи : учеб.-метод. пособие по соврем. рус. лит. яз. / Н. В. Богданова. СПб., 2001. С. 81–87.

Богданова, Н. В. Проблемы фонетической интерференции / Н. В. Богданова // Живые фонетические процессы русской речи : учеб.-метод. пособие по соврем. рус. лит. яз. / Н. В. Богданова. СПб., 2001. С. 46–48.

Гальскова, Н. Д. Обучение произношению / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез // Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. иностр. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. 3-е изд., стер. М., 2006. С. 255–264.

Лебедева, Ю. Г. Методический комментарий / Ю. Г. Лебедева // Звуки, ударение, интонация (учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев) / Ю. Г. Лебедева. 2-е изд., испр. М., 1986. С. 5–44.

Милованова, И. С. Фонетические игры и упражнения: описание и методический комментарий / И. С. Милованова // Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный: Начальный этап обучения / И. С. Милованова. М., 2000. С. 7–14.

Пассов, Е. И. Формирование произносительных навыков / Е. И. Пассов // Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. М., 1989. С. 158–168.

Просвирнина, И. С. Обучение фонетике русского языка / И. С. Просвирнина // Изв. Урал. гос. ун-та. 2004. № 33. С. 46–60.

Реформатский, А. А. Фонетика / А. А. Реформатский // Введение в языкознание : учеб. пособие для пед. институтов / А. А. Реформатский. М., 1955. С. 122–123, 173.

Хавронина, С. А. Методика обучения произношению [Электронный ресурс] / С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина // Русский язык как иностранный : учеб.-метод. комплекс / С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). М., 2008.

Чумак, Л. Н. Обучение произношению / Л. Н. Чумак // Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / Л. Н. Чумак. Минск, 2009. С. 226–229.

Чумак, Л. Н. Типология иностранного акцента в русской речи / Л. Н. Чумак // Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / Л. Н. Чумак. Минск, 2009. С. 33.

Щерба, Л. В. [Из лекций по фонетике] / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. Л., 1974. С. 150–158.

Щукин, А. Н. Обучение фонетическим средствам общения / А. Н. Щукин // Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учеб.-метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. / А. Н. Щукин. М., 2012. С. 41–79.

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ

В. В. Виноградов

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА¹

I

<...> Всякий раз, когда новое значение включается в лексическую систему языка, оно вступает в связь и во взаимоотношение с другими элементами сложной и разветвленной структуры языка. Только на фоне лексико-семантической системы языка, только в связи с ней определяются границы слова, как сложной и вместе с тем целостной языковой единицы, объединяющей в себе ряд форм, значений и употреблений.

При отношении к слову только как к названию нельзя установить принципиальной разницы между разными значениями одного и того же слова и между различными словами-омонимами. Так, в «Искре» (СПб., 1859, № 42) был напечатан под злободневной карикатурой на редактора одного журнала такой диалог: «У меня сегодня весь день в голове стреляет. — Сами виноваты, зачем завели в ней так много дичи». Без понимания семантических отношений соответствующих слов в лексической системе русского языка нельзя лингвистически осмыслить, в чем соль этой остроты, этого каламбура; «стреляет в голове» и «стрелять дичь на охоте» — разные действия, но обозначают ли обозначения этих действий разные слова, или же они входят в строй значений одного и того же слова? Как относится слово *дичь* — обозначение чепухи, ерунды, вздора к *дичи* — обозначению диких птиц, объектов стрельбы? <...>

Вследствие сложности смысловой структуры слова, вследствие многообразия его отношений и живых взаимодействий с другими лексическими звеньями языковой системы бывает очень трудно разграничить и передать все значения и оттенки слова даже в данный период развития языка, представить со всей полнотой и жизненной конкретностью роль слова в речевом общении и обмене мыслями между членами общества. <...>

III

Термин «лексическое» или, как в последнее время стали говорить, «смысловое значение слова» не может считаться вполне определенным. Под лексическим значением слова обычно разумеют его предметно-вещественное содержание, оформленное по законам грамматики данного языка и являющееся элементом общей семантической системы словаря этого языка. Общественно закрепленное содержание слова может быть однородным, единым, но может представлять собою внутренне связанную систему разнонаправленных отражений разных «кусочков действительности», между которыми в системе данного языка устанавливается смысловая связь. Разграничение и объединение этих разнородных предметно-смысловых отношений в структуре слова сопряжено с очень большими трудностями. Эти трудности дают о себе знать

¹ Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 162–189.

в типичных для толковых словарей непрерывных смещениях значений и употреблений слова, в расплывчатости границ между значениями и оттенками значений слова, в постоянных разногласиях или разноречиях по вопросу о количестве значений слова и о правильности их определения.

Отсутствие ясности в определении понятия «лексическое значение слова» очень тяжело сказывается в практике словарного дела. В каждом толковом словаре пропускаются сотни, если не тысячи живых значений слов и изобретается множество несуществующих значений. <...>

В смысловой структуре слова, как и в других сторонах языка, есть элементы нового, элементы живые, развивающиеся, и элементы старого, элементы отмирающие, отходящие в прошлое. Например, слово *ярый* у нас вытесняется синонимом *яростный*, образованным от *ярость* (само же слово *ярость* возникло как производное отвлеченное существительное к *ярый*).

В современном русском языке *ярый* — за пределами народно-поэтических формул (*свеча воску ярого*) — обычно употребляется в ограниченном кругу фразеологических сочетаний: *ярый поклонник чего-либо*, *ярый сторонник*, *ярый любитель чего-нибудь* в значении: «страстный, усердно преданный чему-нибудь, неистовый». Таким образом, *ярый* выражает лишь общую экспрессивную характеристику степени увлеченности кого-нибудь чем-нибудь. Прежние основные значения этого слова, хотя и не в полном объеме, как бы перешли к слову *яростный* — «неукротимый, ничем не сдерживаемый» (*яростные атаки*), «полный ярости» (*яростный гнев*). Однако любопытно, что в других параллельных образованиях такого же типа складываются совсем иные отношения между соотносительными словами, например: *дерзкий* и *дерзостный*, *сладкий* и *сладостный*, *жалкий* и *жалостный*, *злой* и *злостный*, *тяжелый* и *тягостный*, *рад* и *радостен* и т. п.

Наблюдения над способами объединения разных значений в слове, а также над закономерностями словоупотребления приводят к выводу, что не все значения слов однородны или однотипны, что есть качественные различия в структуре разных видов лексических значений. Общеизвестно, что слово относится к действительности, отражает ее и выражает свои значения не изолированно, не в отрыве от лексико-семантической системы данного конкретного языка, а в неразрывной связи с ней, как ее составной элемент.

В системе значений, выражаемой словарным составом языка, легче всего выделяются значения прямые, номинативные, как бы непосредственно направленные на «предметы», явления, действия и качества действительности (включая сюда и внутреннюю жизнь человека) и отражающие их общественное понимание. Номинативное значение слова — опора и общественно осознанный фундамент всех других его значений и применений.

Основные номинативные значения слов, особенно тех, которые принадлежат к основному словарному фонду, очень устойчивы. Эти значения можно назвать свободными, хотя их свобода обусловлена социально-исторически и предметно-логически. Функционирование этих значений слов обычно не ограничено и не связано узкими рамками тесных фразеологических сочетаний. В основном, круг употребления номинативного значения слова, круг его связей соответствует связям и отношениям самих предметов, процессов и явлений действительного мира, например: *пить воду, квас, вино, чай, сидр, виноградный сок* и т. п.; *каменный дом, подвал, фундамент, пол, сарай* и т. п.; *щурить, прищуривать глаза; силлабический стих, стихосложение*.

У слова может быть несколько свободных значений, в которых непосредственно отражаются разные предметы и явления действительности (ср. *шапка* — «головной убор» и «заголовок крупным шрифтом, общий для нескольких статей»).

Однако по отношению к основному номинативному значению все другие значения этого рода в слове являются производными. Эту производность вторичных номинативных значений нельзя смешивать с метафоричностью и образностью. В той мере, в какой эти значения не отрываются от основного, они понимаются соотносительно с ним и могут быть названы номинативно-производными значениями. Часто они бывают уже, теснее, специализированнее, чем основное номинативное значение слова. <...>

Кроме возможности совмещения в одном слове разных номинативных значений, необходимо обратить внимание еще на то обстоятельство, что свободные номинативные значения, за исключением значений терминологических, научно препарированных, могут быть опорными или исходными пунктами синонимических рядов.

У многих слов, принадлежащих как к основному словарному фонду, так и к прочей части словарного состава языка, есть стилистические синонимы в разных пластах или слоях лексики. Значительная часть этих синонимов лишена прямого, свободно-номинативного значения. Подобные синонимы выражают свое основное значение не непосредственно, а через то семантически-основное или опорное слово, которое является базой соответствующего синонимического ряда и номинативное значение которого непосредственно направлено на действительность. Например, глагол *облечь* является книжно-торжественным синонимом слова *одеть* и употребляется прежде всего для выражения значения *одеть* в соответствующем стилистическом контексте. Его основное значение не свободно-номинативное и не производно-номинативное, а экспрессивно-синонимическое, опосредованное по отношению к глаголу *одеть*. <...>

Само собой разумеется, что на основе экспрессивно-синонимического значения могут развиваться другие, но только фразеологически связанные значения и употребления слова (ср. *облечь властью, доверием, полномочиями* и совсем изолированно: *облечь тайной*). <...>

IV

Связь значений в смысловой структуре слова, способы сочетания слов и значений в речи определяются внутренними семантическими закономерностями развития языковой системы. Здесь кроются основания и условия исторически сложившихся ограничений в правилах связывания значений слов и в семантических сферах их употребления. Вот почему далеко не все значения слов в живой функционирующей лексической системе непосредственно направлены на окружающую действительность и непосредственно ее окружают. И в этой сфере язык представляет собой продукт разных эпох. Многие значения слов замкнуты в строго определенные фразеологические контексты и используются для обмена мыслями в соответствии с исторически установившимися фразеологическими условиями их употребления. Многие слова в современной языковой системе вообще не имеют прямых номинативных значений. Они существуют лишь в составе немногочисленных фразеологических сочетаний. Их значение выделяется из этих сочетаний чаще всего путем подстановок синонимов. <...>

VII

Гораздо более сложной, далеко выходящей за пределы простой соотносительности с тремя типами лексических значений слова — значений свободных, фразеологически связанных и функционально-синтаксически ограниченных (или закрепленных) — является сфера значений конструктивно организованных или конструктивно обусловленных. Многие лексические значения слов неотделимы от строго определенных форм сочетаемости этих слов с другими словами, при этом данные формы сочетаемости за-

висят не только от принадлежности слов к тем или иным грамматическим категориям (например, глаголов к категории переходности), но и от связи этих слов с такими семантическими группами, которые обладают устойчивым типом конструкции. Дело в том, что структура некоторых типов словосочетания обусловлена принадлежностью их грамматически господствующего члена к тому или иному семантическому классу или разряду слов, имеющих однотипную конструкцию. Например, немногочисленный ряд глаголов внутреннего состояния, эмоционального и волевого переживания — *плакаться, сетовать, жаловаться* и некоторые другие — выражают свое значение обычно в сочетании с предлогом *на* и формой винительного падежа существительного, обозначающего объект соответствующего состояния или переживания. Так, прямое номинативное значение глагола *плакаться* (как и его синонимов, с помощью которых оно определяется, — *жаловаться, сетовать*) конструктивно обусловлено. Просто *плакаться* нельзя, можно *плакаться на что-нибудь* — *на свою судьбу, на свои несчастья*. Однако фразеологическая связанность вовсе не обязательна для конструктивно обусловленного значения. Достаточно сослаться на несколько других глаголов с той же конструкцией: *пенять кому-чему-либо* и *на кого-что*, *положиться* — *полагаться на кого-что-нибудь* и т. п. Специфические особенности конструктивно обусловленного значения особенно ярко обнаруживаются в тех словах, в которых самая возможность реализации и раскрытия их лексического содержания зависит от строго определенных форм их синтаксических сочетаний. Например, глагол *разобраться*, кроме своего прямого значения «привести в порядок, разобрать свои вещи», имеет конструктивно обусловленное значение: *разобраться в ком-чем* — «в результате опыта, наблюдений хорошо понять» (*разобраться в вопросе, в обстоятельствах дела, в своеобразии чьего-либо характера* и т. п.). Реализация данного значения невозможна вне зависимости от соответствующей конструкции. <...>

Конструктивно обусловленное значение характеризуется предметно-смысловой неполнотой его раскрытия в формах самого слова: полностью оно реализуется лишь в свойственной ему синтаксической конструкции — в сочетании с другими словами, количество и состав которых могут быть ничем не ограничены. Возможная неограниченность связей с другими словами в рамках строго определенной синтаксической конструкции является существенным признаком конструктивно обусловленного значения. И этим признаком оно резко отличается от значения фразеологически связанного, для которого типична замкнутость, ограниченность возможных сочетаний с другими словами. <...>

Конструктивная обусловленность фразеологически связанного значения еще теснее замыкает его в рамки немногочисленных фразеологических сочетаний и приводит к распылению, к растворению его семантического ядра в общем целостном значении соответствующих фразеологических единиц. Например: *ласкать себя надеждой; броситься в глаза* (ср. *броситься в лицо, в голову* и т. д.).

Таким образом, в системе знаменательных частей речи конструктивная обусловленность или связанность лишь вносит своеобразные оттенки в основные типы значений слов, способствует дифференциации значений и оттенков слова, а также разграничению омонимов. <...>

* * *

Разграничение основных типов или видов лексических значений слов помогает установить ясную перспективу в семантической характеристике слов и содействует правильному определению омонимов и синонимов в лексической системе языка. <...>

И. А. Стернин

ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА КАК СТРУКТУРА¹

1. СТРУКТУРНЫЙ ПОДХОД К ЗНАЧЕНИЮ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЕГО КОММУНИКАТИВНОГО ОПИСАНИЯ

<...> В семасиологии возникает особый уровень анализа слова — семный (т. е. на уровне сем, отдельных компонентов значения), в отличие от традиционного семемного (на уровне семемы, отдельного значения многозначного слова). Семная семасиология еще не может считаться полностью оформившимся направлением, в отличие от семемной, где разработана терминология (слово, лексико-семантический вариант, лексема, семема, семантема, полисемия, синонимия, омонимия, антонимия, семантическая деривация, метафора, метонимия, синекдоха, перенос по функции, сочетаемость, дистрибуция, системное значение, окказиональное значение, прямое, переносное, производное значения, лексико-семантическая группа, синонимический ряд, тематический ряд и т. д.), поставлены основные проблемы (развитие значений, разграничение значений, эквивалентность значений, системные связи значений, лексические группировки и процессы в них и т. д.). Семная семасиология еще находится в процессе становления, разработки своего понятийно-терминологического аппарата, формулирования своих задач, каталогизации своих объектов — семантических компонентов различных типов. <...>

2. ПОЛЕВЫЙ ПРИНЦИП ОПИСАНИЯ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

<...> Выделенные основные признаки понятия поле в целом оказываются применимыми и к категории лексического значения слова. Рассмотрим их в том же порядке.

1. Значение представляет собой систему компонентов — сем, образующих структуру — семему.

2. Все компоненты значения в своей совокупности образуют единую функциональную языковую единицу — семему.

3. В структуре значения выделяются семантические компоненты, принадлежащие к одному и тому же типу и к разным типам.

4. В структуре значения выделяются макрокомпоненты — денотативный и коннотативный, в ряде значений и другие макрокомпоненты; отдельные макрокомпоненты имеют полевую структуру.

5. Макрокомпоненты отражают горизонтальную организацию лексического значения, микрокомпоненты (семы) — вертикальную организацию, структуру компонентов.

6. В значении выделяются ядерные и периферийные семантические компоненты.

7. Ядро значения образуют постоянные, существенные, яркие, частотные семантические компоненты.

8. Ядерные семы противопоставляют значение другим значениям в системе языка, составляя основу системных внутривидовых противопоставлений, парадигм; периферийные семы дополняют ядро и в значительной степени обуславливают семантическое развитие слова и его коммуникативное варьирование.

¹ Стернин И. А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж, 1985. С. 29–42.

9. Граница между ядерными и периферийными семами размыта, имеется ближайшая и дальнейшая периферия значения.

10. Семы в составе одного значения повторяются и в других значениях, ядерные семы в одном значении могут быть периферийными в другом.

11. Значения могут различаться лишь некоторыми семами, совпадая по другим семам (синонимы, антонимы, гипо-гиперонимы).

Таким образом, лексическое значение слова организовано по полемому принципу. Исследование лексического значения как полевого явления открывает интересные перспективы для семасиологического исследования, так как позволяет шире взглянуть на многие традиционные семасиологические проблемы, а также более адекватно описать структуру лексического значения в единстве всех его компонентов — как ядерных, так и периферийных. <...>

Описание лексического значения слова как полевого явления предполагает выделение, описание и систематизацию компонентов, образующих значение, создание типологии семантических компонентов и выделение ядра и периферии в лексическом значении.

3. КОМПОНЕНТЫ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ

Применение к описанию значения слова понятия «семантический компонент» предполагает предварительное выделение типов семантических компонентов, образующих лексическое значение слова. Под семантическим компонентом понимается выделяемая часть лексического значения, меньшая, чем все значение. Такое понимание семантического компонента является общим для компонентов самых различных типов. Исходя из этого, рассмотрим типы компонентов лексического значения слова. <...>

Для анализа слова в коммуникативном акте необходимо сочетание макро- и микрокомпонентного описания значения. Макрокомпонентный анализ не исключает микрокомпонентного и не заменяет его — оба подхода скорее предполагают друг друга. Они должны найти отражение в структурной модели лексического значения. <...>

Денотативный макрокомпонент, основной для большинства слов, представляет собой предметно-понятийную или чисто понятийную информацию, связанную с отражением внеязыковой действительности, объективной или субъективной. Коннотативный макрокомпонент выражает отношение говорящего к предмету номинации в форме эмоции и оценки денотата. Функционально-стилистический макрокомпонент характеризует принадлежность слова к тому или иному функциональному стилю речи (разговорное, просторечное, книжное, высокое, торжественное, поэтическое, официально-деловое и др.). Функционально-стилистический макрокомпонент часто рассматривают в рамках коннотации, однако он обладает существенной спецификой по сравнению с эмоцией и оценкой, так как характеризует не отношение к денотату, а условия акта общения.

<...> Существует и факультативный макрокомпонент, характерный лишь для слов некоторых семантических разрядов — эмпирический, обобщенное чувственно-наглядное представление о предмете (у слов конкретной семантики).

Денотативный и коннотативный макрокомпоненты вычленяют в своем составе микрокомпоненты, которые характеризуют отдельные стороны предмета номина-

ции или отношения к нему. Такие микрокомпоненты получили в лингвистике название «семы». <...>

Сема в нашей работе понимается как семантический микрокомпонент, отражающий конкретные признаки обозначаемого словом явления, например «лицо», «предмет», «женский пол», «инструмент», «молодой», «интенсивность» и др. Предельность многих сем, обнаруживающихся в значениях, может быть поставлена под сомнение, так как сема, рассматриваемая как предельная на одном уровне анализа, при переходе на более глубокий уровень рассмотрения значения может оказаться сложной, состоящей из ряда сем. <...>

Каждая сема как микрокомпонент значения состоит из двух принципиальных частей (компонентов) — семантического признака и семного конкретизатора. Под семантическим признаком понимается часть семы, общая с несколькими другими семами. Семантическими признаками, например, будут: «форма» в семах «круглый», «овальный», «квадратный», «прямоугольный» и др.; «окраска» в семах «яркий», «пестрый», «серый», «белый», «черный» и др.; «размер» в семах «большой», «маленький», «огромный», «крохотный» и др. Сема сложнее семантического признака, так как в ней содержится, кроме определенного семантического признака, еще и «остаток» — семный конкретизатор. Семный конкретизатор — часть семы, конкретизирующая соответствующий семантический признак. Например, в семе «громкость» выделяется семантический признак «звучание» и семный конкретизатор «интенсивность»; в семе «высокий» — семантический признак «размер по вертикали» и семный конкретизатор «большой», в семе «крупный» — семантический признак «размер» и семный конкретизатор «большой» и т. д. В ряде случаев семный конкретизатор оказывается тавтологичным семе и не поддается независимому толкованию на метаязыке: сема «смелый» — семантический признак «характер» и семный конкретизатор «смелый», сема «молодой» — семантический признак «возраст» и семный конкретизатор «молодой». <...>

Семантические признаки подразделяются на открытые и закрытые. Закрытые признаки предполагают антонимичные семные конкретизаторы, ограничивающие данный семантический признак. Например: возраст — молодой, старый; пол — мужской, женский; физическая сила — сильный, слабый, плодородность — высокая, низкая; размер — большой, маленький и т. д. Семных конкретизаторов может быть больше, чем два — например юный, молодой, взрослый, пожилой, старый и др., но соответствующий семантический признак при этом остается закрытым, так как содержит два антонимических полюса — молодой, старый. Открытые семантические признаки не предполагают антонимичных семных конкретизаторов: соответствующие конкретизаторы образуют всегда открытый ряд, например семантические признаки «функция», «характер», «конструктивная особенность» и др. <...>

Семантические признаки выполняют в языке важнейшую функцию — системообразующую: именно по семантическим признакам, общим для ряда значений, лексические единицы образуют ряды, группы и парадигмы, т. е. лексическую систему языка. <...>

Особое место в структуре лексического значения занимает компонент, обозначаемый нами, за неимением лучшего, термином «аспект». Аспект значения — это совокупность сем, отражающих объект номинации с какой-нибудь одной стороны. Например, выделяются материально-вещественный аспект, временной, биологический, пространственный и др. <...>

Назовем основные аспекты, выделяющиеся в значениях имен существительных и наиболее часто обнаруживающиеся в коммуникации:

1) материально-вещественный (характеризует объект с точки зрения его физических, чувственно воспринимаемых свойств);

2) биологический (характеризует признаки, присущие объекту как биологическому существу);

3) временной (характеризует признаки, отражающие различные стороны существования объекта во времени);

4) пространственный (отражает разные стороны существования объекта в пространстве);

5) конструктивный (характеризует признаки, отражающие внутренние особенности организации объекта);

6) социально-психологический (отражает социально-психологические особенности объекта);

7) функционально-деятельностный (характеризует особенности функционирования объекта);

8) утилитарный (характеризует признаки, отражающие применение объекта, обращение с ним);

9) общественно-значимостный (характеризует место, роль объекта в системе общественных значимостей);

10) социально-культурный (отражает признаки, характеризующие социально-культурные особенности существования или функционирования объекта). <...>

Наличие в значениях слов различных аспектов объясняет ряд случаев сочетаемости слов или ограничений на сочетаемость. <...>

Контекст актуализирует в значении слова определенный аспект, а внутри него — определенные семы. <...>

Особенность аспекта как компонента значения слова заключается в том, что он не может быть выделен в значении как отдельный структурный элемент, подобно макрокомпонентам и семам. Это объясняется отсутствием у него дифференциальных функций в системе языка и отсутствием необходимости его актуализации в коммуникативном акте — аспект в целом не может быть коммуникативно релевантным, так как он слишком объемён и разнороден по структуре. Вместе с тем наличие в структуре значения различных аспектов не вызывает сомнения. Аспект — особый тип семантического компонента. <...>

С учетом выделенных типов семантических компонентов структура семемы может быть представлена как иерархия компонентов:

семема	
макрокомпоненты	
аспекты	
семы (полные и неполные); автономные семантические признаки	

В. Н. Телия

КОННОТАЦИЯ КАК ОСОБЫЙ МАКРОКОМПОНЕНТ ЗНАЧЕНИЯ¹

То, что экспрессивно окрашенное значение в основной своей массе — результат вторичной номинации, вполне закономерное явление: в процессах переосмысления возникает возможность создания таких гибридных семантических форм, где при посредстве тропов уже ставшие объектом рациональной оценки понятия (типа *урод*, *аппетитный*) совмещаются с оценкой, в которой доминирует эмоциональное восприятие какого-либо признака, выделенного в данном понятии (ср. *обезьяна*, *кикимора* или *пальчики оближешь*). Как уже отмечалось, эти типы оценки преследуют разные цели: они отображают объективно- или субъективно-ценностное отношение к тому, что попадает в сферу отражательно-познавательной деятельности человека. В процессах вторичной номинации возможна комбинация этих видов деятельности: вторичная номинация осуществляется на основе аналогии, воплощаемой в тропах, самые употребительные из которых (сравнение и метафора) основаны на уподоблении, что уже предполагает возможность внедрения оценочных категорий в семантику переосмысливаемого имени. <...>

Таким образом, комбинация признаков, отображающих свойства самой отображаемой реалии, вместе с ее рациональной оценкой (а такая амальгама, как будет показано ниже, и образует денотацию, или экстенционал, экспрессивно окрашенного значения) и оценкой эмотивно ориентированной (в которой выражается эмоциональное в своей основе, а тем самым — собственно субъективное отношение к свойствам обозначаемого) и создает конструктивно особый тип лексического значения. Это последнее можно представить как комбинацию по крайней мере (если не расчленять в денотации дескриптивной и оценочной частей) трех макрокомпонентов: денотативного аспекта значения, указывающего на объективированную в нем реальность (независимо от характера обозначаемого, в частности — предметно или понятийно ориентированного или же содержащего объективированную оценку), категориально-грамматического компонента (который является обязательным для всех типов лексического значения) и, наконец, эмотивно-модального компонента, выражающего отношение субъекта речи к тому, что обозначено словом или выражением. <...>

Итак, способность сигнализировать о ценностном отношении говорящего субъекта к миру, а тем самым — способность высказывания, содержащего данное имя, производить прагматический эффект и составляет специфику экспрессивно окрашенного значения. <...>

Независимо от морфологической выраженности/невыраженности основания субъективно-модального отношения, все словесные значения, способные нести информацию о мире и о субъективно-оценочном отношении говорящего к нему, обладают особой структурой: все они содержат основание для оценки, выходящее за пределы объема и содержания понятия, в противном случае они получили бы статус объективной оценки, которая вбирается в денотативный макрокомпонент значения. Из этого следует, что мотивирующим компонентом может быть либо образно-ассоциативное

¹ Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986. С. 15–20.

представление, связываемое с исходным значением имени (или, может быть, — реалией, которую имя обозначало), типа *медведь* ‘неуклюжий по медвежьему — и это плохо’, либо звукосемантическое — *абракадабра* ‘нечто странное — и это плохо’ и т. п.

Итак, структурно-семантический тип значения, особенности которого выделены выше, в сигнификате содержат, помимо денотативной ориентации, еще и эмотивное отношение субъекта речи, употребляющего данное выражение. Этот эмотивно-оценочный компонент вместе с основанием оценки (внутренней формой выражения или звукосемантической формой и т. п.), а также стилистической маркировкой и образуют коннотацию.

В. Н. Телия

КОННОТАЦИЯ И ОЦЕНКА¹

<...> Принятие в качестве базового фактора для изучения коннотативного аспекта семантики номинативных единиц языка оценочной деятельности сознания обусловлено тем, что основная функция коннотации — это функция воздействия, непосредственно и неразрывно связанная с прагматикой речи. Само это воздействие (если отвлечься от чисто прескриптивных его средств) достигается путем сообщения собеседнику о некоторой важности для адресата ценности того элемента действительности или ее фрагмента, о котором идет речь. Если сравнить два предложения (1) *Она — умный человек* и (2) *У нее живой и острый ум*, то в (1) на первый план выступает идентифицирующая функция, содержанием которой является оценка, а в (2) — экспрессивная, добавляющая к объективной оценке субъективную оценку говорящего о некоторых качествах ума, окрашивающую объективную оценку за счет эксплуатации метафорического представления об этих качествах. Эта субъективная оценка подчинена в высказывании определенной коммуникативной задаче, в данном случае — похвалить субъекта высказывания (ср. (2) и *У нее такой острый ум, что ранит все живое*, где содержится противоположная похвале оценочная окраска — сарказм). <...>

А. Н. Щукин

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ²

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ

<...> По справедливому утверждению Б. В. Беляева, «из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися в процессе обучения, наиболее важным и существенным с психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы незначительного, владеть языком невозможно» (Беляев, 1965, с. 118).

¹ Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. С. 21.

² Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. С. 88—135.

<...> Что значит овладеть лексикой?

Это, во-первых, усвоить (запомнить) некоторое количество лексических единиц. Число таких единиц зафиксировано в... программах по русскому языку. <...>

Во-вторых, приобрести умения пользоваться усвоенными словами в различных видах продуктивной речи (говорение, письмо). <...>

В-третьих, овладение лексикой означает умение пользоваться усвоенными словами в различных видах рецептивной деятельности (слушание, чтение). <...> В структуре рецептивного словаря выделяется его разновидность — *потенциальный словарь*¹, т. е. лексические единицы, значение которых учащемуся неизвестно, но он способен его восстановить, опираясь на внутреннюю форму слова или контекст. (Так, зная значение слова *снег*, можно догадаться о значении слова *подснежник* — цветок, который появляется «под снегом».) <...>

Конечной целью овладения лексическими средствами общения является формирование *лексического навыка*. <...>

В процессе овладения лексическими средствами общения решаются также следующие задачи.

1. Формирование продуктивного словаря, обеспечивающего возможность общения в обиходно-бытовой, учебно-профессиональной и других сферах деятельности, предусмотренных программой.

2. Формирование рецептивного словаря, достаточного для чтения учебной, художественной, общественно-политической литературы и литературы по специальности.

3. Знакомство с лексической системой русского языка: ее составом и структурой, стилистической дифференциацией лексики, семантикой слова.

4. Формирование лексических навыков и их совершенствование на разных этапах обучения.

ТРЕБОВАНИЯ К КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Обучение лексическим средствам общения требует определенного уровня профессиональной подготовки преподавателя: *лингвистической, методической и социокультурной*.

Лингвистическая подготовка предполагает знание:

- Особенности лексической системы русского языка, в том числе его словообразовательного состава, правил словообразования лексических единиц и их сочетаемости.
- Абсолютной, относительной, сочетательной и словообразовательной ценности слова, его этимологии и способов выражения различных значений.
- Словарей разного типа и способов работы с ними.
- Трудностей лексической системы русского языка для иностранных учащихся и способов их преодоления с учетом особенностей родного языка.

Методическая подготовка предполагает владение умениями:

- Объяснять значение слова с использованием разных способов семантизации.
- Владеть приемами формирования и совершенствования лексических навыков.
- Использовать разные типы упражнений в зависимости от цели работы.
- Уметь объяснять и исправлять лексические ошибки.
- Социокультурная подготовка преподавателя предусматривает:

¹ *Потенциальный словарь* как самостоятельный вид словаря выделяется С. А. Хаврониной и Т. М. Балыхиной. — *Примеч. сост.*

- Знание безэквивалентной лексики и умение объяснять значения слов, отсутствующих в родном языке учащихся либо имеющих иное толкование в сравнении с русским языком.

- Знание речевых и этикетных формул и умение организовать речевое общение в соответствии с нормами, принятыми в изучаемом языке.

К основным недочетам на занятиях по лексике могут быть отнесены следующие:

1. Учащимся дается большое количество новых слов, которые они не успевают запомнить за время урока. Количество новых слов, которое может быть усвоено на уроке, зависит от структуры слова, способа семантизации слова, объема его значения, частотности в употреблении, отнесенности слова к активному либо пассивному словарю. В среднем за один урок (1,5 часа) рекомендуется вводить не более 15–20 слов.

2. На занятиях не проводится в достаточном объеме тренировка по усвоению слов. Студентам часто предлагается выучить новые слова самостоятельно дома, в классе же контроль не проводится, что приводит к быстрому забыванию слов.

3. Преподаватель не знакомит учащихся со стратегиями запоминания слов, что не способствует прочному сохранению слов в долговременной памяти.

4. Новые слова часто даются в виде списка слов и вне контекста употребления. Механическое запоминание слов не развивает способности к их употреблению, что также приводит к быстрому забыванию слов.

5. На занятиях не обеспечивается достаточная повторяемость слова в процессе обучения.

6. Слово усваивается на уровне лексического навыка, и не проводится работа по его включению в различные виды речевой деятельности, для чего следует использовать речевые упражнения.

7. Студенты мало работают со словарями разных типов самостоятельно, что не способствует расширению лексического запаса и сопоставлению способов выражения понятий в разных языках.

8. При встрече с новым словом преподаватель ограничивается его переводом, не предлагая учащимся попробовать самим определить значение этого слова, опираясь на контекст, состав слова, свой речевой опыт. <...>

В. В. Морковкин, Е. М. Кочнева

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ¹

Без овладения словарным запасом невозможно ни понимание речи других людей, ни выражение собственных мыслей. По этой причине работе над лексической стороной речи на всех этапах обучения русскому языку отводится исключительно большое место.

Но что значит овладеть иноязычной лексикой? Это, во-первых, усвоить (запомнить) значение и форму предусмотренного учебной программой минимума лексических единиц; во-вторых, научиться пользоваться этими единицами в различных видах

¹ Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А. Н. Щукина. М., 1990. С. 59–68.

речевой деятельности (т. е. овладеть навыками оформления речи); в-третьих, научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении текстов. Таким образом, лексика нужна для осуществления как продуктивной речевой деятельности (говорения, письменной речи), так и рецептивной (аудирования, чтения). <...>

Принято различать активный и пассивный лексический минимум. В активный, или продуктивный, словарь входят слова, которые учащиеся должны усвоить и употреблять для выражения своих мыслей. Пассивный, или рецептивный, словарь составляют слова, которые учащиеся должны понимать при чтении и слушании иноязычной речи. Пассивный словарь увеличивается за счет потенциального словаря, включающего слова, о значении которых учащиеся могут догадаться по сходству с родным языком, по словообразовательным элементам, по контексту.

При отборе активной лексики в словарь-минимум учитываются следующие принципы:

1) семантический, заключающийся в том, что отбираемые слова должны выражать наиболее важные понятия по той тематике, с которой учащиеся встречаются на занятиях по языку;

2) сочетаемости, согласно которому слова с большой сочетаемостью предпочтительнее слов с редкой сочетаемостью, так как при ограниченном объеме активной лексики они позволяют выражать и понимать более разнообразное содержание;

3) стилистической неограниченности, т. е. принадлежность слова к нейтральному, литературному, разговорному, книжно-письменному стилям языка. В лексический минимум не включаются слова, относящиеся к группе диалектизмов, жаргонизмов, профессионализмов. Последние включаются в минимумы профессиональной лексики, усваиваемой с учетом профиля вуза, где обучаются студенты;

4) частотности, в соответствии с которым в словарь-минимум включаются наиболее употребительные слова в учебно-профессиональной, обиходно-бытовой, общественно-политической, социально-культурной сферах общения;

5) словообразовательной ценности, состоящий в том, что в минимум включаются лишь наиболее продуктивные в словообразовательном отношении слова, от которых с помощью аффиксов можно образовать наибольшее количество других слов.

ЭТАПЫ ОТРАБОТКИ ВНОВЬ ВВОДИМОЙ ЛЕКСИКИ

Основными этапами отработки вновь вводимой лексики являются: презентация новой лексики; организация усвоения новой лексики; организация повторения усвоенной лексики и контроль за качеством усвоения. <...>

<...> **Презентация** — это методический процесс, содержанием которого является предъявление учащимся подлежащих усвоению неизвестных лексических единиц (первый подэтап) и их интерпретация (второй подэтап). Задача презентации — создать у учащихся правильную ориентировочную основу для последующих действий с вводимой лексической единицей. <...>

Поскольку предложение — это минимальный текст, а свойством текста является обычно устранение всякой вариантности, постольку, вводя слово в состав предложения, мы предъявляем учащимся, собственно говоря, не слово как таковое, а один из его лексико-семантических вариантов (т. е. слово с вполне определенным значением). Если в этом и состоит задача преподавателя, то слово действительно должно вводиться в составе предложения. Если же целью является предъявление «языкового» слова, каким оно представлено в языковом сознании носителя языка, то оно может

предъявляться и изолированно (с последующими комментариями относительно его речевых свойств), и в совокупности контекстов, демонстрирующих его речевые свойства. Но и тогда, когда слово предъявляется в предложении, оно, если у него есть какие-нибудь особенности, должно быть извлечено из предложения для привлечения внимания учащихся к этим особенностям.

Что касается дозировки новых слов на одно занятие, то рекомендуется вводить от 7 до 20 единиц за урок в зависимости от их трудности и этапа обучения. <...>

И н т е р п р е т а ц и я слова состоит в сообщении учащимся таких сведений о нем, которые позволяют пользоваться им для совершения всех предусмотренных программой речевых действий: о звуковой форме слова и соответствующей артикуляции, о его морфологических свойствах, о его значении, о его словообразовательной и/или морфемной структуре. <...>

Наиболее типичной последовательностью предъявления звуковой формы и соответствующей артикуляции является: а) произнесение вводимой единицы преподавателем; б) проверка правильности усвоения звуковой формы и артикуляции; в) устранение обнаруженных трудностей и ошибок; г) информация о возможных изменениях звуковой формы.

Предъявляя графическую форму слова, преподаватель обычно пишет слово на доске, фиксирует внимание учащихся на особенностях соотношения звуков и букв, информирует об изменениях написания слова в других грамматических формах.

Сообщение сведений о морфологических свойствах предъявленной лексической единицы в самом общем виде сводится к указанию на соответствующую морфологическую парадигму (с учетом, разумеется, реальных познаний учащихся в области грамматики) и демонстрации разного рода нерегулярностей, если они имеются.

Безусловно, центральным элементом интерпретации нового слова является сообщение сведений о его значении. За этим элементом в методике закреплён термин «семантизация». Семантизацией называется процесс и результат сообщения необходимых сведений о содержательной стороне языковой единицы. Главным требованием, предъявляемым к учебной семантизации, является ее адекватность. Адекватной считается семантизация, которая соответствует назначенному методическому статусу слова.

Основными приемами семантизации, направленной на раскрытие значения слова, являются: 1) использование наглядности; 2) использование описания; 3) использование перечисления; 4) указание на родовое слово (т. е. на лексическую парадигму); 5) использование синонима или синонимов; 6) использование антонимов; 7) указание на словообразовательную ценность; 8) указание на внутреннюю форму; 9) использование сильного семантизирующего контекста; 10) использование перевода. <...>

Суммируя имеющиеся в методической литературе данные, можно представить основные факторы, определяющие выбор того или иного способа семантизации или какой-либо их комбинации, следующим перечнем.

М е т о д и ч е с к и е ф а к т о р ы: а) этап обучения и, следовательно, уровень языковой компетенции учащихся; б) количественный состав аудитории (класса); в) время, отведенное на презентацию лексики; г) уровень профессиональной компетенции преподавателя; д) техническая обеспеченность учебного процесса.

П с и х о л о г и ч е с к и е ф а к т о р ы: е) возраст учащихся; ж) уровень языковых способностей учащихся.

Л и н г в и с т и ч е с к и е ф а к т о р ы: з) характер слов (конкретное или абстрактное, полнозначное или служебное и т. д.); и) внутренние особенности слова, т. е. его системная ценность; к) контрастивные особенности слова, т. е. его контрастивная ценность. <...>

Организация усвоения новой лексики. Содержанием этого методического процесса является формирование у учащихся прочных навыков пользоваться словом в зависимости от потребностей обучения. В качестве основного средства выступают специально подобранные лексические упражнения.

В зависимости от характера и преимущественной ориентации лексические упражнения делятся на предкоммуникативные (подготовительные) и коммуникативные (речевые).

Предкоммуникативными называются такие лексические упражнения, выполнение которых позволяет подготовить учащихся к осуществлению речевой деятельности на изучаемом языке с использованием введенной лексики. Эти упражнения помогают зафиксировать в памяти лексические единицы, уяснить их системную (соотношение с другими лексическими единицами изучаемого языка) и контрастивную (соотношение с переводными эквивалентами в родном языке учащихся) ценность.

Коммуникативными называются лексические упражнения, содержанием которых является практика учащихся в осуществлении ситуативно обусловленной речевой деятельности на основе уже введенных и усвоенных лексических единиц.

Упражнения каждой разновидности могут иметь продуктивную и рецептивную направленность. <...>

Центральное место в системе предкоммуникативных упражнений занимают следующие: а) упражнения в заполнении пропусков (нужные слова извлекаются из памяти); б) вопросо-ответные упражнения (в ответе используются отрабатываемые слова, извлекаемые из памяти); в) упражнения в придумывании предложений с новыми словами; г) упражнения в расширении речевых образцов путем использования новых слов в функции дополнения, обстоятельства и т. п.; д) упражнения в переводе на изучаемый язык определенных типов слов, словосочетаний и предложений и т. п.

Важное место среди предкоммуникативных упражнений рецептивного типа принадлежит упражнениям, специально направленным на развитие у учащихся языковой догадки о значении незнакомого слова. <...>

Среди коммуникативных упражнений продуктивного типа можно назвать: а) так называемые ситуативные упражнения (ситуации могут создаваться разными способами: с помощью средств наглядности, описательно, с помощью предъявления текста для аудирования и т. п.); б) рассказ или сочинение на определенную тему; в) перевод на изучаемый язык оригинального текста. Наконец, коммуникативными упражнениями рецептивного типа являются упражнения в переводе устного или письменного текста на родной язык.

Поскольку, как экспериментально установлено, наиболее интенсивное забывание новой лексики наблюдается в первые сутки, приступать к выполнению лексических упражнений рекомендуется сразу после введения слов, на том же занятии. При этом первые лексические упражнения следует выполнять устно, независимо от того, для обеспечения какого вида речевой деятельности предназначены соответствующие слова. Иначе говоря, на том же занятии, когда вводится новая лексика, она должна быть закреплена в устных упражнениях, а в качестве домашнего задания могут быть предложены как письменные, так и устные упражнения. <...>

Основным способом организации повторения ранее пройденной лексики является ее включение во все типы упражнений, направленных на усвоение вновь вводимых слов (при условии надежной системы контроля и коррекции ошибок).

В. Н. Вагнер

ЭТАПЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ¹

<...> Разработка методики обучения лексике затруднена тем, что не имеется комплексного описания лексического состава русского языка, исследованы не все лексические подсистемы русского языка, не все лексические группы описаны в двуязычном плане, т. е. не создана соответствующая лингвистическая база. Целенаправленное представление лексики затруднено разнообразностью и многочисленностью ее компонентов. Реализация целенаправленного предъявления лексического материала требует решения четырех глобальных задач: 1) провести отбор лексического материала трех основных стилей языка; 2) осуществить его классификацию; 3) определить способы его семантизации; 4) определить характер его закрепления.

ОТБОР ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

<...> Отбор лексического материала значительно зависит от целей обучения, от предполагаемого адресата обучения и от того, находятся ли обучаемые иностранцы в стране носителей языка или же живут в родной стране. Иной лексический минимум потребует иностранному туристу для общения на русском языке, иной — для представителя дипломатического корпуса или работника иностранной фирмы в России. При изучении русского языка за рубежом в лексический запас должны войти лексические единицы, обозначающие понятия, типичные для данной страны, например День благодарения в Америке. <...>

Важным источником отбора лексики является грамматический материал.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ

<...> Методически целесообразно использование трех критериев: тематического, логико-семантического и структурно-грамматического. При комплектовании лексических групп необходимо использовать соответствующий аспект.

Лексико-тематические группы (ЛТГ)

Наибольшее употребление имеет организация лексики по тематическому критерию. Она связана с выявлением речевых тем. По тематическому критерию составлены лексико-тематические группы слов (ЛТГ). Они включают лексические единицы, объединенные по экстралингвистическому признаку на основании смысловой связанности обозначаемых объектов реальной действительности. <...>

Ориентируясь на обучение иностранных студентов в России, можно установить три крупных разряда речевых тем: темы бытовые, общественно-политические, области человеческих знаний. К бытовым темам относятся: семья, комната, дом, город, улица, пища, одежда, урок, класс, распорядок дня, спорт, транспорт, у врача (тело человека, болезни), погода, природа. К общественно-политическим относятся темы: здравоохранение, образование, отдых, искусство (живопись, литература, театр, кино), эконо-

¹ Вагнер В. Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание : учеб. пособие. М., 2009. С. 59–95.

мика, международные отношения, военная тематика. К различным областям знаний относятся темы: математика, физика, космонавтика, химия, география, биология, экология, история, право. По каждой из данных тем отбираются основные лексические единицы и словосочетания, необходимые для работы по развитию речи на данную тему (монологические высказывания, ведение беседы). <...>

Лексико-семантические группы (ЛСГ)

Для усвоения лексики наибольшее значение имеет ее классификация по логико-семантическому критерию. По данному критерию лексические единицы группируются по внутрилингвистическим системным связям. Объединяются лексические единицы, имеющие близкое смысловое значение, обозначающие близкие по смыслу понятия. <...>

Выявление и комплектование ЛСГ осуществляется, с одной стороны, на основе внутриязыковых соотношений. ЛСГ выражает определенный комплекс понятий и понятийных отношений и характерные черты их отдельных компонентов. Системное введение лексики в ЛСГ дает учащимся возможность осознать семантическую общность и дифференцированность ее компонентов. С другой стороны, выявление и комплектование ЛСГ осуществляется на основе межъязыковых соотношений прежде всего с учетом межъязыковой асимметрии. Корреспондирующие лексические единицы русского и исходного языков во многих случаях не являются полными эквивалентами. Они отличаются присутствием или отсутствием некоторых сем, т. е. не полностью совпадают по объему своего значения и соответственно по своей грамматической и лексической сочетаемости. <...>

Имеются следующие типы межъязыковых соотношений: 1) одно русское слово эквивалентно по своему значению иностранному слову (*радио* — radio); 2) нескольким русским словам соответствует одно иностранное слово (*мыть, стирать* — to wash); 3) одно русское слово соответствует нескольким иностранным словам (*лес* — wood, forest); 4) в русском и иностранном языках есть несколько близких по значению лексических единиц, однако семы распределены в них по-разному (*говорить, сказать, разговаривать, рассказывать* — to say, to speak, to tell, to talk).

В ЛСГ включаем не только лексические единицы, но и формируемые ими словосочетания. Приводим словосочетания, совпадающие и не совпадающие с коррелятами в исходном языке. <...>

Раздробленное приведение лексических единиц в определенных случаях приводит к тому, что учащиеся пытаются с помощью неполного набора средств выразить и другие близкие значения, зачастую руководствуясь понятийными и языковыми закономерностями исходного языка, и неминуемо допускают ошибки. <...>

Определенные ЛСГ не сразу даются в своем полном объеме, предусмотренном программой. Вначале вводятся только основные компоненты лексической подсистемы. В дальнейшем представляется вся подсистема. При предъявлении лексических единиц в рамках лексических групп принцип употребительности в некоторых случаях подчинен принципу системности, т. е. целесообразно определенное опережение в отношении употребительности. Явление, представленное в системе, запоминается тверже и легче, чем представленное как единичный изолированный факт. <...>

Системно организованная лексика представляется также в рамках широких функционально-семантических полей (лексико-грамматических блоков), объеди-

няющих лексические и грамматические средства выражения определенного широкого смысла высказывания или логической категории: выражение временных, причинно-следственных отношений; выражение необходимости, долженствования, возможности. <...>

Организация лексики по структурно-грамматическому критерию

По структурно-грамматическому критерию группируем лексические единицы по их лексико-грамматическим связям, указывая на их структурные характеристики: однокоренные слова — *исследовать, исследовательский, исследователь*; *показать, рассказать, доказать, указать, оказать, оказаться*; слова с общей однозначной приставкой (*в-, вы-, с-, раз-...*: *вносить, вводить, вписывать, вливать, втекать...*); слова с неоднозначной приставкой (*пере-*: *пересечь, переделать*); слова с однозначными суффиксами (*-истый, -оватый, -енький*: *мясистый, каменистый, пятнистый*).

Даются структурные характеристики и модели лексических подсистем с приведением наиболее употребительных лексем: глаголы с приставкой *у-*, образованные от формы сравнительной степени прилагательных со значением «делать каким», «становиться каким» (*ухудшать/ся, улучшать/ся, уменьшать/ся*), глаголы с суффиксом *-еть*, образованные от прилагательных, со значением приобретения данного признака (*по/белеть, по/стареть*). При такой организации лексического материала процесс его заучивания сводится к запоминанию только одной лексической единицы — модели, служащей образцом для образования однотипных лексических единиц по указанному соответствующему правилу. Таким образом возможно значительно увеличить общее количество лексических единиц, подлежащих изучению. <...>

В лексическом плане представляются грамматические темы, в которых лексический материал составляет основу. Лексические единицы в них выполняют не только роль примеров, иллюстрирующих правило, но и являются самостоятельным учебным материалом. Поэтому здесь неуместны такие замечания, как и др., и т. д. После краткого приведения грамматического сведения представляем перечень соответствующих лексических единиц в объеме, отвечающем данному этапу обучения или с опережением. <...>

Системность организации языковых материалов выражается в комплексном представлении различных языковых уровней и различных языковых средств. В смысловой комплекс включается соответствующая речевая тема, текст, речевые ситуации, отражающие во взаимосвязанности употребление данных грамматической и лексической тем. <...>

СЕМАНТИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ

Способы семантизации лексических единиц определяются характером межъязыковых отношений. Во всех случаях используется перевод как наиболее экономное и эффективное средство семантизации. Однако один перевод можно использовать для раскрытия смысловой стороны слова только в том случае, если слово изучаемого языка обозначает относительно то же понятие, что и корреспондирующее слово исходного языка. Надо довольствоваться хотя бы относительным совпадением. Абсолютно полное совпадение имеется в терминологической номенклатуре, названиях флоры и фауны, частей Вселенной, некоторых обиходных предметов. В случаях несовпадения

объема значения двух корреспондирующих лексических единиц нельзя ограничиться одним только переводом. Получив только перевод, учащийся в результате неправильной ассоциации русской лексической единицы с не совпадающей по объему значений корреспондирующей лексической единицей исходного языка станет употреблять русское слово по нормам исходного языка, совершая лексические ошибки. Чтобы предотвратить возникновение ложных ассоциаций и предупредить совершение лексических ошибок, потребуется объяснение значения русского слова. Способ объяснения зависит от характера и степени различия сопоставляемых лексических единиц. <...>

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЛЕКСИКИ

Системное представление лексики дает возможность закрепления лексического материала по определенным подтемам: лексическим микротемам, ЛСГ и ЛТГ. Упражнение составляет прежде всего тот лексический материал, который был в данном уроке представлен системно. Упражнения служат для выявления семантических различий и для самого закрепления лексики. <...>

ФОРМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛЕКСИКИ

При представлении лексики могут быть использованы различные формы работы. Знакомя учащихся с определенной лексической группой, преподаватель демонстрирует ее компоненты, записывая их на доске или ограничиваясь их указанием в учебнике. Соответствующим образом раскрывает их значение, приводит типичные словосочетания. Показывает употребление лексических единиц в предложениях и микротекстах. Рамки учебника ограничивают возможность широкого привлечения иллюстративного материала в лексических темах. Преподаватель в своей творческой работе может значительно пополнить и расширить предъявляемый материал, увеличить количество представляемых словосочетаний, приводить другие примеры использования изучаемых лексических единиц в актуальных живых ситуациях. Очень важно в момент представления лексического материала добиваться точности его восприятия учащимися, возникновения в их сознании ассоциации значения слова и понятия. Необходимо, чтобы у учащихся процесс восприятия лексического материала сочетался с формированием первичных умений его продуцирования. Преподаватель вовлекает учащихся в работу над лексикой, задает вопросы, включающие изучаемый лексический материал, предлагает с его включением реализовать речевые ситуации. Большое значение для усвоения лексики имеет активизация мыслительной деятельности учащихся. Работу над лексическим материалом целесообразно проводить до работы с текстом, который иллюстрирует не только новый грамматический, но и лексический материал. Системное представление лексики в учебнике с соответствующей семантизацией дает возможность значительную часть лексического материала предоставлять учащимся для самостоятельного изучения во внеурочное время, а на занятиях объяснять лишь трудные моменты и проводить различные формы контроля их усвоения. Правильно проведенные занятия по изучению лексических подсистем обычно вызывают у учащихся большой интерес, стимулирующий их изучение и заучивание.

Представление лексики, ее введение, объяснение и закрепление, ввиду ее лингвистической и дидактической специфичности, целесообразно выделять как особый аспект — «Лексика» наравне с аспектами «Фонетика», «Грамматика», однако в органической связи с грамматическим и текстовым материалом.

С. П. Новиков

СИСТЕМНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ КАК ОСНОВА ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ РОДНОГО ЯЗЫКА¹

<...> Очевидно, что факты иностранного языка могут быть адекватно усвоенными лишь в том случае, если будут осознаны существующие отношения между лексическими единицами контактирующих языков. В методической литературе обычно выделяются следующие типы отношений, наиболее трудных для усвоения²:

I. Значения нескольких не синонимичных слов иностранного языка соответствуют одному многозначному слову родного языка, причем каждое слово соответствует одному из значений слова родного языка. Источником интерференции является трудность дифференцирования значений слова родного языка, и это тем труднее, чем ближе значения иноязычных эквивалентов.

II. Однозначное слово родного языка переводится на иностранный несколькими идеографическими синонимами.

III. Значения нескольких иноязычных слов не синонимов выражаются в родном языке одним словом.

Названные отношения вызывают ошибки так называемой сверхдифференциации. При обучении равнозначную трудность представляет и обратный тип отношений, когда слову иностранного языка соответствует несколько в родном. Этот тип отношений, обуславливающий ошибки недодифференциации, также должен быть учтен в процессе преподавания.

Учет указанных выше отношений придает обучению действительно сознательный характер, способствует адекватному переносу навыков первого языка (родного) при усвоении иностранного.

Активность сознания в данном случае будет стимулироваться стремлением обучающегося преодолеть некоторое препятствие, возникающее из-за несоответствия систем контактирующих языков. Таким образом, на лингвистическом материале создается проблемная задача, от решения которой зависит качество усвоения. На такой презентации изучаемого материала настаивают, как известно, психологи, в работах которых экспериментально доказывается, что лучше всего запоминается материал, создающий некоторые затруднения в мнестической³ деятельности обучающегося⁴. Организация элементов в смысловые (логические) структуры существенно расширяет возможности памяти, что приближает мнестическую деятельность к мышлению. При этом, несмотря на возникающие трудности, логически организованный материал требует гораздо меньшего числа повторений для заучивания... <...>

Причиной многочисленных лексико-семантических ошибок в речи учащихся является неупорядоченность лексического материала, выражающаяся, прежде всего,

¹ Рус. яз. за рубежом. 1979. № 2 (58). С. 79–83.

² Bernstein W. Sprachvergleich und Bezugnahme auf die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Zielsprache Deutsch, 1975. № 3. S. 21.

³ Мнестическая деятельность — процессы запечатления или заучивания материала. — *Примеч. сост.*

⁴ Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966. С. 83, 106.

в игнорировании факта его системного функционирования. Это значит, что способы усвоения лексических единиц не отражают их взаимосвязей с другими семантическими соотносительными единицами, как внутри изучаемого языка, так и между контактирующими языками. Поэтому не приходится удивляться, когда изолированное слово (поскольку оно не рассматривается в качестве некоторой функциональной единицы особой языковой системы) вовлекается в систему ранее приобретенных связей, т. е. в систему связей, сформированных на базе родного языка.

Исходя из сказанного, можно сделать следующий вывод: если верно утверждение психологов о том, что наиболее эффективный путь противодействия интерференционному влиянию предшествующей деятельности – системная организация вновь изучаемого материала, то фактор системности должен использоваться и при обучении лексике. Думается, это один из путей презентации лексики «...под углом раскрытия ее основных специфических качеств перед носителями других языков»¹ и противодействия интерференционному влиянию родного языка.

Следует заметить, что принцип системности, а именно тематический принцип, используется при обучении лексике иностранного языка. Однако тематическая классификация вряд ли может быть признана собственно лингвистическим системным образованием, поскольку она, хотя и представляет собой объединение лингвистических единиц, отражает тем не менее не их внутренние связи, а всего лишь факт смежного функционирования в пределах той или иной сферы употребления, которая применительно к обучению иностранным языкам получила наименование темы. Тематический принцип обучения иностранным языкам безусловно эффективен, так как способствует лучшему осмыслению денотативной отнесенности слова, а значит, и его запоминанию. Но тематическая упорядоченность лексики, хотя и является важным фактором в повышении мнестической деятельности обучающихся, имеет в настоящем ее виде существенный недостаток, который заключается в том, что в таких группировках могут отсутствовать внутрилингвистические системные связи. В результате объединения слов исключительно по их экстралингвистическим признакам и соотношения их через внешнюю третью систему (предметно-понятийную) с соответствующими словами родного языка происходит уподобление обоих языков и как следствие этого – интерференционные ошибки, вызванные игнорированием специфики собственно лингвистических связей и признаков, системно объединяющих слова в контактирующих языках.

В связи со сказанным существенными для обучения должны стать лексико-семантические группы, которые позволят в эксплицитной форме отразить характер системных отношений слов внутри данного объединения². <...>

<...> Сопоставление лексических единиц, объединенных одной группой, дает возможность определить потенциально возможные ошибки в рамках системы изучаемо-

¹ Виноградов В. В., Костомаров В. Г. Теория советского языкознания и практика обучения русскому языку иностранцев // Вопросы языкознания. 1967. № 2.

² В работе И. П. Слесаревой «Некоторые лингвистические и методические вопросы организации корректировочного курса по лексике» справедливо отмечалось, что неправильное усвоение одного слова в таких группах означает, как правило, неправильное усвоение всей группы близких в смысловом отношении слов. По ее мнению, происходит как бы лавинообразное нарастание трудностей и связанных с ними неправильностей [В кн.: Проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев. М., 1977. С. 83].

го языка с точки зрения внутриязыковой интерференции. Если учесть, что явления внутриязыковой интерференции и межъязыковой, как правило, перекрещиваются, то использование результатов такого описания будет эффективно и для преодоления, если не полностью, то частично, межъязыковой интерференции в разноязычной аудитории. Естественно, что такие учебные лексико-семантические группы могут быть скорректированы на любой родной язык учащихся и стать надежной основой для разработки принципов его учета.

Изложенный подход к системному анализу лексики рассмотрим на примере учебной лексико-семантической группы, объединяющей слова со значением 'приобретать знания'. Данная группа не будет включать слова *прорабатывать* и *штудировать*, если это не диктуется потребностями обучения, например на продвинутом этапе обучения. Например, если ограничиться объемом словника учебного словаря «Лексической основы русского языка», подготовленного в Институте русского языка им. А. С. Пушкина, то указанную группу составят следующие значения глаголов:

Глаголы ¹	Толкования значений глаголов
1. Изучать	Учась чему-л., знакомясь с чем-л., приобретать знания, становиться знатоком чего-л.
3. Учить	Занимаясь чем-л., повторяя что-л., усваивать, запоминать.
1. Учиться	Усваивать какие-л. знания, овладевать какими-л. навыками, умением делать что-л.
4. Заниматься	Делать что-л., изучать что-л., упражняться, совершенствоваться в чем-л.
6. Проходить	Изучать

<...> Анализ значений этих слов [т. е. слов, составляющих лексико-семантическую группу] на материале только изучаемого языка позволит выявить тождественное и различное в семантически близких единицах и более строго использовать полученные таким образом данные в соответствии с методическими целями. <...>

Сопоставительное описание лексики на материале только изучаемого языка можно считать универсальным и использовать результаты такого описания в разноязычной аудитории.

Если системно описанные факты изучаемого языка скорректировать на тот или иной родной язык учащихся, то такое описание будет специфическим, т. е. специфическим будет как лексический состав группы, так и семантизация изучаемой лексики с учетом характера соотносительных единиц соответствующего родного языка учащихся. Так, если родным языком учащихся является немецкий язык, то в рассматриваемую группу со значением 'приобретать знания' необходимо включить глагол *учить* в значении 'быть учащимся какого-либо учебного заведения'. Это обусловлено тем, что указанное значение содержится в соотносительной с русским глаголом изучать лексеме *studieren*. Игнорирование особенностей системы родного языка... приводит к столь часто фиксируемым ошибкам типа: **Я изучалась в университете* или **В университете изучали знаменитые русские писатели и поэты*. Как видно из примеров, русский глагол *изучать* употребляется в не свойственном ему значении, которое привносится немецким глаголом *studieren*, вызывающим ошибки так называемой сверхдифференциации, т. е. явные ошибки. Поэтому, если усвоению подлежит глагол *изучать*, то глагол *учиться* необходимо ввести (тематически это оправдано), поскольку это даст

¹ Цифра перед глаголом означает порядковый номер значения, выделяемого в названном словаре.

возможность продемонстрировать иностранному учащемуся различия в способах выражения данного содержания. <...>

Существенным является вопрос, на какой лингвистической основе должно осуществляться системное описание фактов изучаемого языка. Думается, такой основой может стать «Учебный словарь сочетаемости слов русского языка»¹, в котором наиболее полно представлена лексико-синтаксическая модель слова, реализующая его значение.

Что касается межъязыковых сопоставлений, то целью такого сопоставления должно стать выявление совпадений и расхождений, являющихся источником интерференционных ошибок. <...> Конечно, результаты подобного сопоставления могут быть наиболее убедительными лишь в том случае, если валентность анализируемых слов раскрывается на максимально большом количестве словосочетаний. <...>

Хотя словарь сочетаемости и ограничивает возможности выявления межъязыковой идиоматичности, сопоставление, проведенное на его основе, важно для обучения прежде всего потому, что компонентами словосочетания в названном словаре являются прежде всего слова, входящие в лексический минимум, т. е. в нем учитываются принципы научно-методического отбора. Если для переводческой практики набора сочетаательных потенций слова в словаре сочетаемости может быть недостаточно, то в процессе преподавания такой словарь, думается, будет весьма полезным на пути разработки принципа системности в обучении лексике и создания пособий, ориентированных на родной язык учащихся. <...>

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что введение в ткань учебника лексико-семантических групп, реализующих системный подход к овладению иноязычной лексикой, поможет учащимся уяснить специфику изучаемых понятий, а в учебных текстах увидеть не просто средство фиксирования лексического материала, а иллюстрацию к его функционированию... <...>

С. П. Розанова, Т. В. Шустикова

ПРЕДИСЛОВИЕ²

Известно, что при изучении иностранного языка родной язык или первый иностранный оказывают отрицательное воздействие (интерференцию) на новый язык, провоцируя многочисленные ошибки, особенно на лексическом уровне. <...>

Как показывает анализ ошибок на всех сертификационных уровнях обучения, лексические ошибки прочно занимают второе место в речи иностранцев после грамматических.

Большой процент лексических ошибок приходится на внутриязыковую лексическую интерференцию. Прежде всего трудности вызывают многочисленные русские паронимы – слова, имеющие графическое и звуковое сходство (*останавливать*–

¹ Учебный словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. М., 1978.

² Розанова С. П., Шустикова Т. В. Лексические трудности при изучении русского языка : учеб. пособие. М., 2009. С. 5–7.

ся, *остаться, оставить; добиваться, добывать; спросить, попросить* и т. д.), а также слова близкие, но не одинаковые по значению.

Большую группу лексических ошибок представляют ошибочные речевые действия обучаемых, в основе которых лежат механизмы контаминации (*я благодарю (кого?) + я благодарен (кому?) + я благодарен профессоров, преподавателей...*).

Источником межъязыковой лексической интерференции является прежде всего межъязыковая лексическая омонимия: *фамилия = семья, лист = список, магазин = журнал* и т. д. Расхождения в объеме понятий лексем контактирующих языков также представляют трудности при изучении русского языка: *знать, уметь* и др.

Как известно, слово характеризуется не только синтаксической связью, но и своей лексической сочетаемостью. <...>

Из психологии известно, что отдельное изолированное слово усваивается и запоминается с трудом, в то время как комбинации лексем долго хранятся в памяти. <...>

<...> ...Предусмотрена строгая последовательность при формировании лексических навыков. Сначала формируется доминантный лексический навык. Например, последовательно вводятся и отрабатываются лексем: а) *спрашивать, спросить*, б) *просить, попросить*. Затем, после того как доминантный навык создан, формируется навык активного употребления данных лексем. В дальнейшем ведется дифференциация смешиваемых лексем в оппозициях. Использование приема оппозиций при формировании лексических навыков нейтрализует лексическую внутриязыковую интерференцию.

При формировании лексических навыков делается установка на основные мыслительные операции: наблюдение, сличение, выбор, обобщение.

<...> В дальнейшем языковые навыки активизируются в речевой деятельности — при чтении и говорении, т. е. последовательно и целенаправленно развивается коммуникативная компетенция учащихся. <...>

Практика показывает, что на преодоление лексических трудностей требуется продолжительное время и многократное повторение, при котором особо важное место занимают упражнения с оппозициями лексем. <...>

С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ¹

<...> Лексический минимум, представленный в образовательных программах для студентов-инофонов подготовительных факультетов, составляет 2800–3200 слов. Конечно, было бы оптимальным, если бы студенты могли все эти слова усвоить активно. В действительности же этого не происходит. По данным исследователей, за год обучения иностранные студенты могут усвоить 1500–1800 лексических единиц активно и 1000 лексических единиц пассивно. Это означает, что в конце курса обучения они

¹ Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. С. 300–304.

смогут использовать при говорении и письме 1500–1800 слов, а понимать при чтении и аудировании 2500–2800 слов. Следует, однако, иметь в виду, что граница между активным и пассивным словарями подвижна: слово, усвоенное активно, со временем может стать пассивным, если его не использовать в речевой деятельности, особенно в говорении и письме. Слово же, усвоенное пассивно, в благоприятных условиях может быть активизировано и в нужный момент употреблено в речи. <...>

При самостоятельной работе с текстом учащийся часто встречает новые слова. Для установления их значений он должен уметь работать с двуязычным словарем. Многих из них необходимо этому учить. Выше мы уже писали о важности знания русского алфавита для быстрого поиска слов в словаре. Наряду с этим следует также объяснить учащимся, что не все формы слов, встречающиеся в тексте, они смогут найти в словаре, что в него включены только исходные (словарные) формы. Необходимо указать учащимся на эти исходные формы и тренировать их в образовании таких форм от тех, которые встречаются в тексте. Кроме того, очень важно обратить внимание студентов на типовое содержание словарной статьи, на используемые условные обозначения, а также на то, что русскому слову могут соответствовать несколько слов в родном языке учащихся, и тренировать студентов в выборе необходимого значения слова в зависимости от контекста. При этом могут использоваться следующие виды упражнений: 1) нахождение слова в словаре (на время); 2) называние исходной формы слова; 3) отнесение слова к определенной части речи.

При отсутствии словаря или в случаях, когда в словаре не указано значение, в котором слово встречается в данном контексте, студенты могут самостоятельно определить его, используя **языковую догадку**. При этом они опираются на: а) анализ контекста, б) анализ состава слова, в) знание интернациональных слов. Использование этих приемов позволяет в несколько раз увеличить пассивный словарь студентов. В этом случае методисты говорят о **потенциальном словаре**, понимая под ним слова, которых ранее не было в языковом опыте учащихся, но которые могут быть поняты ими на основе языковой догадки. Для развития умений языковой догадки используют следующие виды упражнений: 1) определение значения нового слова по словообразовательной модели; 2) выявление слов, внешне сходных со словами родного языка (интернационализмы), и определение их значения; 3) выведение значения слова на основе контекста.

Лучше, если при самостоятельном определении значения слова студент будет пользоваться не одним, а сразу несколькими приемами: и поиском значения в словаре, и анализом контекста, и словообразовательным анализом, и установлением сходства русского слова с интернациональным словом.

После того как особенности формы, значения и употребления нового слова будут осознаны учащимися, необходимо, чтобы это слово было выучено. Существуют разные приемы запоминания слов: 1) заучивание слов списком в той последовательности, в какой они встречались в тексте; 2) заучивание слов с опорой на их парадигматические связи (выучиваются слова одного лексико-семантического поля, гнездо родственных слов, слова с одной и той же приставкой, синонимы, антонимы); 3) запоминание слов в составе предложения, текста; 4) выписывание слов на карточки и запоминание этих слов в процессе многократного просмотра карточек; 5) заучивание русских слов с опорой на их ассоциативные связи со словами родного языка и т. д.

Л. В. Щерба

ОПЫТ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ЛЕКСИКОГРАФИИ¹

<...>

ПРОТИВОПОЛОЖЕНИЕ ПЯТОЕ: ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ – ПЕРЕВОДНЫЙ СЛОВАРЬ

<...> Переводный словарь возникает из потребности понимать тексты на чужом языке. С удовлетворением этой потребности, однако, часто связывается и процесс становления национального языка путем перевода богатств чужого литературного языка.

При этом совершенно независимо от метода нахождения нужного эквивалента (простое заимствование, калька, переносное употребление какого-либо своего слова или закрепление за своим словом с общим и более или менее подходящим значением точного значения иностранного слова)², прежде всего происходит заимствование самого главного – понятия. Здесь любопытно отметить, что поскольку большинство литературных языков Европы возникли под влиянием латинского, а в дальнейшем все время влияли друг на друга, постольку в основе большинства европейских литературных языков лежит более или менее одна и та же система понятий. Поэтому-то перевод с одного европейского языка на другой гораздо легче, чем, например, с китайского или санскритского на любой европейский³. <...>

Что касается переводных словарей, то их принципиальная ошибка в предположении адекватности систем понятий любой пары языков. <...> Кроме того, переводные словари, переводя иностранное слово тем или другим своим словом, совершенно не заботятся о многозначности этого последнего; а потому человек, добросовестно выписывающий слова из такого словаря и их заучивающий, сплошь и рядом будет попадать впросак. <...>

Ввиду всего этого всякий настоящий педагог советует своим ученикам как можно скорее бросать переводные словари и переходить на толковый словарь данного иностранного языка. Таким образом, переводный словарь оказывается полезным разве только для начинающих изучать иностранный язык. Можно разными примечаниями и примерами частично устранять недостатки переводных словарей. <...>

Вообще говоря, основное правило грамотной методики преподавания иностранных языков состоит в том, что не следует даже умственно переводить с родного языка, а стараться думать на иностранном языке в меру своих познаний, прибегая в случае надобности к идеологическим или синонимическим словарям, а также к хорошим толковым иностранным словарям, но отнюдь не к переводным. <...>

¹ Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. С. 297–302.

² К сожалению, работ по становлению лексики русского литературного языка до сих пор почти никаких не имеется, хотя эти работы и должны были бы быть первоочередными.

³ В этом плане вполне можно говорить о «системе европейских языков» (этот последний термин, конечно, неточен).

Л. В. Горожанкина, В. С. Девятайкина

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ¹

<...> Существуют разные способы семантизации языковых единиц. Одним из наиболее употребляемых является единичный способ семантизации. Он состоит в том, что в центре внимания ставится отдельная языковая единица и разъясняется она лишь в одном основном значении. Такой способ семантизации применен в лингвострановедческих словарях, где разъясняется (описывается) вся содержательная информация слова, т. е. содержательный уровень лексического понятия и лексического фона. А последнее обстоятельство очень важно для иностранца, потому что именно фоновая информация слова всегда вызывает большие затруднения с точки зрения его употребления. <...>

В лингвострановедении разработаны и групповые способы семантизации лексики (системный и комплексный комментарий).

Системный комментарий — это разъяснение слов, объединенных одним родовым понятием. Отличительной чертой системного комментария является наличие общей и выделение частной характеристик разъясняемых слов.

Так, русское слово *балалайка* можно разъяснить в одном ряду со словами: *жале́йка* и *гармонь*. Родовым понятием, т. е. общей характеристикой, для них являются русские народные музыкальные инструменты. Затем следует определить частные характеристики разъясняемых слов. Одним из самых старинных русских инструментов является *жале́йка* — духовой инструмент. Название связано с его звучанием — печальным, жалобным. *Балалайка* — струнный инструмент, известный в России с XVIII века. Один из самых распространенных и любимых инструментов. *Балалайка* часто упоминается в русских народных сказках, песнях, частушках. *Гармонь* — клавишный инструмент, известен в России с XIX века. На *гармони* исполняли русские народные мелодии. Без *гармониста* не проходило ни одно народное гуляние, ни один праздник.

Страноведческая информация в системном комментарии может расширяться или сужаться в зависимости от потребностей аудитории.

Комплексный комментарий применим для семантизации тематической лексики. Его задачи — снять трудности в ее понимании и употреблении. Такая необходимость возникает при чтении произведений, связанных с вводом страноведческой информации на определенную тему. Скажем, в любом рассказе о жизни студентов не обойтись без слов *студент*, *стипендия*, *общежитие*, *факультет*, *экзамен*, *профессор*, *доцент*. Эти слова связаны тематически — речь идет о вузовском обучении. Методически эффективнее всего семантизировать их в совокупности (в комплексе). <...>

РУССКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ

<...> Употребление фразеологизмов в речи требует большой предварительной работы по их отбору, семантизации, организации адекватного восприятия в различных ситуациях, экстралингвистических и языковых контекстах.

¹ Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение). С. 84–90.

Отбор фразеологизмов, как и отбор лексики, происходит с учетом целей, условий, этапа обучения, видов речевой деятельности, с одной стороны, и с учетом употребительности, активности самих устойчивых выражений — с другой. Для каждого этапа обучения следует иметь свой фразеологический минимум, составить который лучше самому преподавателю, исходя из конкретных условий обучения той или иной группы учащихся.

Накопление учащимися фразеологического словаря может начаться уже на начальном этапе, если преподаватель включит в свою речь самые активные фразеологические единицы, такие, например, как *светлая голова*, *мастер на все руки*, *золотое сердце* и под. Группу легко расширять за счет фразеологизмов, которые полностью совпадают с родными по лексическому составу, грамматической структуре и стилистической окраске. Их можно включать и в рассказ на тему урока, и в текст для домашнего чтения, и в те реплики оценочного характера, которые преподаватель использует на занятии.

Конкретные приемы семантизации фразеологизмов во многом зависят от самого устойчивого словосочетания. Это может быть: а) перевод на родной язык, поиск адекватного выражения; б) семантизация с помощью контекста (*Он так замерз, что зуб на зуб не попадает*); в) с помощью синонима или ряда синонимов (*как снег на голову* — неожиданно, внезапно); г) с помощью описания (*брать быка за рога* — начать действовать решительно и с самого главного). <...>

В работе над фразеологией не следует избегать лексико-семантических заданий, цель которых: а) показать фразеологизмы в разных ситуациях употребления, б) разграничить употребление свободных и устойчивых словосочетаний, имеющих один и тот же лексический состав (ср.: *На прощанье он махнул рукой* — *Он на спорт махнул рукой*); в) закрепить лексику фразеологизма (например, подобрать глаголы, с которыми употребляются фразеологизмы: *...как убитый*, *...как рыба в воде*, *...как курица лапой* и т. д.); г) закрепить значение фразеологизма (например, подобрать выражения близкие / противоположные по смыслу) и т. д. будем считать это первой группой заданий.

Вторая группа заданий имеет целью использование фразеологизмов в качестве стимула для активизации речи учащихся. Вот примеры таких заданий: а) назовите основную черту человека, о котором говорят: «*Это дитя природы*», «*У него ветер в голове*»; б) охарактеризуйте человека, о котором можно сказать: «*Он всегда делает из мухи слона*», «*Он не любит, когда его гладят против шерсти*»; в) скажите, когда говорят *встал не с той ноги*.

Третья группа заданий связана с использованием познавательной ценности фразеологизмов, с извлечением из них страноведческих сведений. Рассказ преподавателя о прототипе, о чем речь шла выше, можно использовать, упрощая язык словарной этимологической справки. Сильным учащимся можно предложить самим отыскать по словарям ответ на вопрос, какие именно обстоятельства дали жизнь тому или иному устойчивому выражению. Например: а) используя словари, объясните, почему фразеологизмы *здать кому-либо баню*, *будет тебе баня* стали символом наказания и откуда появилось выражение *пристать как банный лист*; б) расскажите, как лечили в давние времена, если в языке остались выражения *заговаривать зубы*, *выжигать каленым железом*, *до свадьбы заживет*; в) приготовьте рассказ о народной пище и объясните переносное значение фразеологизмов *печь как блины*, *калачом не заманишь*, *молочные реки и кисельные берега*, *мало каши ел*; г) скажите, каково сегодня представление о животных, если говорят: *смотреть как баран на новые ворота*, *ходит как медведь*, *собачья преданность*; д) охарактеризуйте социальную атмосферу, способствовавшую появлению выражений типа *чернильная душа*, *бить челом*, *отложить дело в долгий ящик*, *положить под сукно*; е) расскажите

о книжном деле в Древней Руси, выяснив происхождение следующих фразеологизмов: *прочитать книгу от доски до доски, черным по белому написано, начать с красной строки, не знать ни аза, проходит красной нитью, подписаться обеими руками*; ж) какие исторические факты дали жизнь выражениям: *Мамаево побоище, казанская сирота, вольный казак* и пр.

Выяснение мотивированности значения, объяснение образа, положенного в основу устойчивого выражения, и ознакомление иностранных учащихся с культурой при помощи фразеологизма — это одна сторона лингвострановедческой работы над фразеологией. Не менее важной, чем историко-семантический анализ, является работа по предупреждению ошибок в употреблении фразеологизмов. Ошибки могут быть вызваны: а) недостаточно четким представлением о значении устойчивого словосочетания, обладающего часто сложной семантической структурой; б) игнорированием его стилистической принадлежности; в) отсутствием знаний о его коннотативной окраске; г) нарушением узуальных норм употребления; д) недостаточно глубоким пониманием самого характера той жизненной ситуации, которая может быть выражена при помощи фразеологизма; е) влиянием родной фразеологии, не совпадающей с русской семантически или стилистически в полном объеме и т. д.

Г. В. Елизарова

КУЛЬТУРА И ЛЕКСИКА¹

<...> Если учесть глобальное влияние культуры на личность, то при восприятии или выборе слова на иностранном языке «сцена», вытаскиваемая на поверхность, чаще всего остается принадлежностью родной, а не иноязычной культуры. Р. Ладо еще в 1952 году обосновал эту мысль, описывая процесс усвоения иностранного вокабуляра. Он считал, что при презентации слов происходит знакомство с новой формой, в то время как «значение уже привычным образом схвачено в родном языке» (*Lado, 1966, p. 84*). Но притом, что некоторые значения слова в одном языке могут иногда быть соотнесены со значениями соответствующего слова в другом языке, существует весьма ограниченное количество слов в любых двух языках, которые будут одинаковыми во всех своих значениях. Подобно тому, как в речи иностранца звуки всегда искажаются под влиянием артикуляции родного языка и даже самого устройства артикуляционного аппарата, в его речи происходит искажение значений, в ходе замещения моделей иностранного языка и культуры моделями родного как при говорении, так и при восприятии речи (*ibid., p. 85*). Опасность в том, что[...] в отличие от произношения, это происходит в большинстве случаев незамеченным. Однако преподаватели, борющиеся с синтаксической или фонологической интерференцией родного языка, должны быть осведомлены об интерференции культурной и владеть методами ее преодоления на всех уровнях, включая лексический (*Byram, 1989, p. 42*).

<...>

Обратимся к русскому языку. Примером «непереводимых» русских слов могут служить детально исследованные А. Вежицкой «судьба», «душа» и «тоска» (*Wierzbicka, 1992a, p. 31–116*), а также «пошлость» (*Wierzbicka, 1997, p. 3*). Носителям русского язы-

¹ Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005. С. 51–69.

ка интуитивно понятно, что глобальность и всеобъемлющий характер этих слов вряд ли могут быть переданы в других языках. Подтверждением такого положения дел могут служить безуспешные попытки русских объяснить, что эти слова обозначают, а также их значимость для личной жизни каждого и для понимания русской культуры в целом. Подобно тому, как неадекватно переводились на русский английские слова «privacy» и «community», перевод русского слова «пошлый» как «vulgar, common, trivial, banal» вряд ли способен дать представление как о значении самого слова, так и о культурных ценностях, породивших его употребление. Это слово выражает «презрение говорящего и его осуждение» по отношению к «духовному ничтожеству, лишенному высших интересов», причем осуждение осуществляется на «моральных, духовных... эстетических основаниях» (*ibid.*). С точки зрения носителей англоязычной культуры само это понятие, в таком виде как оно было представлено, может быть приравнено в своей экзотичности к «ухе» и «борщу», в то время как для русских это неотъемлемый компонент шкалы оценивания. Само существование этого слова, равно как и его ключевой характер, подтверждаемый высокой частотностью употребления, отсылает всех носителей российской культуры к таким ценностям, как приоритет духовного, возвышенного над материальным, высокохудожественного над безвкусным, морального над беспринципным. <...>

<...> ...Культурный компонент значения содержится не только в безэквивалентной лексике, но и в лексике, которая на поверхности предстает как имеющая эквиваленты в иностранном языке. Он может иметь как референциальный характер, представляя культурно-специфичные аспекты физического и социального мира, так и индексальный, отсылая к специфической системе культурных ценностей. Для обеспечения эффективного межкультурного общения необходимо формирование таких умений языковой личности, которые обеспечили бы возможность создания общего культурного значения, разделяемого собеседниками, принадлежащими к различным культурам. Это означает, что для формирования навыков и умений эффективного общения необходимо включить работу по освоению культурного компонента лексического значения в процесс освоения иноязычной... лексики. Такая работа должна начинаться на этапе презентации с демонстрации того, что словарные дефиниции носят ограниченный характер, а культурно-обусловленный компонент значения того или иного слова необходимо искать в системе ценностей, в образе жизни, в моделях поведения носителей... культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вагнер, В. Н. Этапы работы с лексикой / В. Н. Вагнер // Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание : учеб. пособие / В. Н. Вагнер. М., 2009. С. 59–95.

Виноградов, В. В. Основные типы лексических значений слова / В. В. Виноградов // Избранные труды. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов. М., 1977. С. 162–189.

Горожанкина, Л. В. Лингвострановедческий аспект в обучении / Л. В. Горожанкина, В. С. Девятайкина // Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А. Н. Шукина. М., 1990. С. 84–90.

Елизарова, Г. В. Культура и лексика / Г. В. Елизарова // Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. СПб., 2005. С. 51–69.

Лебединский, С. И. Формирование лексических навыков [Электронный ресурс] / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик // Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. по-

сание / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. Минск, 2011. С. 300–304. Режим доступа: [//elib.bsu.by/handle/123456789/104011](http://elib.bsu.by/handle/123456789/104011). Дата доступа: 15.09.2015.

Морковкин, В. В. Обучение лексике / В. В. Морковкин, Е. М. Кочнева // Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А. Н. Шукина. М., 1990. С. 59–68.

Новиков, С. П. Системность в обучении лексике как основа преодоления интерференции родного языка / С. П. Новиков // Рус. яз. за рубежом. 1979. № 2 (58). С. 79–83.

Розанова, С. П. Предисловие / С. П. Розанова, Т. В. Шустикова // Лексические трудности при изучении русского языка : учеб. пособие / С. П. Розанова, Т. В. Шустикова. М., 2009. С. 5–7.

Стернин, И. А. Лексическое значение слова как структура / И. А. Стернин // Лексическое значение слова в речи / И. А. Стернин. Воронеж, 1985. С. 29–42.

Телия, В. Н. Коннотация и оценка / В. Н. Телия // Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. М., 1986. С. 21.

Телия, В. Н. Коннотация как особый макрокомпонент значения / В. Н. Телия // Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. М., 1986. С. 15–20.

Щерба, Л. В. Опыт общей теории лексикографии / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. Л., 1974. С. 297–302.

Шукин, А. Н. Обучение лексическим средствам общения / А. Н. Шукин // Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учеб.-метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. / А. Н. Шукин. М., 2012. С. 88–135.

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ

А. В. Величко

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ГРАММАТИКА РКИ. КОНЦЕПЦИЯ И ПРИНЦИПЫ ОПИСАНИЯ¹

Мы можем понимать то, что мы снаружи наблюдаем. Как легко описывать иностранный язык и как трудно описывать свой родной!

Ю. М. Лотман

...Методика — величина зависимая и «производная» от самого языкового материала.

Г. И. Рожкова

1. ГРАММАТИКА РКИ И ДИСЦИПЛИНА РКИ

Грамматика РКИ и академическая грамматика

Преподавание РКИ в вузах СССР и России существует более полувека, и грамматика РКИ не сразу оформилась и предстала в её сегодняшнем виде. Довольно долго существовало мнение, что грамматика русского языка для иностранцев — это всего лишь упрощённый вариант теоретической (академической, вузовской) грамматики, написанной для русских. Было распространено также мнение, что грамматика РКИ — это только методика, приложенная к академической грамматике. В качестве доказательства использовалось утверждение, что русский язык один и един, и, следовательно, разных грамматик быть не может.

Грамматика РКИ, начав, действительно, с аналитико-классификационного подхода к языку, во многом повторявшего принципы грамматики для русских, за пять десятилетий прошла несколько этапов и сейчас осознаётся и развивается как самостоятельная отрасль лингвистической науки.

Говоря о грамматике РКИ как грамматике особого типа, необходимо начать с дисциплины РКИ. Сейчас она признана как самостоятельная учебная дисциплина филологического цикла, как отдельная специализация в системе вузовского образования. Основной её целью является обучение иностранных учащихся владению русским языком, русской речью. Дисциплина РКИ включает разные аспекты преподавания, без которых трудно представить свободное владение русским языком. Это и аспект развития речи, и культуроведение, включающее сведения о стране (страноведение), её культуре. Отдель-

¹ Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / А. В. Величко [и др.] ; под ред. А. В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. М., 2009. С. 5–16.

ный вид работы — чтение художественной литературы, в которой русская речь получила наиболее совершенное воплощение. В дисциплину РКИ входит также стилистика, предполагающая знакомство с функциональными разновидностями (стилями) русского языка, методика преподавания и многое другое. Грамматика РКИ представляет собой важнейший аспект дисциплины РКИ в целом, её лингвистический стержень и поэтому формировалась как её часть с ориентацией на её цели и задачи, подчиняя свои разработки повышению эффективности обучения иностранных учащихся русскому языку.

Грамматика РКИ теснейшим образом связана с академической грамматикой для русских, использует её достижения и результаты, опирается на неё, а также применяет новые теоретические идеи в своих исследованиях и в практике преподавания, правда, эта связь гибкая, избирательная и взаимная. Между двумя типами грамматики имеются существенные различия. Для описательной грамматики русский язык является предметом изучения с целью постижения его устройства, структуры, т. е. интересен сам по себе. Можно сказать, что в основном учёные-лингвисты описывают язык для себя, друг для друга, как бы отвечая на вопрос: «Что собой представляет, как устроен язык, который мы знаем и которым пользуемся?» Данную грамматику читают лингвисты или будущие лингвисты. Язык в ней — объект научного изучения. Работая по такой грамматике, обучать владению языком трудно.

Что касается грамматики РКИ, то она тесно связана с практикой, нацелена на обучение владению языком. Её цель — показать, как язык, его единицы функционируют в речи. Грамматика РКИ начинается там, где язык описывается с целью дать в руки преподавателю сведения, позволяющие обучить иностранца владению русской речью. Цель этой грамматики — описание языка как объекта пользования, описание для не-носителей языка, желающих овладеть русским языком, стать его пользователями. Она содержит тот материал, который нужен для овладения языком и описан в таком виде, который необходим для реализации коммуникативных потребностей.

Академическая грамматика представляет язык изнутри, с точки зрения его устройства. Практическая грамматика РКИ описывает язык извне, как бы глазами иностранцев, чтобы показать, как нужно строить русскую речь. Академическая грамматика является познавательной, это книга о языке, книга теории или теорий. Грамматика РКИ — обучающая, это книга грамматических закономерностей, технологии порождения речи, книга языкового материала. Отношения между двумя типами грамматики многоплановы, это взаимосвязь, взаимоотношения, основанные на принципах пересечения, дополнения. Используя многие идеи, результаты, достижения академической грамматики, грамматика РКИ в свою очередь обогащает её, привлекает внимание к новым языковым фактам и объектам, поднимает новые проблемы. В академической грамматике могут рассматриваться вопросы, представляющие чисто теоретический интерес и не имеющие прямого выхода в практику преподавания. Таковы важные для теории вопросы отнесённости языковых объектов к классификационным рубрикам, в частности вопросы, являются ли односоставные предложения самостоятельными типами предложения или модификациями двусоставных, является ли связь между подлежащим и сказуемым согласованием или координацией, существует ли категория состояния как часть речи и т. д. В свою очередь в грамматику РКИ входит круг фактов, которые в академической грамматике не рассматриваются или находятся на периферии её интересов. Сравним, например, детальность описания функционирования глаголов движения, условия употребления различных предлогов причины, описание условий употребления союзных слов *как ни* и *сколько ни* и т. д.

Таким образом, отличительной чертой грамматики РКИ, определяющей её сущностные признаки, является то, что она представляет собой часть дисциплины РКИ и отличается от академической грамматики адресатом, а также целями и задачами. Можно дать следующее её рабочее определение. **Грамматика РКИ — это такое лингвистическое описание русского языка, его грамматического строя, которое имеет целью раскрыть структурные и семантические особенности единиц языка и правил их функционирования для коммуникативных целей, для целей обучения иностранных учащихся владению русским языком.**

2. ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В ГРАММАТИКЕ РКИ

Концептуальные признаки грамматики РКИ обусловлены её адресатом, целями и задачами, т. е. её обучающим характером. Грамматика русского языка для нерусских, ставящая целью разработать лингвистическую основу для обучения русскому языку, русской речи, строится на основе принципа единства структурно-семантического и функционально-коммуникативного аспектов как единого целого.

Структурно-семантический аспект описывает грамматический строй языка как устройство, систему элементов с их значениями, так как невозможно обучать языку, не показав систему средств данного языка, которые может использовать говорящий субъект, не представив «потенциала средств», находящихся в распоряжении пользователя языка. Ресурсы языка складываются из средств разной природы: фонетических, лексических, морфологических, синтаксических, словообразовательных, их комбинаций и соединений. Грамматика РКИ должна представить грамматическую базу русского языка. В то же время необходимым является представление значения языковых единиц и построений, указание их семантических характеристик, так как описание ведётся для целей обучения владению языком, речью, т. е. способности передавать определённые мысли на русском языке. Это определяет важную роль структурно-семантического аспекта описания. Этот принцип известен в лингвистике как семасиологический.

В основе грамматики РКИ лежит осознание того, что язык описывается как средство общения, коммуникации. Это определяет важность функционально-коммуникативного аспекта.

Необходимо акцентировать внимание на том, что значение языковой единицы и её функционирование — это не одно и то же, они различаются. Значение языковой единицы относится к содержательной стороне языка и включается в понятие языка, языкового строя. Значение охватывается понятием «язык». Функционирование, т. е. проявление элементов системы языка, связано с выходом в речь. Другими словами, функционирование — это в первую очередь цель и условия употребления того или иного средства. Когда мы говорим о функционировании языковых единиц, мы имеем в виду, для чего употребляется данная единица, и здесь кроме её внутреннего содержания учитывается её предназначение в конкретных условиях коммуникации. Таким образом, функционирование соединяет значение и внеязыковые цели общения. <...>

Говоря о функционировании, мы имеем в виду реальное функционирование, т. е. использование языка, его средств в коммуникативной деятельности. Поэтому рядом с термином «функциональный» используется термин «коммуникативный». **Ф у н к ц и о н а л ь н о - к о м м у н и к а т и в н ы й а с п е к т** — это описание закономерностей и правил функционирования грамматических единиц в речи, показ в совокупности и взаимосвязи различных грамматических средств и языковых средств разных уровней, участвующих в выражении одного определённого смысла. Задача этого подхода —

показать, как система языковых элементов, этот потенциал средств, реализуется в реальном процессе речи. Он имеет непосредственный выход в процесс коммуникации.

Термин «коммуникативный» подчёркивает, что явления языка описываются с ориентацией на процесс коммуникации, что учитываются все создающие его факторы. <...>

Структурно-семантический и функционально-коммуникативный подходы к описанию языка не исключают один другой. Каждый из них выполняет свои задачи, они дополняют друг друга, делая видение языка более глубоким и адекватным. <...> ..Однако этим не отрицается тот факт, что в зависимости от конкретных задач описания и преподавания на первый план выходит то один, то другой аспект. Но они всегда присутствуют оба и неразрывно. Грамматика РКИ описывает и язык и речь, если речь понимать как практическое воплощение, конкретную реализацию языка, жизнь языка. <...>

Наряду с представлением структурной стороны языковых единиц в РКИ чрезвычайно важное место занимает определение их значения, описание их семантической и смысловой организации. Таким образом, в обучении широко используется семасиологический подход, изучение языковых единиц «от формы к значению».

Наряду с семасиологическим в РКИ применяется также ономасиологический принцип изучения языка — путь «от содержания к форме». Человек в процессе осознания реального мира вычленяет отдельные его фрагменты (предметы, действия, события, участников, их отношения и взаимосвязи), обобщает их и отражает в языке. Так в практику РКИ вошло понятие смысла, смыслового отношения.

Смыслы, смысловые отношения как понятийные, мыслительные категории (а не языковые) во многом универсальны, поэтому преподавателями и исследователями РКИ давно осознана эффективность семантико-смыслового принципа изучения и организации языкового, в том числе грамматического, материала. Языковые же средства выражения смыслов национально-специфичны, и задача преподавателя — адекватно представить эти разнообразные языковые средства, предназначенные в русском языке для выражения общего смысла или совокупности сходных смыслов (время, пространство, причина, определительные отношения, наличие/отсутствие, принадлежность, модальные смыслы и т. д.). Это, как правило, комплекс разноуровневых средств — словосочетания, простые, сложносочинённые, сложноподчинённые, бессоюзные предложения, лексические, фразеологические, словообразовательные средства... <...>

Таким образом, сложился такой принцип грамматики РКИ, как синтетизм, заключающийся в опоре на функционально-семантические единства данного языка, которые объединяют национально-специфические языковые средства разных уровней для выражения одного смысла. <...>

Одним из воплощений этого принципа в нашей практике становятся описание и подача языковых средств «на синтаксической основе», что реализует принцип коммуникативно-деятельностного подхода к обучению. Это означает, что все языковые средства: фонетические, интонационные, лексические, морфологические, словообразовательные — изучаются не изолированно, а в составе словосочетания и предложения. Например, объяснение разницы между близкими по значению лексическими единицами обязательно сопровождается демонстрацией синтаксических условий их употребления. Для глагола *пользоваться* характерна конструкция **кто пользуется чем**, а значение глагола *использовать* реализуется в синтаксических структурах **кто использует что для чего / в качестве чего / где; кто использует что как**. Семантические различия глаголов *построить, пристроить, застроить* проявляются и синтаксически: *На пустыре построили новый дом; К дому пристроили веранду; Пустырь застроили новыми домами*. <...>

С семантико-смысловым и функциональным принципами грамматики РКИ связана ещё одна её особенность — концентричность представления материала. Одна и та же языковая единица, например синтаксическая структура, нередко рассматривается несколько раз, но всегда в составе другой группировки, при обращении к другой теме. Так, инфинитивные предложения рассматриваются и как отдельный тип односоставных предложений, и в связи с изучением способов выражения модальных значений. <...>

Такие принципы грамматики РКИ, как рассмотрение языковых фактов на синтаксической основе, синтетизм, концентричность, обуславливают особенности её структуры. В грамматике РКИ, нацеленной на обучение построению высказывания, текста, обучение русской речи, утрачивается необходимость и целесообразность организации описания по отдельным уровням и аспектам грамматической системы (морфологии, словообразования, синтаксиса как самостоятельных разделов для изучения). <...>

С. А. Хавронова, Т. М. Балыхина

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ¹

В практике преподавания русского языка как иностранного обучение грамматике занимает центральное место. Это объясняется той ролью, которую играет грамматика в процессе восприятия и продуцирования речи — **грамматика организует речь**.

В истории обучения иностранным языкам вопрос о роли грамматики решался по-разному. Сторонники переводно-грамматического метода утверждали, что иностранный язык может быть изучен только через грамматику, и сводили все обучение к занятиям грамматикой — заучиванию правил и анализу слов и предложений на их основе. Сторонники прямого метода, напротив, считали, что при обучении иностранным языкам в практических целях совсем не следует заниматься грамматикой, поскольку, по их мнению, овладеть иноязычной, особенно устной, речью, можно и «без грамматики». Это противоречие в значительной степени вызвано различным пониманием термина «грамматика», который трактуется как:

- раздел языкознания, содержащий сведения о строении слов, формах словоизменения, видах словосочетаний и типах предложений;
- совокупность правил изменения слов, образования словоформ и соединение слов в словосочетания и предложения.

Вопрос о том, что следует понимать под словом «грамматика» и какой грамматике обучать иностранцев в практическом курсе русского языка, имеет первостепенную важность и требует уточнения. Ясно, что предметом освоения является не раздел языкознания и не совокупность правил, так как **иностранец, изучающий русский язык, заинтересован** не в получении теоретических знаний о системе и структуре языка и не в формулировании правил, а **в практическом овладении самим языком для общения на этом языке**.

Исходя из положения о том, что **грамматика — это «объективная языковая действительность, управляющая нашей речью»** (Щерба Л.В., 1945), предмет обучения иностранному языку следует понимать как саму языковую реальность, а грамматику — **как совокупность средств и способов, которыми пользуются носители русского языка для выражения обобщен-**

¹ Хавронова С. А., Балыхина Т. М. Русский язык как иностранный.

ных значений (в другой терминологии — общих понятий, смыслов, понятийных категорий), таких как субъект, объект, адресат, действие, состояние, наличие, отсутствие, время, место, направление, цель, причина, условие, возможность, необходимость, долженствование и др.

Грамматика — это **различные средства и способы объединения слов и построения речевых единиц — предложений-высказываний**. Грамматические средства и способы оформляют слова, соединяют их между собой, располагают в определенной последовательности и таким образом организуют номинативные лексические единицы в целостные в структурном и смысловом отношении коммуникативные единицы. Русский язык относится к языкам флективного типа, особенностью его грамматической системы является **наличие большого количества многообразных окончаний** у... существительных, местоимений, прилагательных, числительных, причастий. То значение, которое в других языках передается каким-либо одним способом, например, значение лица совместного действия предложом и неизменяемой формой имени, в русском языке выражается не только соответствующим предложом *с (со)*, но и падежной формой, ее разными вариантами в зависимости от рода, числа, качества основы имени. Сравним: *с моим братом, с моей сестрой, с учителем и учительницей; с матерью, с моими братьями и сестрами*.

Сложной представляется и глагольная система русского языка в силу наличия таких категориальных значений, как лицо, число, время, вид, залог, наклонение. Кроме того, русский глагол имеет две основы — инфинитива и настоящего времени, неединообразное соотношение которых создает пеструю картину чередований гласных и согласных в основах: *знать — знаю, знаешь; брать — беру, берешь; писать — пишу, пишешь; молчать — молчу, молчишь; встать — встану, встанешь; рисовать — рисую, рисуешь*.

Особенностью грамматической системы русского языка является и **многообразие структурных типов простого предложения**, которые создаются разнообразием средств и способов выражения субъекта действия или состояния: *Он болеет. У него температура. Его знобит. Ему нужно лежать в постели;* и предиката: *Она студентка. Сейчас она учится. Она хочет стать переводчицей. Ей надо много заниматься; Этот город небольшой. В городе нет театра. Здесь строят дорогу. Сегодня холодно. Скоро будет зима*.

Специфика русской грамматической системы — высокая степень морфологизации знаменательных частей речи, разветвленная флективность, многообразие структурных типов простого предложения — делает объективной необходимостью грамматикализацию практического курса русского языка для иностранцев.

Цель обучения иностранцев русской грамматике — научить практически пользоваться теми грамматическими средствами, которыми пользуются носители русского языка в процессе общения. Грамматика в практическом курсе не самоценна и не самоцельна. Овладение каждой грамматической единицей направлено на расширение возможностей иностранного учащегося в понимании и выражении различных значений, смыслов, интенций.

Для обучения иностранцев грамматически правильной речи на русском языке сформировалась **особая лингводидактическая система**, так называемая **практическая, или педагогическая, грамматика**, учитывающая категорию учащихся и цели обучения, специфику грамматики как уровня языка и психологические закономерности овладения иностранным языком.

Практическая грамматика существенно отличается от описательной (теоретической, системной)... <...> Для теоретической грамматики характерны: 1) **объективность описания**, т. е. отсутствие определенного адресата, 2) **полнота и детальность представления** всех языковых единиц, 3) **линейность их представления** — от морфологии к синтаксису, от знаменательных частей речи к служебным, от имен к глаголу и т. д. Для практической грамматики характерны: 1) **ориентация на адресат** — неносителей языка и их коммуникативные по-

требности, 2) **отбор и минимизация морфологического и синтаксического материала**, 3) **комплексно-концентрическая организация всех языковых единиц на синтаксической основе**.

Принципы описания языкового материала	
Теоретическая грамматика	Практическая грамматика
• отсутствие адресата • полнота и детальность описания • линейность представления единиц морфологии и синтаксиса	• ориентация на адресат • отбор и минимизация • комплексно-концентрическая организация языковых единиц на синтаксической основе

В задачи грамматического аспекта входит **формирование, развитие и совершенствование грамматических навыков** — навыков оформления (морфологических) и навыков комбинирования (синтаксических), свободное и правильное оперирование которыми составляет **грамматическую компетенцию**.

В соответствии с общей стратегией обучения должны быть сформированы как **навыки продуктивные**, необходимые для грамматически правильного оформления речи на русском языке, так и **рецептивные**. Понимание иноязычной речи осуществляется не только благодаря узнаванию лексического значения слов, составляющих высказывание, но и благодаря осознанию значений, выражаемых грамматическими средствами.

Работа над грамматикой в иностранной аудитории начинается сразу по завершении вводно-фонетического курса и ведется в течение всего периода обучения. На разных этапах в соответствии с уровнем обученности иностранных учащихся и с учетом степени сложности/простоты грамматических явлений она организуется на основе принципиально разных подходов.

Для каждого этапа обучения создается грамматический минимум, включающий специально отобранный определенный объем морфологического и синтаксического материала, подлежащего усвоению. Отобранные минимумы отражаются в программах и воплощаются в соответствующих учебниках и учебных пособиях.

А. Н. Щукин

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ¹

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ

<...> В практическом курсе языка учащиеся знакомятся с грамматическими средствами общения — единицами языка, являющимися носителями его грамматических свойств и средством выражения грамматических значений, знание которых и умение пользоваться которыми обеспечивает возможность участвовать в речевом общении.

Владение грамматическими средствами общения предполагает знание учащимися *морфологии* (системы формоизменения слов и правил их образования), *синтаксиса* (правил сочетания слов и построения предложений), *словообразования* (способов формирования слова и его структуры).

¹ Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. С. 136—176.

В практическом курсе языка грамматика выделяется в самостоятельный аспект обучения на всех этапах занятий: начальном, основном, продвинутом. На начальном этапе учащиеся усваивают языковой материал в виде грамматического минимума, достаточного для участия в речевом общении в пределах ограниченного числа тем и ситуаций, определяемых программой обучения. На основном и продвинутом этапах организуется углубленное знакомство с грамматической системой языка, систематизация пройденного материала с учетом профессиональных интересов учащихся и их будущей специальности.

Конечной целью обучения грамматике и овладения грамматическими средствами общения является формирование *грамматической компетенции* как составной части компетенции языковой. В состав грамматической компетенции входят знания из области морфологии, синтаксиса, словопроизводства, навыки и сформированные на их основе умения, обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения. <...>

Основоположник сознательно-практического метода Б. В. Беляев утверждал, что решающим фактором обучения должна быть иноязычно-речевая практика, а практике обязательно должно предшествовать сообщение учащимся теоретических языковых сведений. В этом заключалось главное отличие сознательно-практического метода от переводно-грамматического и прямого, а на тренировку учащихся в иноязычно-речевой деятельности, которая должна быть преимущественно беспереводной, рекомендовалось отводить не менее 85 % учебного времени.

Этот подход к обучению русскому языку как иностранному в отечественной лингводидактике считается более предпочтительным... <...>

В соответствии с названным подходом рекомендуется следующий путь овладения грамматическими средствами общения на занятиях по практике языка: от **знаний** — к **речевым навыкам** и формируемым на их основе **речевым умениям**. <...>

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ГРАММАТИКЕ

Какую грамматику мы изучаем?

Принято различать грамматику для носителя языка и иностранных учащихся. Это две разные грамматики, отличающиеся своим назначением и способами представления материала. <...>

Студент-иностранец не обладает языковой компетенцией в русском языке, и она должна быть сформирована в ходе занятий. В этом состоит принципиальное отличие школьной грамматики, т. е. предназначенной для школьника — носителя языка, от грамматики, ориентированной на иностранного учащегося, для которого изучаемый язык не является родным.

Грамматика для студента-иностранца может быть активной и пассивной. Идея разграничения этих двух видов грамматик принадлежит Л. В. Щербе. <...> Пассивная грамматика рассматривает употребление грамматических единиц исходя из их формы, а изложение материала идет от формы к содержанию, функции. Активная же грамматика предполагает изучение грамматической формы в зависимости от содержания высказывания, которое определяет порядок представления грамматического материала.

Способ представления грамматического материала является решающим условием достижения целей обучения языку. При практической направленности обучения предпочтение отдается активной грамматике, которая содержит варианты выбора грамматической формы в зависимости от содержания высказывания. Такие грамматики определяются... как практические и функциональные, а научные основы функ-

ционального описания языка и функциональной грамматики связаны с именами А. В. Бондарко, Г. А. Золотовой, Г. И. Рожковой, М. В. Всеволодовой, И. Г. Милославского. Способы выражения временных, причинных, целевых, пространственных, модальных отношений стали содержанием учебных пособий и темой научных публикаций, посвященных функциональному описанию русского языка... <...>

Грамматический материал в учебниках русского языка, отражающих функциональный подход к описанию грамматики, дается в виде способов выражения различных интенций и отношений, возникающих в процессе речевого общения. Так как основная трудность участников общения связана с выбором из многообразных грамматических средств правильной грамматической формы, выражающей необходимый смысл, функциональные грамматики предлагают рекомендации по выбору формы для разных видов общения. <...>

Однако функциональный подход к овладению грамматическими средствами общения не исключает использования на занятиях элементов описательной грамматики. Они полезны при систематизации и обобщении пройденного материала, особенно на занятиях со студентами-филологами старших курсов. <...>

Следует ли учитывать особенности родного языка учащихся?

Грамматические средства общения могут изучаться либо с учетом родного языка учащихся, либо без такого учета. От этого зависит характер отбора и представления учебного материала.

В одноязычных учебниках русского языка грамматический материал дается имманентно, т. е. без учета родного языка учащихся, в то время как в двуязычных и национально-ориентированных учебниках учитываются трудности в овладении русским языком, возникающие по причине интерференции родного языка либо отсутствия в родном языке учащихся грамматических явлений, свойственных изучаемому языку.

Процесс усвоения РКИ небезразличен к тому, в каких взаимоотношениях русский язык находится с родным языком учащихся. Близость грамматических структур является благоприятным фактором овладения языком, а расхождения вызывают языковые затруднения. Такие трудности преодолеваются в ходе объяснений материала и языковой тренировки, в которой учитываются типичные ошибки, возникающие в речи учащихся по причине расхождения в системах двух языков.

Принцип учета родного языка учащихся на занятиях по грамматике реализуется в двух формах: а) латентной, или скрытой, в результате подачи материала с установкой на предупреждение возможной интерференции родного языка и речевых ошибок; б) открытой, при которой проводится сопоставление грамматических явлений в двух языках. Вторая форма учета родного языка учащихся больше подходит в работе со студентами-филологами и при объяснении трудных случаев грамматики русского языка.

Использование на занятиях сопоставительных грамматик и элементов таких грамматик в практическом курсе языка является наилучшим способом опоры на родной язык при знакомстве с грамматическими средствами общения.

Модель предложения как единица обучения грамматическим средствам общения

В качестве единицы обучения грамматическим средствам общения используется модель предложения, иллюстрирующая последовательность расположения ее структурных компонентов. Они обозначаются с помощью условных знаков.

Так, структура предложения *Я читаю книгу* может быть передана с помощью следующей модели: S + P + O₄, где S – подлежащее, P – сказуемое, O₄ – дополнение в В. п.

Модель предложения может быть передана в виде речевой модели, которая имеет лексическое наполнение и ритмико-интонационное оформление.

Грамматический материал в учебниках и справочниках по русскому языку часто представлен в виде серии моделей предложений, расположенных в определенной системе и удобных для изучения. Так организован материал в пособиях [·] Т. М. Дорофеева, М. Н. Лебедева. *53 модели русской грамматики. Базовый курс. М., 1996; М. Н. Лебедева. Карманная грамматика русского языка для иностранцев. М., 2003. <...>*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

Обучение грамматическим средствам общения направлено на приобретение учащимися практически необходимых *знаний*, формирование на их основе грамматических *навыков* и развитие *речевых умений*, свидетельствующих о достигнутом уровне *грамматической компетенции* как составной части компетенции коммуникативной.

Перечисленные цели достигаются на следующих этапах работы:

1. Ознакомление с учебным материалом.
2. Объяснение учебного материала.
3. Закрепление введенного материала.
4. Применение усвоенного материала.
5. Контроль уровня владения грамматическим материалом.

Ознакомление

На этом этапе работы представляется новый грамматический материал (для этого используется общедидактический метод *показа* со стороны преподавателя и метод *ознакомления* с материалом со стороны учащихся) и демонстрируются способы его применения в речи для достижения целей общения. Показ рассчитан в первую очередь на чувственное восприятие, и для этого используются средства наглядности в виде учебного рисунка, схемы, таблицы, демонстрация грамматического явления изолированно, в виде модели предложения либо речевого образца, либо в контексте предложения и ситуации общения. <...>

Объяснение

Цель объяснения грамматического явления – демонстрация его формальных признаков, семантических особенностей и возможностей его использования в речи. Одновременно в процессе объяснения проводится и первичное закрепление введенного материала. <...>

Наличие или отсутствие сходного грамматического явления в родном языке учащихся может стать условием выбора способа объяснения нового материала. На начальном этапе при введении нового материала не всегда возможно адекватное понимание грамматического явления через объяснение на русском языке. Здесь на помощь приходит родной язык учащихся. Однако объяснение на родном языке учащихся не должно быть излишне пространным и иметь практическую направленность. <...>

Известны два способа ознакомления с новым грамматическим материалом:

- 1) Объяснение на основе правила (теоретико-практический способ).
- 2) Объяснение на основе применения (практический способ).

1) Объяснение на основе правила

<...> Получили распространение два варианта применения этого способа.

Вариант 1: *от правила к его применению.* Сначала учащиеся знакомятся с правилом, характеризующим форму, значение и способ образования грамматического явления, а затем с его использованием в контексте речевого высказывания. Правило подкрепляется примерами употребления грамматической формы в речи.

Приведем пример ознакомления с грамматическим материалом на основе правила.

Грамматическая тема: Образование сравнительной степени имен прилагательных.

Преподаватель: Если вам надо употребить прилагательное в форме сравнительной степени (сравнить два предмета), то вы должны отбросить окончание прилагательного и к оставшейся части слова прибавить суффикс *-ее*. Смотрите, как я это делаю. (Свои объяснения преподаватель сопровождает записью на доске.)

Прилагательное	Сравнительная степень	Суффикс
Сильн(ый)	Сильн-ее	-ее
Светл(ый)	Светл-ее	-ее
Слаб(ый)	Слаб-ее	-ее

Преподаватель: Если после того, как вы отбросите окончание прилагательного, оставшаяся часть слова оканчивается на *-д, -г, -з, -к, -т*, то замените *д* и *г* на *ж*, *к* и *т* на *ч*, *х* на *ш*, *ст* на *щ*, *в* на *л* и прибавьте к каждой части слова суффикс *-е*.

Объяснение иллюстрируем примерами: *молод(ой) — молож-е; дорог(ой) — дорож-е; чист(ый) — чищ-е* и др.

Образование подобных форм нуждается в запоминании.

Такое ознакомление с грамматическим материалом протекает в форме использования приемов *дедукции*... <...>

Вариант 2: *от содержания высказывания к правилу.* Учащиеся знакомятся с новым грамматическим материалом в контексте речевого образца, а затем в результате наблюдения над материалом подводятся к правилу, отражающему суть грамматического явления. Такой способ ознакомления с грамматическим материалом... определяется как *индуктивный*... <...>

Оба способа объяснения грамматического явления и ознакомления с грамматическими средствами общения... могут дополнять друг друга. Выбор же способа объяснения материала зависит от ряда факторов.

Характер грамматического материала. <...>

Наличие или отсутствие сходного грамматического явления в родном языке учащихся. Индуктивный способ введения материала предпочтительнее там, где имеется сходство явлений, дедукция — когда аналогия отсутствует.

Уровень языковой подготовки учащихся и их речевой опыт. <...>

2) Объяснение на основе применения (практический путь)

Этот способ ознакомления с грамматическим материалом предполагает его усвоение в результате наблюдения над использованием грамматической формы в контексте предложения и выполнения речевых действий по образцу, что ведет к формированию грамматического навыка.

В отличие от ознакомления с грамматическим материалом на основе правила практический путь овладения грамматическими средствами общения не предусматривает формулирования правила в результате выполнения действий с грамматическим мате-

риалом и анализа особенностей грамматической формы. Учащимся предлагается интуитивный способ усвоения грамматического материала путем догадки о значении грамматической формы и способах ее использования в сходных ситуациях общения. <...>

В «Методическом руководстве для преподавателей русского языка» (Костомаров, Митрофанова, 1988) были рекомендованы три способа практического ознакомления с грамматическим материалом.

Предметный способ. Для демонстрации грамматической формы и ее применения в речи используются различные предметы. <...>

Глагольный способ. Преподаватель использует различные действия, демонстрируя возможности грамматического оформления таких действий. Учащиеся повторяют фразы вслед за преподавателем и отвечают на вопросы.

Преподаватель: Что я делаю? Я иду к доске. Я беру мел. Я пишу число. Я беру тряпку. Это тряпка, а это мел. Теперь стираю число с доски.

Глагольный способ представления грамматического материала был разработан известным методистом Г. Пальмером. <...>

Ситуативный способ. Предусматривает представление грамматического материала в типичных ситуациях общения. <...>

Закрепление

На этом этапе овладения грамматическими средствами общения с помощью специальных тренировочных упражнений достигается уровень сформированности грамматического навыка... <...>

Применение

На этом этапе формирования грамматического навыка достигается возможность его включения в различные умения, обеспечивающие возможность участия в речевой деятельности. <...>

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

Следующие рекомендации обобщают многолетний опыт обучения грамматическим средствам общения и будут полезны в первую очередь начинающему преподавателю. В них учтены некоторые типичные ошибки, которые имеют место на занятиях по грамматике.

1. При планировании занятий следует руководствоваться: а) целью, которую предполагается достичь в ходе урока; б) значимостью грамматического явления для достижения конечной цели обучения — формирования коммуникативной компетенции; в) местом, которое изучаемое грамматическое явление занимает в системе языка; г) наличием или отсутствием сходного грамматического явления в родном языке учащихся; д) трудностями, которые могут возникнуть при знакомстве с грамматическим явлением, и способами их преодоления.

2. Порядок и последовательность изучения грамматической темы определяются рекомендациями программы, содержанием учебного пособия, которое используется на занятиях, методическими пристрастиями преподавателя. Многие грамматические темы не имеют однозначных рекомендаций по объему и последовательности введения материала в рамках изучаемой темы. Это, например, касается знакомства с системой падежей. <...>

3. Грамматический материал следует вводить на знакомой учащимся лексике в пределах темы общения. Тематика начального этапа ограничена ситуациями повседневного общения. <...>

4. Выбор способа представления материала... зависит от характера материала, его трудности для усвоения, методической концепции, которой следует преподаватель в своей работе. <...>

5. При введении нового материала следует опираться на пройденный ранее материал и широко использовать в качестве опоры средства наглядности.

6. Распространенной ошибкой начинающего преподавателя является излишне пространное толкование грамматического явления и злоупотребление при этом родным языком учащихся. Объяснения должны быть краткими и практически значимыми для обеспечения возможности применения грамматической структуры в различных ситуациях общения.

7. Объяснив материал, преподаватель часто без достаточной тренировки по его закреплению переходит к контролю за усвоением материала, что вызывает ошибки в речи студентов. Контролю должен предшествовать этап закрепления с использованием языковых и условно-речевых упражнений.

8. Показателем владения грамматическим материалом является способность его применения в различных ситуациях общения, что достигается в результате обильной речевой практики с использованием речевых упражнений, на которую следует отводить до 75 % учебного времени (Беляев, 1965). <...>

9. Распространенной ошибкой преподавателя на занятиях по грамматике является акцент в работе по формированию грамматического навыка, но не на выход на основе сформированных навыков в речевую деятельность. <...>

10. Следует учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся, определяющие выбор приемов объяснения и тренировки. Так, учащиеся коммуникативного типа хорошо усваивают грамматический материал в ходе устного общения, а учащиеся аналитического типа нуждаются в использовании правил, обращении к переводу.

11. Работу над грамматической формой слова следует проводить до тех пор, пока учащиеся не научатся пользоваться ею в речевом общении, т. е. грамматический навык станет частью речевого умения и коммуникативной компетенции.

Б. В. Беляев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ И ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА¹

<...> **Обучение грамматическому строю иноязычной речи.** <...> ...Приобретает большое значение и вопрос о том, каким именно целям и задачам обучения должен удовлетворять каждый отдельный урок. Нередко приходится слышать от преподавателей о том, что его урок был посвящен введению и закреплению такого-то нового фонетического, лексического или же грамматического материала. Так как этот материал является языковым, то урок может в таком случае иметь только языковедческий характер. Но

¹ Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. С. 136–149.

так как основной целью обучения является *практическое овладение* языком, то и уроки должны носить не теоретический, а практический характер, т. е. такой, когда учащиеся почти все время тренируются в иноязычной речи. Целью каждого урока должно быть развитие у учащихся иноязычной речи (устной и письменной), а основным средством к достижению этой цели должна быть соответствующая тренировка учащихся.

Говоря о психологических основах усвоения грамматики иностранного языка, нельзя обойти молчанием еще один довольно важный вопрос: должны ли учащиеся усваивать в более или менее исчерпывающем виде систему *грамматических понятий*? Ответить на этот вопрос, придерживаясь психологического обоснования методики, можно только так: если учащиеся должны овладеть всеми основными грамматическими категориями иностранного языка не теоретически, а практически, то *нет никакой нужды в том, чтобы учащиеся усваивали языковедческие термины и понятия*. Изучаемым языком они должны научиться владеть интуитивно (в том числе и грамматическими явлениями), что обуславливается иноязычно-речевой практикой, а отнюдь не усвоением системы грамматических понятий. Узнав о том, что в иноязычных предложениях должна обязательно наличествовать связка, учащийся в дальнейшем может забыть это правило, а также и само название связки; но он обязательно должен практически усвоить эту особенность построения иноязычных предложений и настолько привыкнуть к употреблению связки, чтобы никогда не думать сознательно о ней. <...> Следовательно, *не имеет никакого смысла загружать головы учащихся специальной грамматической терминологией и требовать от них сознательного запоминания системы грамматических понятий*. Рассказывать учащимся об особенностях грамматики изучаемого языка, безусловно, необходимо для того, чтобы учащиеся *сознательно овладевали* его грамматическим строем, но настаивать на запоминании соответствующих терминов и правил совершенно нерационально.

Основные свои усилия при обучении учащихся грамматике преподаватель должен сосредоточивать совсем на другом. Во-первых, вместо того чтобы загружать память учащихся грамматическими знаниями, надо развивать у них *грамматическое чутье*; надо добиться того, чтобы *чувство языка* всегда подсказывало им правильное грамматическое оформление иноязычных предложений... <...> А во-вторых, совершенно необходимо добиться того, чтобы учащиеся сперва понимали, а затем и непосредственно чувствовали те обобщенные отражения действительности (понятия), которые выражаются теми или иными грамматическими формами изучаемого языка. Поясним это.

Грамматика изучаемого языка и соответствующее иноязычное мышление. Понятия, с помощью которых мыслит человек, выражаются в речи не только с помощью одних только лексических единиц..., но и с помощью грамматических форм. Если один раз англичанин говорит I read, а в другой раз — I am reading, то тут мы встречаемся не только с различными формами английского глагола... но и с *понятийным осмыслением* того, о чем говорится. В данном случае две различные формы глагола выражают и два различных понятия: *читать вообще* и *читать в данный момент*. <...> Все формы глагола, степени сравнения, употребление слова с тем или иным предлогом, словосложения и словосочетания, порядок слов в предложении и т. д. и т. п. — все это суть *грамматические средства, предназначенные для более или менее точного выражения тех понятий* (и суждений), которые сообщаются или передаются другим людям в процессе речи.

<...> Учащиеся могут практически овладевать грамматическим строем изучаемого языка лишь в том случае, если они будут научиться *мышлению* на другом языке. Главные старания преподавателя должны быть направлены именно в эту сторону. <...>

Следовательно, никак нельзя ограничиться доведением до сознания учащихся только *чисто языковых особенностей грамматического строя изучаемого языка*. Зная систему грамматических понятий и правила конструирования иноязычных предложений, учащиеся нисколько не научатся практически владеть грамматикой языка, не научатся строить свою иноязычную речь по правилам грамматики. Пользоваться иностранным языком можно лишь при условии *мышления* на нем. А обучить иноязычному мышлению можно лишь путем постоянного *пояснения* его *смысловых особенностей*. Эти особенности оказываются весьма значительными уже при сопоставлении *лексических* единиц разных языков. Но они оказываются значительно увеличивающимися при сопоставлении *грамматических* форм, которые свойственны разным языкам. И если переводная семантизация иноязычных слов не дает должного эффекта, то еще менее эффективно такое обучение грамматике, когда учащиеся усваивают лишь грамматические знания, а смысл грамматически оформленных предложений улавливают только *через перевод*. Перевод слов не позволяет схватывать их истинного смысла, а перевод предложений еще в большей мере отдаляет учащихся от практического овладения изучаемым языком. <...>

Л. А. Вольская, Н. О. Рогожина

ГРАММАТИКА¹

Особая роль грамматики в курсе не только русского языка как иностранного, но и любого иностранного языка заключается в том, что она является той необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование иностранного языка, употребление его в качестве средства общения. Однако знание грамматической системы изучаемого языка, свода правил, набора сведений о существовании специальных формальных показателей не означает владения иностранным языком, т. е. умения использовать данный язык в акте реальной коммуникации.

Без понимания роли грамматики как основного и решающего фактора изучения такого сложного явления, как русский язык как иностранный, невозможно создание фундамента, на котором может быть основано прочное, осознанное, активное владение русским языком как специфическим способом национального отражения и моделирования реальной действительности. Недостаточное внимание к грамматическому аспекту и на начальном, и на продвинутом этапах изучения русского языка как иностранного ведет к загрязнению речи учащихся, их многочисленным ошибкам, значительно затрудняет нормальное общение на русском языке. Пример такого небрежения грамматикой и его результаты можно было наблюдать в период неумеренного увлечения коммуникативными методиками в конце 70-х — начале 80-х годов XX в. Основное внимание было сосредоточено на развитии видов речевой деятельности при одновременном ослаблении работы по формированию языковых навыков. Однако в последние годы все чаще раздаются голоса в поддержку укрепления грамматического аспекта на уроке русского языка как иностранного и повышения внимания к нему.

¹ Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учеб. пособие для вышш. учеб. заведений / Г. И. Васильева [и др.] ; под ред. И. П. Лысаковой. М., 2004. С. 117—135.

Грамматика в общем курсе русского языка как иностранного играет значительную роль, но в то же время роль эта служебная, сугубо прикладная. Она обусловлена целями обучения и уровнем знаний учащихся. Главная задача при овладении иностранным языком — обучение речевой деятельности. Выполнение этой задачи невозможно без знаний о существовании набора языковых единиц и действий с ними, направленных на порождение коммуникативных актов. Служебная роль грамматики заключается в овладении грамматической системой как средством общения на иностранном языке. <...> Отсутствие специальной грамматической работы может легко привести к нарушениям коммуникативно адекватной речи. <...>

Существуют определенные различия в представлениях грамматики русского языка как иностранного и русского языка как родного. Прежде всего они проявляются в наличии (отсутствии) коммуникативного подхода к анализу грамматических явлений... <...> При изучении русского языка как родного предполагается прежде всего линейное описание по уровням языка, тогда как при изучении русского языка как иностранного «необходимо функциональное расположение и представление материала с учетом разных уровней языковых морфологических классов, а также экстралингвистических факторов»¹.

Обучение русскому языку как иностранному и обучение русскому языку как родному имеют разные цели, обусловленные фактором учета коммуникативности. Из этого следует, что функциональность подчинена коммуникативности и обусловлена ею. Главная задача при изучении русского как иностранного заключается в работе не над формой как таковой, а над смыслом, в изучении связей между формой и содержанием, т. е. в выявлении функции, которую выполняет форма в семантической структуре предложения или высказывания. <...> У учащегося, в свою очередь, при помощи функционального подхода к преподаванию грамматики русского языка как иностранного создаются прочные и гибкие связи между языковыми средствами и содержанием речи при выражении собственных мыслей и адекватного с точки зрения говорящего понимания чужих мыслей. <...>

Сам функциональный подход в методике преподавания иностранного языка не нов. В научный обиход вошли понятия активной и пассивной грамматики (Л. В. Щерба).

Активная грамматика предполагает изучение форм, несущих определенный смысл в составе предложения (высказывания), т. е. идет от содержания, смысла, функции к форме. При отборе учебного материала ограничение изучаемых единиц основано на выделении прежде всего самых употребительных средств выражения тех или иных смысловых отношений и исключении конструкций и форм, которые могут рассматриваться как синонимичные, но периферийные элементы в выражении определенных значений. Такие средства распределяются по разным уровням языка. <...> Грамматические явления, относимые к сфере активной грамматики, представляют собой языковые средства, необходимые для создания начальной базы знаний в области изучения иностранного языка.

Пассивная грамматика рассматривает употребление грамматических единиц исходя из формы, т. е. идет по линии от формы к содержанию, функции. Главная цель в сфере пассивной грамматики состоит не в анализе употребления формы слов и оформлении мыслей говорящего в предложении (высказывании), а прежде всего в анализе и понимании на основе этого анализа смысла сказанного (написанного). Например, конструк-

¹ Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного. М., 1988. С. 17.

ции типа «*В период чего?*», «*При ком?*», «*При чем?*»[.], «*По окончании чего?*»[.] используемые для выражения временных отношений при ответе на вопрос «*Когда это было?*». Такой подход возможен и целесообразен на продвинутых этапах обучения.

Активная и пассивная грамматики различны не только по оценке использования языковых единиц в речи, но и по составу и группировке языковых единиц. Активная грамматика служит для оформления мысли, тогда как пассивная — для анализа и понимания сказанного (написанного). <...>

Функциональный подход в подаче грамматического материала может оказаться недостаточным в тех случаях, когда необходимо показать языковую систему в обобщенном виде. Такая необходимость возникает особенно на продвинутых этапах обучения русскому языку как иностранному. Систематизация знаний даст опору в понимании общих закономерностей существования языка и позволит самостоятельно оформлять и моделировать высказывание. Она необходима еще и потому, что при функциональном представлении грамматического материала одно и то же семантическое явление языка приходится рассматривать неоднократно, каждый раз раскрывая какой-либо новый оттенок в значении или особенностях лексического наполнения или синтаксического выражения. <...>

Принцип функциональности в методике преподавания русского языка как иностранного проявляется также в комплексной подаче материала, что подразумевает его отбор и репрезентацию на синтаксической основе, т. е. в составе такой синтаксической единицы, в которой реализуется данное значение грамматической формы. <...>

<...> Комплексная подача материала на синтаксической основе подразумевает и одновременное пополнение лексического запаса[.] на базе которого репрезентируется многообразие типов морфологических форм. Такой путь ведет к расширению и усложнению структурной схемы предложения[.] используемого в акте коммуникации. Лексика, морфология и синтаксис оказываются гармонически связанными в процессе обучения. <...> «...С первых же шагов обучения учащийся должен овладеть умением конструировать предложение, пользоваться им как минимальной единицей, поскольку в его синтаксической структуре реализуется функциональное (в отличие от линейного) расположение морфологических категорий и функциональная группировка отдельных слов»¹. <...>

Так как цель изучения грамматики в иностранной аудитории — научить учащихся использовать языковые единицы в актах коммуникации, важнейшей задачей является взаимодействие и взаимосвязь языковых и речевых уровней. Поэтому в практической работе нельзя игнорировать необходимость выработки языковых грамматических навыков при безусловном доминирующем положении работы по созданию речевых грамматических навыков.

Под **языковыми грамматическими навыками** понимают навыки по образованию отдельных грамматических форм и структур в соответствии с лингвистическими правилами с учетом парадигматических отношений, т. е. вне коммуникации.

Под **речевыми грамматическим навыками** понимают автоматизированное употребление грамматических явлений в речи, в основе которого лежат стереотипные речевые связи и способность проявления их в разных видах речевой деятельности.

Работа по созданию языковых и речевых грамматических навыков направлена на формирование умения строить неограниченное количество осмысленных и правильно, с точки зрения грамматики, оформленных коммуникативных единиц.

¹ Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981. С. 15.

Сознательно-практический метод чрезвычайно актуален для изучения и преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе, когда закладываются основные механизмы автоматизации процессов употребления определенных языковых единиц в определенных синтаксических условиях.

Последовательность учебных действий: создание базиса (языковые навыки на основе знаний, полученных вне коммуникации) — создание речевых навыков (автоматизированное употребление языковых единиц) — коммуникативно-речевые умения. <...>

Начальный этап при изучении русского языка как иностранного является во многом определяющим, так как именно на этом этапе происходит закладка основных механизмов речевой деятельности на иностранном языке. Задача среднего этапа — корректировка знаний, полученных на начальном этапе и увеличение их объема за счет расширения фактических знаний. На продвинутом этапе, с одной стороны, происходит значительное снижение интереса к вопросам грамматики, с другой стороны, ранее полученные знания позволяют обратиться к сложным вопросам грамматики, например к стилистически обусловленному функционированию отдельных форм и конструкций, типов предложений. <...>

Содержание грамматического минимума начального этапа:

1) Имя существительное: род, число, одушевленность (неодушевленность, типы склонений).

2) Имя прилагательное: род, число, типы склонений, разнообразие форм — полные и краткие — и различие их функций в предложении, формы степеней сравнения.

3) Имя числительное: типы склонений, сочетание с существительными и прилагательными.

4) Местоимение: род, число, типы склонений, классификационные типы и их функции в предложении.

5) Глагол: спряжение, вид, время, возвратность, разнообразие форм — причастия полные и краткие, действительные и страдательные, деепричастия, формы повелительного наклонения, зависимый и независимый инфинитив — и различие их функций в предложении.

6) Наречие: формы степеней сравнения.

7) Предлоги.

8) Союзы.

9) Простое (в том числе и осложненное причастным оборотом) и сложное предложения.

10) Предложения, различающиеся по грамматической структуре и набору элементов (например, предложения личные и безличные).

11) Сведения о некоторых словообразовательных моделях (например, образование видовых форм глагола типа *делать* — *сделать*, форм числа типа *книга* — *книги*, *дом* — *дома*, *стул* — *стулья*, *большой* — *большие*, форм прилагательных типа *студент* — *студенческий*, *дерево* — *деревянный*).

<...> Грамматика на продвинутом этапе обучения описывает грамматические явления одновременно и от смысла и от формы в их неразрывном единстве, поскольку нельзя ограничиться лишь одним из этих подходов, — ведь речь идет о функционировании грамматических форм, о выражении при их участии определенного смысла.

Оптимально планировать построение грамматического материала на продвинутом этапе обучения на основе определенных семантических блоков, содержание и языковое наполнение которых может быть ограничено или расширено в зависимости от контингента учащихся, сроков и целей обучения.

Семантические блоки:

- Предикативные отношения.
- Атрибутивные отношения.
- Субъективно-объективные¹ отношения.
- Временные отношения.
- Пространственные выражения.
- Отношения причины и следствия.
- Отношения условия.
- Значение цели.
- Уступительные отношения.
- Модальность необходимости и возможности.
- Модальность побуждения.
- Отрицательная модальность.

Организация грамматического материала представлена обобщенно, так как здесь не отражено, о каких конкретно грамматических явлениях следует говорить в том или ином разделе, однако она показывает единство подхода к широкому спектру грамматических разнородных явлений как морфологического, так и синтаксического уровня. Принцип отбора материала связан с конкретными трудностями усвоения иностранцами некоторых морфологических и синтаксических тем. Так[,] при изучении предикативных отношений в русском языке обычно обращают внимание на конструкции пассивного залога типа *дом строится рабочими* и *дом строится*, а также на синтаксические конструкции типа *дом строят*, *дом построили*. Представля[ю]т определенные трудности для иностранцев конструкции типа *мне не спится*, *не спалось*, а также *меня не было*, *его ранило*, *ему надо сказать*.

При изучении атрибутивных отношений в русском языке необходимо особое внимание обратить на употребление полной и краткой форм прилагательных и разграничить использование их в качестве определения и в качестве сказуемого в предложении. Таким образом, предшествующая тема будет неразрывно связана с последующей, и они взаимно дополняют друг друга. <...>

ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ

<...> Грамматические навыки учащегося подразделяются на языковые и речевые. Они взаимообусловлены и взаимосвязаны. Игнорирование первичного этапа (выработка языковых грамматических навыков) неизбежно приведет не только к загрязнению речи учащегося, но и к разрушению полноценности акта коммуникации, к потере и искажению смысла. В связи с этим необходимо определить систему упражнений, направленных на создание полноценной грамматической базы.

Такая система упражнений может быть представлена следующим образом:

1) упражнение на понимание	}	уровень выработки языковых грамматических навыков;
2) упражнения по отработке		
3) упражнения по использованию —		уровень выработки речевых грамматических навыков. <...>

¹ По определению авторов Л. А. Вольской, Н. О. Рогожиной. — *Примеч. сост.*

Е. И. Пассов

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ¹

Пожалуй, нет более обсуждаемого вопроса в методике, чем вопрос о том, как обучить грамматической стороне говорения. Тем не менее учащиеся, как правило, не владеют грамматическими навыками.

ТРАДИЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ГОВОРЕНИЯ

В истории методики известны разные подходы к решению вопроса о роли и месте грамматики в обучении. Крайние точки зрения характеризовались тем, что грамматика: а) либо являлась отправным моментом и целью усвоения (грамматические методы); б) либо, наоборот, изгонялась из программы (крайние прямисты). Смена этих течений с разными оттенками наблюдалась и в зарубежной, и в советской методике. У нас до 1961 г. все системы обучения были направлены на усвоение теории грамматики, знаний правил и их закрепление.

Потом положение изменилось. Прежде всего это касается самого термина «грамматика». Стали различать грамматику как строй языка и грамматику как науку о строе языка. В связи с этим в корне должно было измениться и решение всех, связанных с обучением грамматике, вопросов. Как же решались эти вопросы?

Прежде всего упомянем концепцию Б. В. Беляева. В известных «Очерках...» содержится ряд правильных и плодотворных мыслей, касающихся работы над грамматической стороной речи. Однако из всей концепции и отдельных суждений следует, что работа должна проходить следующим образом: 1) сообщение знаний о грамматическом явлении и 2) тренировка учащихся в использовании этого явления «в продуктивно-творческой речи».

Опираясь на мысль о том, что структура, будучи вычлененной из речи, теряет свои психологические качества, автор делает весьма неожиданный вывод: грамматические структуры целесообразнее не выделять из общего речевого потока. Не следует организовывать их обособленное автоматизирование, даже если при этом используется относительно хороший прием. Гораздо целесообразнее прибегать к употреблению этих моделей в живой, творческой речи.

Давайте сопоставим этот вывод с другой совершенно правильной мыслью о том, что *подлинное владение иностранным языком оказывается возможным лишь при наличии автоматизированных речевых навыков*.

Спрашивается: а откуда появятся эти навыки, если их не сформировать предварительно? Ведь нельзя же всерьез полагать, что они могут сформироваться стихийно, «в живой творческой речи»: для формирования навыка, скажем, использования какой-то грамматической структуры, нужны специальные условия. В частности, многократное, не разорванное во времени повторение этой структуры, что никак не может быть обеспечено на этапе «творческой речи».

¹ Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. С. 147–158.

Плодотворнее поставить вопрос так: если структура, изъятая из речи, лишается ситуативности, коммуникативности, то нужно создать такие условия автоматизации для «изъятых» структуры, чтобы они (условия) были адекватны условиям процесса коммуникации. Это и имеет место в условно-речевых упражнениях.

В отличие от Б. В. Беляева большинство методистов считает так называемые тренировочные упражнения необходимым, неизбежным компонентом системы упражнений (например, Б. А. Лапидус). Спор идет главным образом о том, какие это упражнения и каково их соотношение с другими видами.

Авторы «Общей методики...» (1967) рекомендуют четыре этапа работы над грамматической стороной говорения: 1) подготовительный (показ и объяснение); 2) элементарный (механические упражнения в подстановке, которые должны обеспечить автоматизацию отдельных действий); 3) совмещающий, где новое грамматическое средство... сочетается или перемежается с другими средствами; 4) этап систематизирующего обобщения, суть которого составляют упражнения в анализе, сравнении, классификации, в составлении парадигм и т. п. Далее, однако, обнаруживается, что есть еще один этап. Авторы называют его последним. Здесь, по их мнению, происходит включение грамматических навыков в речевую деятельность, использование и повторение их в речевых упражнениях. <...>

Сделаем некоторые основные выводы о традиционной стратегии формирования грамматических навыков. Эта стратегия не способна обеспечить создание грамматических навыков говорения по следующим причинам: 1) не определены стадии (этапы) формирования грамматических навыков, обеспечивающие формирование тех механизмов, на которых эти навыки основаны, и тех качеств, которыми они обладают; 2) не определена оптимальная последовательность этих стадий; 3) не разработан способ использования правил, знаний в процессе автоматизации; 4) усвоение грамматического явления оторвано от ситуации общения; 5) практикуется п о с л е д о в а т е л ь н о е овладение сначала формой грамматического явления, а затем ее использованием в речевой деятельности, т. е. отрыв формы от функции.

ГРАММАТИЧЕСКИЙ НАВЫК КАК ОБЪЕКТ ОВЛАДЕНИЯ

Грамматический навык *есть синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности. Что это значит?*

Как в действии синтезированном, в грамматическом навыке можно выделить составляющие его более частные действия: 1) выбор модели, адекватный речевому замыслу говорящего в данной ситуации; 2) оформление речевых единиц, которыми заполняется модель в соответствии с нормами данного языка и определенным временным параметром.

Какое это имеет методическое значение? Для ответа на этот вопрос посмотрим, чем характеризуются выбор и оформление.

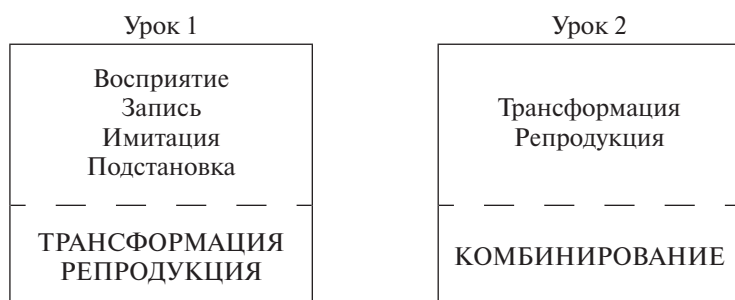
Начнем с примера. Если нас просят о чем-то, и мы хотим ответить отказом, то это может быть выражено различным образом: а) *Мне не хотелось бы этого делать*; б) *Я не буду это делать*!; в) *Попроси кого-нибудь другого* и т. п. Видимо, модели в нашем сознании связаны с определенными речевыми задачами: для каждой задачи — функциональное гнездо моделей; гнезда эти, конечно, пересекаются.

Но связь с задачей — еще не все. То, что говорящий выбирает какую-то конкретную модель, зависит уже от конкретных условий: личности собеседника, отношений с ним, настроения, его и своей культуры и т. п.

Выбор модели можно назвать функциональной стороной навыка. В отличие от нее есть еще и формальная сторона — оформление. От нее зависит правильность с точки зрения данного языка и скорость говорения. <...>

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ

Процесс автоматизации должен пройти шесть последовательных стадий формирования грамматического навыка: 1) восприятие, 2) имитацию, 3) подстановку, 4) трансформацию, 5) репродукцию, 6) комбинирование. Все стадии выделены по критерию действия обучаемого с усваиваемым речевым материалом. <...>



<...> За два урока¹ общее соотношение имитативных и подстановочных действий, с одной стороны, и трансформационных, репродуктивных и комбинационных (как более творческих, самостоятельных и поэтому более полезных), с другой, составляет приблизительно 1 : 3, что обеспечивает продуктивность усвоения (см. схему).

А. Л. Бердичевский

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ²

ОСОБЕННОСТЬ ГРАММАТИКИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Особенность грамматики в межкультурном образовании состоит в том, что она тесно связана с изучаемым межкультурным содержанием и имеет ярко выраженную функциональную направленность. Эта функциональная направленность проявляется в культурологической функции грамматического явления: в том, каким образом данный грамматический материал выражает то или иное содержание, отражающее культуру изучаемого языка, каким образом он выражает специфические значения грамматических явлений: союзов, предлогов, структура предложений и т. д., которые

¹ Е. И. Пассов демонстрирует функциональную стратегию на примере двух уроков, посвященных усвоению модели будущего времени. — *Примеч. сост.*

² Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного... С. 47–61.

в этом случае являются грамматическими индикаторами (коннекторами) специфических особенностей изучаемого языка. Эти коннекторы представляют собой **фактор контекстуализации**, согласно которому определённые коммуникативные сигналы, независимо от языка этих сигналов, активизируют у слушателя соответствующий им культурный фон, определяющий понимание ситуации[,] и вызывают определённые действия в этой ситуации. Несовпадение этих культурных контекстов и ведёт к непониманию собеседника.

Так же, как каждое слово, по выражению С. Г. Тер-Минасовой, отражает иностранный мир и иностранную культуру, так и за каждым грамматическим явлением языка стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. «В грамматическом строе, – подчёркивает известный российский лингвист О. И. Москальская, – закрепляется обобщённое отражение нашим сознанием наиболее общих связей и отношений между предметами и явлениями окружающей действительности». <...> Грамматика играет очень важную роль, особенно на стадии формирования умения в сравнении культур. Это умение предусматривает осознание значения тех или иных грамматических явлений, типичных для данной культуры и выражающих определённый культурологический, а не просто формально-коммуникативный смысл и их отличий от идентичных грамматических структур в родном языке. Грамматика в межкультурном образовании никогда не бывает ничего не говорящей о данной культуре, она всегда культуuroобразующа. Учащиеся, таким образом, учатся осторожно обращаться с грамматикой, как со своей собственной, так и иноязычной. <...>

Для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения, помимо значений слов и правил грамматики, нужно знать: 1) когда сказать/написать, как, кому, при ком, где; 2) как данное значение/понятие. Данный предмет мысли живёт в реальности мира изучаемого языка (С. Г. Тер-Минасова). Таким образом, понятие и отношения, фундаментальные для данной культуры, находят своё выражение не только в лексиконе, но и в грамматике языка этой культуры.

Рассмотрим с этих позиций русскую грамматику. Прежде всего, она необычайно богата конструкциями, относящимися к вещам, которые случаются с людьми вопреки их воле или независимо от неё. В этой особенности грамматики русского языка проявляется фатализм, иррациональность, алогичность, страх перед неопознанным и агностицизм русского народа.

На синтаксическом уровне это находит воплощение в преобладании дативных, безличных конструкций типа *мне нравится, кажется, хочется, светает, мне хорошо*, а пассивные конструкции считаются не только нормой, но и желательными, особенно в письменной речи. Субъект пассивен, он зависит от судьбы, что типично для русского менталитета и русской культуры. Русский язык, таким образом, подчёркивает действия высших потусторонних сил и скрывает человека как активного субъекта за пассивными и безличными конструкциями. С. Г. Тер-Минасова объясняет это синтаксическое пристрастие русского языка коллективизмом русского менталитета, стремлением не представлять себя в качестве активного действующего индивидуума. Во всех тех случаях, когда в русском языке употребляются безличные инфинитивные и тому подобные синтаксические модели, в германских языках имеют место личные формы. <...>

Другим примером проявления системы культурных ценностей в грамматических конструкциях может служить употребление форм повелительного наклонения в русском языке. <...> Они понимают значения лексических единиц, грамматический механизм повелительного наклонения и общий смысл высказывания, но чувствуют себя уязвленными категоричностью подобных команд и часто не могут заставить себя

произнести нечто похожее. В данном случае трудность вновь кроется не в лингвистических расхождениях в строе двух языков, а в значительных культурных различиях.

Если в русском языке императив как нейтральная форма для выражения побуждения может быть несколько смягчён [словом] *пожалуйста* (например: *Перепечатайте, пожалуйста, это письмо!*), то, например, в немецком императив употребляется весьма редко. <...> В русском языке и для обращения чаще употребляется императивная форма: *Скажите, пожалуйста...* в то время как немецкоговорящие партнёры используют для этого конъюнктив: *Könnten Sie mir Bitte sagen...* Использование же русскими при общении с немецкоговорящими партнёрами императива *Sagen Sie Bitte...* рассматривается ими как невежливость русских, что способствует созданию определённых стереотипов о русской культуре и т. д. Нейтральные вопросы информативного типа (*Ты знаешь поблизости здесь хороший ресторан?*) воспринимаются русскими как непосредственное руководство к действию (*Конечно, знаю. Завтра мы туда сходим.*), что вызывает у иностранцев недоумение: ведь это был только вопрос. <...>

Недостаточное знание грамматики, связанной с культурой, может привести в межкультурной коммуникации к существенным недоразумениям. <...>

Итак,

- грамматика в межкультурном образовании изучается не изолированно, а в тесной связи с диалогом культур, в конкретных межкультурных ситуациях, т. е. имеет ярко выраженную функциональную направленность, отражающую последовательность «от межкультурного содержания к форме». В основе изучения грамматического явления, таким образом, лежит не его грамматическая форма, а межкультурная функция, его применение в межкультурной ситуации, т. е. ответ на вопрос: «Какое влияние на моего собеседника я смогу оказать, употребляя именно это грамматическое явление, а не другое?»;
- владеть грамматикой в межкультурном образовании означает владение грамматическими явлениями как грамматическими индикаторами для определённых межкультурных действий на собеседника в межкультурном диалоге.

Н. О. Рогожина

ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ: К ВОПРОСУ О ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКИХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (В АСПЕКТЕ РКИ)¹

Адекватное использование языковых средств при выражении собственных мыслей и понимании иноязычной речи по-прежнему является актуальной задачей методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Однако особенности выражения некоторых значений (особенно в прагматическом аспекте) подчас остаются вне поля зрения методистов. Так, например, при успешно разработанном подходе к анализу многообразия средств выражения значений усло-

¹ Русский язык и культура: теория и практика преподавания в школе и в вузе: материалы Международ. науч.-метод. семинара, посвящ. 20-летию Румын. ассоц. преподавателей рус. яз. и лит., Бухарест, 30 сент. — 4 окт. 2010 г. / редкол.: А. Красовски (отв. ред.) [и др.]. Бухарест, 2011. С. 303–314.

вия, цели, уступительных отношений, причины и следствия остается почти не рассматриваемым вариативность выражения значений временной отнесенности действия, модальности побуждения, необходимости, возможности, особенно прагматически обусловленное использование форм глагола, выступающих вне собственных категориальных значений. <...>

Развитие лингвистической мысли не могло не найти свое отражение в практике преподавания РКИ. Обусловленное желанием найти новые, более эффективные приемы в отборе и композиции учебного материала привели к тому, что в последние годы в учебной литературе все отчетливее просматривается тенденция учитывать, наряду с категориальными и контекстуально или ситуативно обусловленными значениями, и прагматический потенциал, заключенный в изучаемой грамматической конструкции. Учебный материал включает в себя изучение не только нормативного употребления грамматических единиц (как надо, как правильно), но и отдельный комментарий, касающийся правил речевого воздействия (как лучше, как эффективней). Прежде всего это обусловлено желанием предотвратить коммуникативную неудачу — отрицательный результат общения, когда цель общения оказывается не достигнутой в результате неточного выбора способа речевого воздействия и отсутствия учета условий общения, или даже «коммуникативного самоубийства» при допущении столь грубых ошибок, когда дальнейшее общение становится неэффективным или невозможным. Таким образом, можно констатировать, что сегодня в методике РКИ отмечается наличие двух направлений: семантически ориентированного и прагматически ориентированного. Первое из них имеет хорошо разработанную теоретическую базу и представлено в подавляющем большинстве учебных пособий. Второе, имеющее целью обучение сознательному взаимодействию участников речевого акта, прагматически ориентированное, лишь только намечено. <...>

Учет прагматической интерпретации грамматических единиц неразрывно связан с необходимостью удовлетворения коммуникативных потребностей учащихся в условиях прямого воздействия на собеседника и адекватного понимания воздействия со стороны других участников речевого акта. В последние годы все яснее просматривается тенденция принимать во внимание фактор языкового выражения интенций говорящего, и это, несомненно, явление положительное. Однако грамматическая оценка проводится не всегда последовательно, а набор грамматических единиц подчас ограничен узкими рамками обозначения конкретной ситуации, что не подразумевает расширения лексического наполнения и перенос употребления той или иной грамматической единицы на употребление в сходных условиях. Такой подход к наполнению объема грамматической базы учащихся оправдан на начальном этапе обучения, но, по нашему мнению, должен быть расширен знаниями о прагматическом потенциале грамматических единиц на более продвинутых этапах обучения. Так, например, в учебном пособии Г. Л. Скворцовой «Употребление глаголов НСВ и СВ в прошедшем времени с отрицанием» дан следующий комментарий: «Глаголы НСВ в прошедшем времени с отрицанием могут указывать на отсутствие действия, глаголы СВ — на отсутствие результата действия». Задание на обработку представлено в таком виде: «используя глаголы НСВ, дайте отрицательные ответы на вопросы по образцу. Образец: — *Это вы сломали магнитофон?* — *Нет, я не ломал*». При этом отсутствует комментарий, позволяющий оценить прагматический потенциал формы НСВ глагола: «я не ломал и даже не могу представить, кто бы мог это сделать». Суть же употребления этой конкретной формы... в том, чтобы убедить слушающего, что означенное действие никак не может быть связано с говорящим.

Действительно, в учебных пособиях последнего времени интенции говорящего и их языковое наполнение представлены широко. Однако в понимании авторов учебников интенция обычно представлена только как речевая (коммуникативная) интенция — намерение осуществить речевой акт, при этом главенствует лишь задача информирования, а не воздействия.

На начальном этапе обучения такая тактика введения грамматического материала (желание избежать избыточности информации и соблюсти принцип минимизации, что предусматривает введение только того материала, который позволит обеспечить условия «выживания» в иноязычной среде) чаще всего оправданна. Однако на более продвинутых этапах прагматически ориентированный комментарий и дифференциация языковых средств необходимы, поскольку учащийся, обладающий набором сведений о функционировании грамматических единиц, но не осведомленный об их «прагматической силе», может легко попасть в ситуацию коммуникативной неудачи, оставаясь при этом в неведении о несоответствии своего языкового поведения. <...>

В связи с этим встает сложная задача: формируя у учащихся нормативную грамматическую базу, снабдить их сведениями о тех языковых средствах, которые не находятся в центральной зоне, но обладают прагматическим потенциалом, в силу чего в определенных ситуациях их употребление более оправданно. Такой комментарий поможет учащимся полноценно воспринимать получаемую информацию и адекватно реагировать на нее. <...>

Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева

ПРИНЦИП РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ¹

<...> *Речевая (коммуникативная) ценность материала.* Принцип речевой направленности предполагает также использование коммуникативно ценного речевого материала. Это такой материал, который адекватен (в большей или меньшей степени) материалу, используемому в предполагаемых сферах реального общения. Речевая или коммуникативная ценность этого материала тем выше, чем вероятнее его использование в общении. <...>

Если проанализировать темы с точки зрения их содержательности, то окажется, что многое из того, что при их прохождении обсуждается, в процессе реальной коммуникации вряд ли возможно, например, вопросы о том, стул это или стол, тарелка это или ложка, стоит учитель здесь или там, весела ли какая-то неизвестная девочка и т. п. Зато многое, что служит в реальной коммуникации действительным предметом обсуждения, остается за бортом учения. Все это происходит потому, что в действительности говорение не тематично, оно содержательно; каждый предмет обсуждения является как бы центром определенного «содержательного поля», которое по своей природе эвристично, как эвристично и само говорение. <...>

Поэтому, чтобы сделать речевой материал ценным в коммуникативном отношении, необходимо отобрать те действительные проблемы (вопросы, предметы обсуждения), которые составляют содержательную сторону общения, организовав материал

¹ Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д. ; М., 2010. С. 95–108.

вокруг них. При этом следует учитывать три фактора: а) конкретные сферы, в которых предполагается общение; б) виды деятельности, которыми занимаются данные учащиеся; в) возрастные интересы учащихся. <...>

Говоря о ценности материала, нельзя не упомянуть и о грамматической стороне дела. В упомянутой выше теме «Квартира» обычно автоматизируются, например, предлоги местонахождения: *на диване, под диваном, возле дивана, за столом, под столом, у стола* и т. п. Между тем в процессе общения с иностранцами подобные речевые единицы могут оказаться нужными в очень редких, конкретных обстоятельствах; зато те же предлоги в их абстрактном значении необходимы сплошь и рядом, они, однако, как и многие другие явления структурной стороны говорения, не выделяются. Отсюда и появляются совершенно лишённые коммуникативной ценности предложения, существование которых оправдывают обычно необходимостью усвоения того или иного структурного явления: «Доска черная», «Стул у стены», «У Ника в руке тетрадь», «Книга зеленая», «Это столы», «Осенью дни короче, а ночи длиннее» и т. п. Благодаря заучиванию подобных «фраз» в сознание учеников исподволь проникает мысль о том, что иностранный язык не орудие общения.

Сказанное требует выдвижения следующего правила, учет которого необычайно важен: **использование каждой фразы должно быть оправдано соображениями коммуникативной ценности для предлагаемой сферы общения (ситуации) и для данной категории учащихся.** <...>

Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева

ПРИНЦИП ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ¹

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЕДИНСТВО (КОМПЛЕКСНОСТЬ) ТРЕХ СТОРОН РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Язык имеет три аспекта: лексику, грамматику, фонетику.

Речь же имеет три стороны: лексическую (семантическую), грамматическую (структурную) и произносительную. Все эти три стороны функционируют неразрывно. Невозможно какую-либо из сторон сделать объектом усвоения в отрыве от двух других, чтобы при этом не нарушить речевую деятельность как процесс. Вернее, сделать это можно, но, как показала многовековая практика «обучения»[.], нецелесообразно. Речевая единица не технический механизм: отдельные ее «детали» (семантика, форма, произношение), усвоенные раздельно и собранные воедино, «не работают».

Если речевая единица усваивается вне функциональности (без речевой задачи и ситуативности), то она и не способна к переносу в говорение. <...> Это положение коммуникативного иноязычного образования означает, что не следует усваивать (на любом уровне речевых единиц) последовательно одну из ее сторон. И слово, и словосочетание, и фраза усваиваются как **речевая единица**, т. е. в единстве всех её сторон. Отсюда и возникает оречевлённость упражнений, речевой характер урока и другие аспекты функциональности.

¹ Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. С. 108–124.

А. А. Акишина, О. Е. Каган

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ¹

ОСНОВНЫЕ НЕДОЧЕТЫ В РАБОТЕ НАД ГРАММАТИКОЙ

1. Преподаватель слишком *долго* и *подробно* объясняет явление, не умея сконцентрировать внимание на главном.

2. Недостаточно привлекаются студенты к анализу явления.

3. Все явления преподаватель *объясняет сразу*. Отвечает на все вопросы студентов, не предлагая студентам повременить с тем или другим объяснением (избыточные сведения).

4. *Опережается объяснение формы*, если она вдруг стихийно появилась в речи. Например, студент хочет сказать: *Я с другом*, не зная еще творительного падежа. Преподаватель вместо того, чтобы дать синоним: *Я и друг*, начинает объяснять творительный падеж, отступая от плана (опережающее объяснение).

5. Объяснив явление, преподаватель без достаточной тренировки начинает его контролировать (*ранний контроль*).

6. Контроль ведется на речевом уровне, а студенты усвоили явление на языковом уровне (еще нет нужного автоматизма, поэтому *умения и контроль не совпадают*).

7. Преподаватель, работая над грамматикой, *не вырабатывает три компетенции* (языковая, речевая, коммуникативная), останавливаясь чаще всего на языковой или, реже, на речевой, но не выводит студентов в коммуникацию. В результате в самостоятельной деятельности студентов появляется много ошибок, которые преподаватель оценивает как незнание материала и часто опять начинает объяснять и тренировать явление на языковом уровне, что, как известно, само по себе не перейдет на коммуникативный уровень.

8. Мало учитываются *разные типы учащихся*, что требует разных видов объяснения и тренировки. Например, аналитический тип учащихся лучше запоминает материал в таблицах, обобщениях, правилах, а коммуникативный тип — в многократном употреблении. Не используются различные тактики и стратегии, способствующие усвоению явления.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ НАД ГРАММАТИКОЙ

Работая над русской грамматикой, следует обратить внимание на следующие моменты.

1. Прежде чем объяснять, как образуется форма грамматического явления, надо обратить внимание на его значение, т. е. *идти от значения (смысла) к форме*. Например, сначала сообщить, что фраза *У меня нет книги* означает отрицание наличия чего-либо. Затем говорить, как это выражается.

От смысла → к форме → опять к смыслу.

2. Работая над падежами, рекомендуется обратить *внимание студентов на глагольное управление*. Хорошо, когда студенты ведут тетради с записью глаголов:

смотреть — посмотреть — что? (книгу, фильм).

¹ Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить... С. 129–140.

Позже в эту запись могут быть включены вопросы: *на что? на кого? (куда?)*.

3. Работая над падежной системой, хорошо приучить студентов к тому, чтобы они задавали вопросы к каждой падежной форме.

Он смотрит на преподавателя.

Куда он смотрит?

На кого он смотрит?

Полезно включать в диалоги переспросы («Мы не расслышали»):

— *Он смотрит на преподавателя.*

— *Куда он смотрит?*

— *На кого он смотрит?*

— *На преподавателя.*

— *А! Он смотрит на преподавателя.*

4. Необходимо постоянно работать *с текстом, с фразой*, а не с отдельным словом или словосочетанием.

5. Не забывать работать над словообразованием (хотя, к сожалению, эта тема часто отсутствует в учебнике), надо учить студентов видеть морфологический состав слов. Это значительно расширит пассивный словарь студента.

6. Работу над формой надо проводить до тех пор, пока студенты не научатся употреблять ее в общении, и контролировать правильность использования формы в трех видах компетенции: язык — речь — коммуникация.

7. Не забывать, что все популярные упражнения с подстановкой формы и с переводом — это контроль только *языковой компетенции*!

8. Шире использовать различные тактики и стратегии обучения. Больше привлекать студентов к объяснению нового материала и самостоятельной формулировке правила.

9. Дать возможность студенту высказать свою мысль, не исправляя поминутно его грамматические ошибки. **Студент имеет право ошибаться!**

<...>

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ

В современной методике обучение грамматическому явлению начинается с работы над текстом, содержащим данную грамматическую форму. Сначала студент воспринимает смысл текста, затем от смысла переходит к грамматической форме.

Грамматическая категория объясняется преподавателем в ее структурном выражении и в ее функционировании в речи (формируется *лингвистическая компетенция*). <...>

Грамматическое явление многократно тренируется в речевом употреблении. Формируется *речевая компетенция*, которая контролируется в ситуативных упражнениях.

Студентам предлагаются виды самостоятельной деятельности, требующие использования данного явления, — *коммуникативная компетенция*. Использование данного грамматического явления в тексте, самостоятельно составленного студентом, — это оценка коммуникативной компетенции учащегося. <...>

ОБЪЯСНЕНИЕ ГРАММАТИКИ

1. *Лекционная форма*. Рекомендуется для объяснения общих категорий. Может быть рекомендована студентам аналитического типа, меньше рекомендуется школьникам.

Преподаватель объясняет явление, дает примеры.

Студенты читают на родном языке объяснение явления, выполняют упражнения.

2. *Объяснение с развитием догадки*. Преподаватель предлагает таблицы, а правило выводят сами студенты. Например, в тексте встретился предложный падеж места:

Я живу в Москве.

Преподаватель обращает внимание студентов на него, предлагает им таблицу и просит сформулировать правило:

Я живу	}	<i>в Москве.</i>
		<i>в Америке.</i>
		<i>в Вашингтоне.</i>
		<i>в Петербурге.</i>

Студенты выводят правило, что место обозначается предлогом *в* + окончание *-е* существительных. Преподаватель формулирует правило и сообщает, что *-е* — это окончание предложного падежа существительных.

Подобное объяснение рекомендуется там, где студенты могут увидеть регулярность формы. Его преимущества:

- а) развивает догадку;
- б) развивает аналитическое мышление;
- в) способствует запоминанию.

3. *Лексический ввод.* Явление вводится без объяснения. Студентов просят запомнить форму как идиоматическое выражение. Так, запоминается на первых уроках фраза: — *Как вас зовут?* — *Меня зовут...*

Как правило, многие грамматические явления такого типа будут позже объясняться, но вначале эти коммуникативные фразы запоминаются.

Итак, как вводить грамматику?

1. Выделение правила.
2. Объяснение структурное или функциональное.
3. Дедуктивное или индуктивное введение грамматики:
 - а) дедуктивное — преподаватель объясняет правило и тренирует его с аудиторией;
 - б) индуктивное — учащиеся сами «открывают» правило.
4. Язык объяснения (родной или изучаемый).
5. Кем дается объяснение: преподавателем, учащимися, описание в книге, таблица, комбинация нескольких возможностей.
6. Как дается объяснение: устно, на доске, из книги, по таблице.

Я. В. Клепацкая

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ РКИ¹

Понятие «технология обучения» в методике преподавания иностранных языков употребляется в двух значениях:

- 1) совокупность приемов и способов, обеспечивающих эффективность обучения;
- 2) обучение с использованием различных типов ТСО.

На современном этапе развития методики стремление к непрерывному совершенствованию учебного процесса, иначе говоря, его оптимизация и интенсификация спо-

¹ XXXIX Международная филологическая конференция / отв. ред. Н. А. Любимова. СПб., 2011. Вып. 22 : Русский язык как иностранный и методика его преподавания: 60-летие преподавания РКИ в СПбГУ, 15–20 марта 2010 г., Санкт-Петербург. С. 191–193.

способствовали усилению двух тенденций в преподавании иностранного языка, которые, на наш взгляд, можно объединить термином *инновационные технологии в обучении иностранным языкам*. С одной стороны, если использовать термин «технология» в смысле совокупности приемов и способов обучения, — это широкое распространение активных методов обучения (к ним относятся так называемое проблемное обучение, метод проектов и другие способы управления учебным процессом, подразумевающие развитие творческих способностей учащихся и раскрытие их личностного потенциала средствами изучаемого языка). С другой стороны, понимая под «технологией» совокупность технических средств, к инновациям в обучении можно отнести использование современных компьютерных технологий с применением соответствующих новых форм, способов и приемов работы.

Рассмотрим, как отражаются вышеуказанные тенденции на практике обучения русскому языку как иностранному, в частности, при обучении грамматике.

В ходе исторического развития методики преподавания РКИ отношение к грамматике как объекту обучения постоянно изменялось, приобретая все более прогрессивный характер — от заучивания отдельных форм и конструкций в отрыве от формирования коммуникативных умений к современным функционально-коммуникативным моделям усвоения языка, в которых овладение грамматическим строем языка органично «встраивается» в систему практической деятельности, направленной на речевое общение во всех его разновидностях. Комплексность, системность, практическая направленность в обучении, сочетание сознательности и активности при усвоении — вот основные требования, предъявляемые на современном этапе к работе с грамматическими явлениями изучаемого языка. Конечно, технологию обучения можно построить, опираясь на закономерности процесса познания, обеспечивая при этом непрерывность и контролируемость познавательных операций. Но это познание не должно ограничиваться необходимыми сведениями о плане выражения языка, а включать в себя развитие творческого мышления при овладении планом содержания.

Таким образом, в рамках первой тенденции наблюдаются поиски новых способов организации грамматического материала, новых форм работы с ним, тяга к эвристичным методам обучения, в отличие от традиционных информативных методов.

Вторая тенденция — это использование в обучении компьютерных технологий (КТ). С точки зрения обучения грамматике можно выделить несколько возможностей применения КТ.

1. Презентация грамматических явлений с помощью средств мультимедиа. Средства статичной и динамичной проекции позволяют повысить доступность изложения материала, демонстрируя различные процессы, и тем самым существенно уплотнить знание, насытить его наглядностью.

2. Обучение студентов работе с электронными базами данных (грамматические словари, справочники) — позволяет интенсифицировать самостоятельную деятельность учащихся, компенсируя недостаток времени при краткосрочном обучении. Сюда же относится и использование обучающих программ в самостоятельной работе студентов (например, программы-тесты, предназначенные для тренировки или самопроверки).

3. Разработка методистами электронных дидактических пособий по грамматике на базе гипертекстовых технологий. Данное направление относится к новым и еще недостаточно разработанным, в частности, для реализации практических целей обучения языку. Исследователи отмечают, что организация материала по принципу гипертекста незаменима в том случае, когда в учебном пособии возникает необходимость

объединить большие объемы разнородной информации¹. Гипертекст представляет собой информационное поле, фрагменты которого (ссылки) актуализируются в зависимости от индивидуальных потребностей «читателя», что одновременно решает сразу две проблемы: доступности информации и адаптированности к каждому конкретному пользователю. Актуализируемые фрагменты для гипертекста выступают в качестве метатекстов. Например, для грамматически ориентированного текста это могут быть схемы, таблицы, словарь терминов и т. д.

Отмечается, что при создании компьютерных дидактических пособий по грамматике русского языка помощь, организованная по принципу гипертекста, позволяет представить одно и то же грамматическое явление с разной степенью полноты — в зависимости от целей и задач, стоящих перед учащимися, и сложности — в зависимости от уровня владения языком².

В. М. Касьянова

ГРАММАТИКА И ЛЕКСИКА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ — СООТНОШЕНИЕ И ПРИОРИТЕТЫ³

Одной из актуальных задач современной методики преподавания русского языка как иностранного остается задача оптимизации содержания учебных пособий.

Это объясняется не только принципиально изменившимся составом учащихся, усилением его монолингвальности, так как большую часть всех иностранцев составляют приехавшие из стран Юго-Восточной Азии (в частности, из Китая), но и тем, что русский язык в сознании самих учащихся и преподавателей-предметников утратил функцию самостоятельного предмета и превратился в средство овладения будущей специальностью.

Данное восприятие русского языка приводит к тому, что непонимание специальных предметов связывается только со слабым знанием русского языка, при этом не принимаются во внимание невысокий интеллектуальный уровень и уровень социальной адаптации, слабая общеобразовательная подготовка и т. д.

Задача преподавателей РКИ состоит в том, чтобы, учитывая сложившуюся ситуацию, сделать изучение русского языка в максимальной степени эффективным, ориентируясь на новые приоритеты.

К сожалению, опыт работы показывает, что в реальности ни один из видов речевой деятельности не формируется в должной степени: иностранные учащиеся, изучая русский язык два-три-четыре года, плохо читают, почти не говорят, практически не

¹ Дунаева Л. А., Руденко-Моргун О. И. Зачем нам нужен электронный учебник по РКИ? // Язык, литература, культура: Акт. проблемы изучения и преподавания: Сб. науч. ст. Вып. 1. М., 2005. С. 234.

² Дунаева Л. А. К созданию адаптивных пособий по грамматике русского языка на базе гипертекстовых технологий // Язык, сознание, коммуникация: Сб. ст. / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М., 1999. Вып. 9. С. 177.

³ Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : тез. докл. XVII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–24 июня 2007 г. / редкол.: В. В. Белый [и др.]. Минск, 2007. С. 11–13.

понимают лекции и могут писать только по шаблонам. И, как правило, сами они, пытаясь объяснить такую ситуацию, констатируют, что и в текстах, и на лекциях очень много незнакомых слов.

Именно это заставляет методистов обратить внимание на соотношение в существующих учебных пособиях грамматического и лексического материала, т. е. на количество грамматического материала и его представление.

Акцент на чрезвычайном разнообразии средств выражения одного и того же грамматического явления без должного внимания к лексической стороне текстов не решает поставленной цели — формирования лингвистической компетенции, так как излишняя детализация грамматических явлений приводит к психологическому дискомфорту и боязни выразить свою мысль на русском языке.

Стремление показать, насколько многочисленны могут быть средства выражения одного и того же грамматического явления, не обеспечивает формирования грамотной русской речи иностранных учащихся, а, наоборот, увеличивает количество ошибок, потому что полученные сведения просто не успевают усваиваться.

Следует отметить и тот факт, что традиционная последовательность грамматических тем в учебных пособиях не всегда соответствует их реальной частотности и трудности в освоении.

Многочисленные упражнения, которые предусмотрены в практике, направлены на трансформацию предложений, хотя и могут достаточно успешно выполняться учащимися, но тем не менее не обеспечивают выхода в свободное общение, так как учащимся просто не хватает слов, чтобы выразить свою мысль.

Кроме того, в реальной практике общения с носителями русского языка для последних наименее значимы именно те ошибки, от которых так упорно стремятся избавиться иностранцев преподаватели-русисты, т. е. ошибки, связанные, например, с употреблением падежных форм. Это объясняется тем, что в реальном речевом общении центр внимания говорящего и слушающего переносится не на форму, а на содержание.

Именно это заставляет отказаться от фетишизации грамматики и обратить особое внимание на лексическую составляющую, так как понимание любого текста на 80 % обеспечивается именно знанием лексики и фразеологии, а не грамматики (тем более, что реальная частотность грамматических конструкций в аутентичном тексте и их представление в грамматиках не совпадают).

Нельзя не учитывать того факта, что трудность понимания иноязычного текста вызывается не только и не столько грамматикой. Так, тексты научного стиля речи включают в себя огромное количество терминологической лексики и фразеологии, а также лексики, относящейся к общелитературному стилю речи, поэтому даже понимание грамматических структур не обеспечивает понимания содержания текста.

Кроме того, степень компенсационности грамматических конструкций, т. е. возможности их понимания и замены синонимическими, по сравнению со степенью компенсационной замены лексических средств, очень велика, так как само число грамматических конструкций во много раз меньше, чем количество лексических единиц, знание которых необходимо для адекватного понимания любого научного текста.

Именно незнание лексики, неумение вычленить общий корень, отнести слово к той или иной лексико-семантической группе объясняет беспомощность иностранных учащихся при выполнении таких заданий, как, например, конспектирование лекций.

Параллельное восприятие информации на русском языке и немедленное перекодирование ее при сохранении предметно-логической адекватности невозможны без

специальной тренировки, нацеленной на расширение лексической компетенции учащихся, т. е. на формирование их активного и — не менее важно — пассивного словаря. Только при активизации лексики может быть актуализирована его содержательная сторона, т. е. обеспечено понимание и передача основного содержания.

М. Я. Гловинская

ДОЛЖНЫ ЛИ АКТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ГРАММАТИКЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА УЧИТЫВАТЬСЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ¹

<...> У преподавателей русского языка, в частности у преподавателей РКИ, часто возникают затруднения в работе в связи с теми изменениями, которые в последние десятилетия происходят буквально на глазах в грамматике русского языка.

Лингвисты, как мне кажется, могут предложить некоторую научную основу для определения того, что из этих процессов следует учесть в преподавании, а чем необходимо пренебречь.

<...> Остановимся на следующих достаточно распространенных явлениях: изменения в склонении и формообразовании числительных, образование запретной формы причастия сов. вида (типа *откроющийся*) и смешение Р. п. и П. п.

Склонение и формообразование числительных. <...>

Изменения в склонении числительных касаются в первую очередь составных и сложных числительных, а ошибки в формообразовании — простых числительных (до десяти) и обозначений десятков. <...>

Приведем примеры. **Составные числительные.** Р. п. на месте косвенных падежей: *по всем **двухсот** двадцати четырем округам; рассчитанными на **тридцати двух** пассажиров каждая; владел **двухсот** пятидесятью тысячами акров земли; с **двадцати** одним очком; в **двухсот** шестидесяти восьми школах Москвы; во всех **двухсот** двадцати четырех округах.*

Сложные числительные. Р.п. на месте косвенных падежей: *в **трехсот** километрах; в **пятисот** километрах; в **двухсот** населенных пунктах.*

Устойчиво ли это явление? Да, вся история числительных на протяжении многих веков связана с упрощением и унификацией системы их чрезвычайно разнообразного, сложного... склонения. Материал на эту тему содержится в работах по исторической грамматике.

Существует ли динамика этого явления? Да, уже в XVII в. отмечается определенная тенденция в развитии склонения числительных. <...>

Более того, в современном языке мы видим дальнейшее развитие этой тенденции — появляется употребление И. п. вместо всех косвенных падежей у составных и сложных числительных. Тем самым налицо следующий шаг к их полной несклоняемости.

Примеры составных: *в количестве **двадцать** одного человека; после **двести** шестнадцати дней разлуки (Б. Акунин); о **шестьсот** восьми моряках.*

Примеры сложных: *свыше **пятьсот** солдат; Они вложили туда около **пятьсот** миллионов долларов; Экзотические машины будут стоить от **пятьсот** евро в сутки; Одно сердце из **шестьсот** пятидесяти может подойти больному. <...>*

¹ Рус. яз. за рубежом. 2011. № 4. С. 33–39.

Необходимо отметить один коммуникативный фактор, способствующий развитию несклоняемости. Ясно, что несклоняемость составных числительных соответствует интересам говорящего (ему легче и быстрее не склонять, чем склонять). Но несклоняемость числительных соответствует и интересам слушающего. Здесь не возникает обычного конфликта интересов говорящего и слушающего. Почему? Потому что слушающему легче уловить названное большое число, когда группа числительных стоит в И. п., нежели извлекать это число из склоняемых форм. Легче понять *восемьдесят семь тысяч девятьсот пятьдесят четыре*, чем *с восемьюдесятью семью тысячами девяностами пятьюдесятью четырьмя*.

<...> Замечают ли сами говорящие свои ошибки, когда они не склоняют числительные или склоняют неправильно? Да, часто замечают (это видно по паузе, которую они делают после этого), но не исправляют их или исправляют лишь частично. Они уже не владеют склонением в полной мере и могут просклонять числительное не спонтанно, не бегло, а только контролируя себя. Зато чужие ошибки фиксируются легче и часто служат предметом общественного обсуждения и осуждения.

<...> ...Перед нами зрелый, продвинутый процесс утраты склонения первой части составных и сложных числительных. Однако в то же время полноценной нормой это еще не стало.

Что же делать преподавателю в такой ситуации? С одной стороны, он не имеет права учить тому, что не стало полноценной нормой. С другой стороны, негуманно и нецелесообразно заставлять зубрить парадигмы, которые в реальности почти не употребляются.

В данном случае, как мне кажется, имеет смысл прибегнуть к следующей стратегии. Конечно, учащимся надо дать схему склонения, но не надо требовать, чтобы они заучивали ее полностью. Они должны твердо знать И. п. и Р. п.

Для остальных случаев преподаватель может научить их избегать косвенных падежей числительных в принципе, например дать контексты, в которых числительное всегда стоит в И. п., скажем, научить их вставлять слова типа *в количестве*, *в размере*, *в объеме*, *на уровне* и др., после которых числительное стоит в И. п. Тогда вместо *Цена остановилась на шестидесяти долларах* можно сказать *Цена остановилась на уровне шестидесяти долларов*... <...>

Можно изменять синтаксис более радикально, опять-таки имея целью законно употребить числительное в И. п., напр. вместо того, чтобы сказать *Большое спасибо всем восьмистам двадцати девяти позвонившим нам* можно сказать *Спасибо всем позвонившим нам, их было восемьсот двадцать девять* или *Всего нам позвонило восемьсот двадцать девять человек, спасибо всем*. Другой пример. Вместо *На экскурсию учитель пришел с сорока восьмью старшеклассниками* можно сказать *На экскурсию учитель привел сорок восемь старшеклассников*. Примеры таких замен можно множить. Мне кажется, что упражняться на занятии в подборе таких контекстов полезнее, чем в склонении составных числительных. <...>

Полная парадигма склонения простых числительных и обозначения десятков по *сорок* включительно должны по-прежнему твердо заучиваться.

Действительные причастия будущего времени. Эта форма отсутствует в грамматической системе русского языка (*писавший* — *написавший* — *пишущий* при невозможности *напишущий*). Вместо причастий будущего времени в системе зияет пустая клетка.

<...> ...Судьба этого явления в некотором смысле удивительна: много столетий она существует где-то на периферии, в узусе, и пытается проникнуть в систему, в норму, но

это не удастся. Надо ли отражать это явление при преподавании РКИ? Мне кажется, что при описании системы причастий нужно формулировать правило по-прежнему с пустой клеткой, чтобы сами учащиеся такой формы не образовывали. Но чтобы они не удивлялись, встретив ее, например, в Интернете или по радио, нужно сообщить им, что в узусе она встречается, хотя нормативной не является.

Смещение Р. п. и П. п. В последние десятилетия в русском языке в узусе отмечается активное взаимодействие Р. п. и П. п., которое выражается в путанице их флексий у существительных. В публичной и бытовой речи у людей, хорошо владеющих литературной нормой, часто встречаются оговорки типа закон *о выборах*, с одной стороны, и на *Сахалине без осадках* — с другой. <...>

Можно ли интерпретировать это явление как процесс взаимодействия двух падежей и тем самым как одно из свидетельств ослабления формального противопоставления падежей..., или это случайные оговорки, которые не свидетельствуют о наличии процесса?

<...> Можно видеть в этом внутреннюю языковую тенденцию, хотя и своеобразно проявляющуюся — она то затухает, то активизируется и пока еще остается на уровне оговорок, а не вариантов.

Мне кажется, что преподаватель должен обязательно предупредить студентов об этом явлении, чтобы, сталкиваясь с такими ошибками, они не думали, что это они ошиблись, чтобы они сознательно охраняли в памяти правильную парадигму.

<...>

М. В. Всеволодова

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРИКЛАДНАЯ ГРАММАТИКА КАК КОМПЕНДИУМ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАГМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ О СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

(Что должно лежать в основе учебников русского языка
для иноязычных учащихся)¹

<...> Мы уже констатировали, что наша практика и ее теоретическое осмысление привели к возникновению новой, открытой по своему характеру функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка... как составляющей современной лингвистической парадигмы в России. Повторим, что под словами «модель языка» мы понимаем то представление о языке, которое сложилось у лингвиста в процессе решения конкретных задач, и, значит, любая модель формируется в соответствии с практическими задачами, стоящими перед лингвистами, работающими в рамках этой модели. И эти задачи обуславливают отличие нашей функционально-коммуникативной модели от других функциональных и коммуникативных грамматик, авторы которых решают принципиально другие задачи. Но наш подход к языку с самого начала был открытым, мы охотно и с благодарностью используем результаты, полученные линг-

¹ Рус. яз. за рубежом. 2005. № 3, 4. С. 48–59.

вистами, работающими в других направлениях, если они органично входят в нашу практику и помогают нам осознать те или иные явления языка. <...>

Сейчас можно с уверенностью сказать, что наша модель языка, возникшая как чисто прикладная, в своем лингвистическом аспекте имеет общенаучное, общелингвистическое значение, и ее результаты интересны для русистики в целом. Но наши знания и наше понимание до сих пор по-настоящему не объективированы, не представлены в виде целостной грамматики как научного литературного труда. Это должна быть фундаментальная теоретическая прикладная грамматика (и это не оксюморон!), ориентированная не в последнюю очередь на преподавателя русского языка как иностранного, но, несомненно, интересная и для лингвистики в целом. Без такой грамматики все наши учебники всегда будут ущербны, поскольку отразят только знания и понимание русского языка автором или авторами данного учебника.

Знания преподавателя не могут ограничиваться тем, что он преподает на уроке в той или иной аудитории. Есть вещи, которые он должен знать, но которые он никогда в полном объеме и в том виде, как они должны быть описаны в «Грамматике», не изложит на уроке, поскольку между «Грамматикой» и уроком должно стоять еще и лингводидактическое, и методическое осмысление языкового материала. Однако без знания этой полной картины он просто не сможет корректно преподнести этот материал ученикам. <...>

Я думаю, что мы не правы, когда характеризуем наше описание русской грамматики как взгляд на русский язык глазами иностранца. Наоборот, мы описываем русский язык изнутри, но при этом перманентно сверяем наше описание с «отрицательным материалом» — ошибками и непониманием наших учеников, с аналогичными категориями в других языках. Именно при таком описании своего языка в зеркале других языков лингвист — носитель языка (любого) может увидеть такие смыслы и такие закономерности, которые извне языка ни увидеть, ни тем более семантизировать и сформулировать нельзя. <...>

Слово «грамматика» я понимаю широко: от фонетики до дискурса, включая отсутствующий в наших традиционных грамматиках план содержания, содержательное пространство языка. Это связано именно с тем, что в процессе речестроения активно и тесно взаимодействуют все уровни языка, и, например, описать структуру русского предложения без учета звучащей речи и без учета коммуникативных задач адресанта — в том аспекте, какой нужен нам, — просто невозможно.

Какой должна/может быть эта грамматика?

1. При том, что такая грамматика должна быть теоретически концептуальной, максимально полной и конкретной, она должна быть прагматической. <...>

2. Основным интеллектуальным условием и основой создания такой грамматики должно быть осознание, осмысление специфики нашей модели.

<...> Наблюдения над функционированием речевых построений и образований позволили сделать ряд принципиальных заключений о структуре языка, о взаимоотношении его уровней и аспектов. И эти заключения имеют общелингвистическое значение. Назовем некоторые.

1) Именно в ФКМЯ¹ впервые в русистике началось системное изучение семантического пространства языка. Но любая семантика в языке облечена в ту или иную фор-

¹ ФКМЯ — функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка. — *Примеч. сост.*

му. Форма в языке бесконечно значима. Поэтому изучение смыслового пространства языка неотторжимо от изучения формальных средств его выражения.

2) Анализ функционирования речевых единиц с неизбежностью поставил вопрос о языковых механизмах, обеспечивающих оптимальное решение коммуникативных задач. Одним из таких механизмов, в частности, является система парадигм предложений, включающая синтаксическую, актуализационную и трансформационную (интерпретационную в терминах В. А. Белошапковой) парадигмы. Практически каждое русское предложение обладает большим, иногда до сотни членов, трансформационным потенциалом, и каждый трансформ — это не стилистический изыск, а заданный стратификацией текста способ решения определенных коммуникативных задач. Эти коммуникативные задачи для каждого языка, в том числе и для русского, могут быть объективированы, сформулированы и даже представлены в виде грамматических заданий. Первые опыты такого формулирования в свое время были сделаны. Практика показывает, что алгоритм трансформаций, теснейшим образом связанный с категорией членов предложения, которые в русском языке выполняют принципиально другие функции, нежели, например, в английском или китайском, персидском или корейском, и с актуальным членением, носителями разных языков при методически корректной подаче легко усваивается.

3) Осознание роли формальных факторов в языке (в широком понимании этого слова) показало, что понимание поуровневой устроенности языка актуально, но зоны пересечения между уровнями и формы взаимодействия этих уровней значительно шире, чем это показывает традиционная грамматика. <...> Лично я не представляю себе внеуровневое описание русской грамматики на современном этапе. Но содержание этих уровней должно быть другим. <...>

Еще раз хочу подчеркнуть, что мы можем, а значит[,] должны представить все богатство наших знаний, не «наше представление о языке» — это мало кого интересует, а результаты нашего проникновения в язык, наше описание языка изнутри, причем описание языка в его функционировании, в его действии. <...>

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Акишина, А. А. Обучение грамматике / А. А. Акишина, О. Е. Каган // Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. 2-е изд., испр. и доп. М., 2002. С. 129–140.

Беляев, Б. В. Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка / Б. В. Беляев // Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. М., 1965. С. 136–149.

Бердичевский, А. Л. Формирование межкультурных грамматических навыков / А. Л. Бердичевский // Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А. Л. Бердичевский [и др.] ; под ред. А. Л. Бердичевского. М., 2011. С. 47–61.

Величко, А. В. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ. Концепция и принципы описания / А. В. Величко / Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / А. В. Величко [и др.] ; под ред. А. В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. М., 2009. С. 5–16.

Вольская, Л. А. Грамматика / Л. А. Вольская, Н. О. Рогожина // Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Г. И. Васильева [и др.] ; под ред. И. П. Лысаковой. М., 2004. С. 117–135.

Всеволодова, М. В. Фундаментальная теоретическая прикладная грамматика как компендиум теоретических и прагматических знаний о современном русском языке (Что должно лежать в основе учебников русского языка для иноязычных учащихся) / М. В. Всеволодова // Рус. яз. за рубежом. 2005. № 3, 4. С. 48–59.

Гловинская, М. Я. Должны ли активные процессы в грамматике современного русского языка учитываться в преподавании РКИ / М. Я. Гловинская // Рус. яз. за рубежом. 2011. № 4. С. 33–39.

Касьянова, В. М. Грамматика и лексика в учебных пособиях по русскому языку как иностранному – соотношение и приоритеты / В. М. Касьянова // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : тез. докл. XVII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–24 июня 2007 г. ; редкол.: В. В. Белый [и др.]. Минск, 2007. С. 11–13.

Клепацкая, Я. В. Инновационные технологии в обучении грамматике РКИ / Я. В. Клепацкая // XXXIX Международная филологическая конференция / отв. ред. Н. А. Любимова. СПб., 2011. Вып. 22 : Русский язык как иностранный и методика его преподавания: 60-летие преподавания РКИ в СПбГУ, 15–20 марта 2010 г., Санкт-Петербург. С. 191–193.

Пассов, Е. И. Принцип речемыслительной активности / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева // Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. Ростов н/Д. ; М., 2010. С. 95–108.

Пассов, Е. И. Принцип функциональности / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева // Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. Ростов н/Д. ; М., 2010. С. 108–124.

Пассов, Е. И. Формирование грамматических навыков говорения / Е. И. Пассов // Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. М., 1989. С. 147–158.

Рогожина, Н. О. Трудности освоения русской грамматики: к вопросу о прагматической интерпретации функционирования русских грамматических единиц (в аспекте РКИ) / Н. О. Рогожина // Русский язык и культура: теория и практика преподавания в школе и в вузе : материалы Междунар. науч.-метод. семинара, посвящ. 20-летию Румын. ассоц. преподавателей рус. яз. и лит., Бухарест, 30 сент. – 4 окт. 2010 г. / редкол.: А. Красовски (отв. ред.) [и др.]. Бухарест, 2011. С. 303–314.

Хавронина, С. А. Методика обучения грамматике [Электронный ресурс] / С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина // Русский язык как иностранный : учеб.-метод. комплекс / С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). М., 2008.

Шукин, А. Н. Обучение грамматическим средствам общения / А. Н. Шукин // Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учеб.-метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. / А. Н. Шукин. М., 2012. С. 136–176.

Раздел 3

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ



С. А. Вишнякова

АУДИРОВАНИЕ¹

Аудирование — процесс восприятия и понимания звучащей речи. Восприятие представляет собой анализ и синтез разноуровневых языковых единиц: фонем, морфем, слов, предложений. Результатом анализа и синтеза этих единиц является преобразование воспринятых звуковых сигналов в смысловую запись, что позволяет реципиенту прийти к определенному умозаключению.

В практическом курсе русского языка для иностранцев аудирование выступает в качестве цели и средства обучения. Цель обучения аудированию определяется общими задачами курса и этапом обучения. Так, на начальном этапе необходимо сформировать у учащихся умения узнавать на слух усвоенные речевые элементы, членить языковой поток на слова и предложения.

Речевое общение может происходить в разных условиях, поэтому в процессе обучения русскому языку необходимо сформировать у учащихся умения понимать речь быстро говорящих незнакомых людей.

На конечном этапе цель для филологов — сформированность аудитивных умений восприятия неадаптированных текстов любой жанрово-стилистической принадлежности; понимание подтекста; интерпретация прослушанного.

<...>

Аудирование устной речи обеспечивается психофизиологическими механизмами, которые в условиях естественной коммуникации работают почти синхронно... <...>

Во время слушания у реципиента происходит внутренняя имитация: срабатывает механизм **внутреннего проговаривания**. Звуковые и зрительные образы преобразуются в артикуляционные с помощью речедвигательного аппарата. Успешность аудирования зависит от правильности внутренней имитации. В свою очередь правильное озвучивание слов про себя зависит от сложившихся четких произносительных навыков во внешней речи. Значит, на начальном этапе аудирование и говорение должны развиваться в тесной взаимосвязи. Это обеспечит связь между артикуляционными и слуховыми ощущениями. <...>

В расшифровке речевого потока принимает участие **механизм сегментации** речевой цепи на отдельные грамматико-семантические звенья: фразы, синтагмы, словосочетания, слова.

¹ Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. С. 56—66.

Роль **механизма оперативной памяти** заключается в удерживании слова, словосочетания на протяжении времени, необходимого для осмысления целого высказывания, фрагмента и т. д. От уровня оперативной памяти зависит величина единицы восприятия. Чем выше уровень оперативной памяти, тем больше величина восприятия, а значит, на ее переработку уходит меньше времени.

Одна из особенностей русской лексики состоит в многозначности слов. Их значение определяется контекстом и ситуацией. Понять, какой лексико-семантический вариант многозначного слова актуализирован в контексте звучащей речи, помогает **механизм идентификации понятий**.

Значительная роль в процессе аудирования принадлежит **механизму антиципации**, или **вероятностному прогнозированию**. Он позволяет слушающему по началу слова, словосочетания, предложения, целого высказывания предугадать его конец, что облегчает понимание говорящего. <...> Факторы предугадывания носят характер как лингвистический, так и экстралингвистический. К ним относятся: ситуация общения, контекст, личность говорящего, обстановка, а также опыт общения на данном языке.

Функция долговременной памяти — в сохранении стереотипов, которые «выдаются» для сличения и оперирования ими. В зависимости от того, существуют ли в долговременной памяти образцы речи, информация воспринимается как знакомая или незнакомая. Долговременная память формируется всем предшествующим языковым опытом.

Решающая роль в процессе аудирования принадлежит **процессу осмысливания**, заключающегося в компрессии фраз, фрагментов текста. Остаются смысловые сгустки, высвобождается актуальное в информативном плане. Память разгружается для приема новой информации, самое существенное откладывается как модель в долговременный запас.

Взаимосвязь основных психологических механизмов проявляется хотя бы в том, что кратковременная память помогает аудитору удержать начало сообщения, а прогнозирующий механизм приближает его конец.

<...>

Понимание высказывания происходит с разной степенью глубины, точности, полноты. Выделяют четыре уровня понимания иноязычной речи на слух, их можно использовать и для характеристики уровней понимания при чтении.

1. Фрагментарное понимание. Характеризуется пониманием отдельных лексических единиц. Это уровень очень слабого владения иностранным языком.

2. Глобальное понимание. Определяется пониманием текста на основе декодирования ключевых слов. Понятые элементы дают представление лишь о самом общем содержании текста.

3. Детальное понимание. Предполагает полное понимание элементов содержания и его языковых средств выражения.

4. Критическое понимание. Характеризуется точным и глубоким пониманием содержания высказывания, его мотивов и целей, а также подтекста.

Для уровней детального и критического понимания речи выделяют основные умения:

- определять тему аудиотекста;
- выделять его главную мысль;
- устанавливать факты, определять смысловые куски текста и выявлять опорные пункты каждого смыслового куска;
- устанавливать связи между фактами, событиями аудиотекста;
- выделять существенные детали текста, отличать главное от второстепенного;
- отделять новое от уже известного;
- понимать подтекст, коммуникативное намерение автора;
- критически оценивать содержание текста.

<...>

При обучении аудированию важно знать и учиться преодолевать **трудности, осложняющие восприятие звучащей речи**. Среди них выделяют три группы.

1. Трудности, связанные с **условиями речевосприятия**:

- однократность предъявления информации, отсутствие возможности вернуться к высказыванию и пословно проанализировать его;
- темп, задаваемый информантом (часто быстрый в устной речи) и необходимость быстрой реакции на услышанное;
- понимание людей с различными голосовыми характеристиками (разной силы тембра), разной произносительной манерой, в которой могут быть индивидуальные отклонения от нормы;
- отсутствие зрительных опор при восприятии механической речи — радио, фонозаписи;
- несовпадение паралингвистических компонентов в разных языковых культурах.

2. Трудности **восприятия языковой формы**:

- фонетические, объясняемые расхождением между графическим и акустическим обликом слова в разговорной речи (*вход* [фхот]; *пожалуйста* [пажалсть]);
- лексические, в случае распознавания омофонов (*плод* — *плот*), омонимов (*класс* животных — школьный *класс*), лексико-семантических вариантов многозначных слов (*тяжелый* предмет — *тяжелый* больной); паронимов (*невежа* — *невежда*), имен собственных;
- ритмико-интонационные, возникающие когда интонация выражает подтекст;
- транспозиционные, связанные с экспрессивной и стилистически окрашенной речью («*Как мы отдохнули?*» в значении «*Как вы отдохнули?*»).

3. Трудности, связанные с **пониманием смысла высказывания**. К ним относятся:

- трудности фактического содержания, связанные с пониманием того, что произошло, где, когда, с кем и т. п.;
- понимание логики высказывания — связей между событиями, фактами (причинно-следственных, временных, условных и др.);
- осознание коммуникативного задания, общей идеи, мотивов аудитора;
- формирование своей позиции к услышанному, его критического восприятия.

Успех овладения аудированием зависит от развития механизмов восприятия звучащей речи, от умений преодолевать трудности усвоения речи на слух. Уровень зрелости аудирования определяется точностью, полнотой и глубиной понимания звучащей речи. В соответствии с этим строится система упражнений для обучения аудированию, учитывающая объективное отражение характера формулируемой речевой деятельности, последовательность становления речевых навыков и умений, порядок нарастания языковых и операционных трудностей. По структуре система упражнений делится на две группы.

1. Предречевые, или тренировочные, упражнения, составленные с учетом специально подобранных изолированных трудностей. Они направлены на снятие психологических и лингвистических затруднений, развивают фонематический и интонационный слух. К ним относятся фонетические, лексические и грамматические механизмы аудирования.

2. Речевые упражнения. Представляя собой уже управляемую речевую деятельность, они обучают полноте и глубине восприятия аудиотекста в ситуациях, максимально приближенных к реальному общению. Речевые упражнения рассчитаны на развитие языковой догадки, механизма вероятностного прогнозирования, механизма осмысливания.

<...>

Существуют разные типы подготовительных и речевых упражнений.

Упражнения для развития фонематического слуха и механизмов внутреннего проговаривания:

1. Прослушайте и повторите несколько пар слов (слова с разными фонемами, омофоны).

2. Прослушайте слова, найдите каждое в ряду похожих.

3. Прослушайте слова, подберите к ним пару, заменяя согласные.

Упражнения на развитие интонационного слуха и механизма сегментации речевой цепи:

1. Прослушайте предложения, поставьте в графическом ключе точку, вопросительный или восклицательный знак.

2. Прослушайте предложения и повторите их: соблюдая интонацию; трансформируя вопросительную интонацию в повествовательную и наоборот.

3. Произнесите предложения так, чтобы один и тот же вопрос соответствовал разным предложенным ответам (т. е. выделяются ударением разные слова одного предложения).

4. Прослушайте ряд вопросов, ответьте на них одним словом.

5. Прослушайте предложение, разбейте его в графическом ключе на синтагмы и др.

Упражнения на развитие механизма оперативной памяти:

1. Прослушайте слова, повторите их в данной последовательности.

2. Прослушайте слова, запомните те из них, которые относятся к одной теме.

3. Повторите фразу и добавьте к ней новую, связанную по смыслу с предыдущей.

Упражнения на развитие механизма идентификации понятий:

1. Прослушайте фразы, скажите, что значит слово... в каждой из них. (Для облегчения задания можно привести варианты толкования слова.)

2. Составьте словосочетания так, чтобы данные слова были употреблены в прямом и переносном значениях.

3. Образуйте словосочетания, прибавляя к данным существительным прилагательные, например, *жесткий* и *мягкий*.

4. Повторите диалог по памяти, запомните разные значения одного слова:

— *Какие у розы колючие шипы!* — *удивилась Аня.*

— *У розы колючие шипы, а у тебя колючий характер,* — *заметил Андрей.*

Упражнения на развитие языковой догадки и эквивалентных замен:

1. Прослушайте описательные обороты, замените их одним словом.

2. Прослушайте слова, образованные из известных вам элементов; постарайтесь понять и объяснить значения этих слов.

3. Прослушайте ряд глаголов, назовите существительные, которые чаще всего с ними употребляются.

4. Вставьте пропущенное слово: *лучи заходящего солнца были похожи на старинное серебро, отчего все в комнате приобрело... оттенок.*

5. Прослушайте минитекст, выразите его значение в одном слове: *Налетел ветер. Поднялся над городом столб пыли. Закружились просто сорванные листья. Застонали раскачивающиеся деревья.* (Ответ — *ненастье*).

6. Прослушайте сложные предложения, замените их простыми.

7. Прослушайте диалог, перескажите его в форме монолога и др.

Упражнения на вероятностное прогнозирование:

1. Прослушайте речевые клише, назовите речевые ситуации, в которых они могут употребляться.

2. Прослушайте описание ситуации, постарайтесь понять и закончить мысль.

3. Составьте текст по предложенным опорным словам.

4. Прослушайте последнее предложение текста, в котором содержится сентенция; придумайте историю, которая могла бы заканчиваться такими словами.

5. Определите, о чем может идти речь в тексте с таким заголовком; прослушайте начало текста и определите, оправдалось ли ваше предположение. Как можно закончить этот текст?

Упражнения на расширение объема памяти:

1. Ответьте на альтернативные вопросы при их быстром предъявлении.

2. Прослушайте 2–3 короткие фразы, соедините их в одну.

3. Прослушайте текст, содержащий фактические данные, ответьте на вопросы, касающиеся этих данных.

4. Прослушайте и запишите за диктором предложения, длина которых больше оперативной памяти (более 10 слов).

5. Прослушайте текст, повторите его по принципу «снежного кома».

6. Прослушайте текст, повторите его по опорным словам и др.

Принципы организации и презентации аудиотекста определяются этапом обучения, сферой общения, уровнем языковой подготовки, а также жизненным опытом и интересами обучаемых.

На начальном этапе длительность звучания аудиотекста не должна превышать 1,5–2 минуты. В дальнейшем продуктивное аудирование доводится до 35–40 минут.

Сначала рекомендуются тексты из абсолютно знакомого языкового материала. Через полтора-два месяца вводится лексика, незнакомая учащимся, но не влияющая на общее понимание текста. Это поможет не только расширить словарный запас, но и развить языковое чутье. Первое время вводимая лексика обычно составляет не более 1,5–3 % от общего числа слов сообщения. <...>

В учебный текст следует вводить тексты разных функционально-семантических типов речи: повествование, описание, рассуждение, доказательство. На первых порах легче воспринимаются тексты-описания и фабульные.

Материалы для развития аудитивных умений должны включать как монологическую, так и диалогическую речь, отражая особенности речевых сообщений, с которыми иностранец встречается, общаясь с носителями языка.

Темп предъявления речи должен начинаться с нижнего предела лекторской речи: 80–220 слогов или 60–70 слов в минуту. В оптимальных случаях темп звучания текста должен совпадать с темпом речи аудитора. Медленный темп затрудняет работу механизмов оперативной памяти и вероятностного прогнозирования. При желании подчеркнуть информацию темп замедляется.

Важнейший параметр подбора аудиотекста – информативность, определяемая количеством и качеством сообщаемого. <...> Чередование высокоинформативных и низкоинформативных частей позволит сэкономить время на обдумывание и обеспечить большую вероятность правильного восприятия.

На начальном этапе исключительно важное значение имеет инструкция-установка, которая, по мнению психологов, может повысить эффективность восприятия на 25 %. Это конкретное задание, которое ставится в зависимости от целей урока и ориентирует учащихся на сознательное и целенаправленное извлечение информации: *«Прослушайте аудиотекст и постарайтесь понять. Выделите те факты, которые свидетельствуют о...»*. С приобретением аудиторского опыта установки становятся менее жесткими.

Существуют две точки зрения на то, сколько раз надо прослушивать текст.

1. Двукратное прослушивание с разными установками. После первого прослушивания проверяется понимание текста, затем дается установка на более полное извлечение информации.

2. Однократное прослушивание. Оно приближает аудита к естественной коммуникации. В этом случае необходимо тщательно продумать и организовать предтекстовую работу.

Обе позиции правильны: разные целевые установки потребуют разного количества прослушиваний.

Форма контроля понимания речевых сообщений осуществляется по-разному. Возможны: тестирование множественного выбора, когда из ряда утверждений выбирается одно; использование графических помет (плюс, минус и др.); подбор картинок, соответствующих содержанию, и др. Полнота и глубина понимания проверяется следующими заданиями: ответить на вопросы; выборочно изложить содержание каких-либо фрагментов; прокомментировать услышанное; изложить свою позицию и др. Эти задания могут выполняться устно или письменно. Проверка аудитивных умений осуществляется в тесной связи с другими видами речевой деятельности.

А. А. Акишина, О. Е. Каган

СЛУШАНИЕ (АУДИРОВАНИЕ)¹

ТАКТИКИ И СТРАТЕГИИ СЛУШАЮЩЕГО

Задачи, которые необходимо выполнить слушающему	Что надо слушающему для выполнения задач
1. Обратить внимание на говорящего	Речевые клише типа: <i>Я слушаю..., Расскажите...</i> Поддакивание: <i>Да, конечно; Вы правы...</i>
2. Показать свою заинтересованность	Речевые модели типа: <i>Интересно; Это очень важно.</i>
3. Удерживать внимание на предмете разговора	Прием «эхо» — повторение отдельных фраз (говорящий: <i>Это было хорошо</i> — слушающий: <i>Это было хорошо</i>)
4. Стимулировать продолжение разговора	Умение задавать вопросы, эмоционально реагировать на сказанное: <i>А дальше?; А он что сказал?; Ну?; Неужели!</i>
5. Уточнять, переспрашивать, если непонятно, слишком быстро, нелогично	Например: <i>Повторите, я не поняла; Мне непонятно; Пожалуйста, говорите медленнее (громче)</i>
6. Подтверждать свое понимание	Например: <i>Понятно; Вы имеете в виду...?</i>
7. Выразить свое мнение (согласиться, не согласиться с собеседником)	Например: <i>Мне кажется; Я думаю; Я согласна; Вы правы</i>
8. Перехватить инициативу	Например: <i>Не стоит об этом; Кстати, у меня был такой же случай</i>

<...>

¹ Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить... С. 81–93.

НЕДОЧЕТЫ В РАБОТЕ НАД СЛУШАНИЕМ (АУДИРОВАНИЕМ)

1. Часто аудирование как элемент урока или домашнего задания отсутствует. Преподаватель считает, что его русская речь на уроке — это и есть аудирование, хотя этого недостаточно.

2. Предлагая аудиотекст, преподаватель проводит большую подготовительную работу, снимая все трудности, что не приучает студента быть «активным» слушателем.

3. Предлагая аудиотекст, преподаватель спешит переводить непонятные слова и фразы, что приучает студента к необходимости постоянной подсказки.

4. Иногда преподаватель считает, что студенты должны все понять сами (хотя контекст может не подсказывать этого), и многократно проговаривает этот текст, а студенты, как не понимали с первого раза, так и не понимают его после многократного повторения.

5. Преподаватель, предлагая текст на аудирование, разрешает студентам его просматривать (читать). В этом случае не развиваются навыки аудирования.

6. Предлагая текст на аудирование, преподаватель не ставит целей аудирования: *что* студенту надо услышать, *для чего* он будет слушать.

7. Недостаточно включаются в работу аутентичные аудиотексты: отрывки из видеофильмов и телепрограмм, записи радиопрограмм и т. п.

8. К сожалению, работая над аудированием, преподаватели не всегда включают его в экзаменационные виды работ. Это, во-первых, не дает возможности преподавателю увидеть, чего достигли его студенты; во-вторых, не стимулирует студентов заниматься в лаборатории.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ НАД РАЗВИТИЕМ НАВЫКОВ СЛУШАНИЯ (АУДИРОВАНИЯ)

1. Аудирование должно быть **постоянным элементом урока**. Планируя урок, преподаватель обязательно включает специальную работу над аудированием. На начальном этапе это может быть различение на слух звуков, слов, фраз: прослушивание небольшого текста; рассказа преподавателя о реальных событиях, новостях. Это может быть намеренно ошибочный пересказ преподавателем текста (событий), чтобы студенты услышали ошибку.

2. Аудирование должно быть **постоянным элементом домашней работы** (лингфонный кабинет). Хотя бы один раз в неделю студенты должны слушать и выполнять упражнения по прослушанному материалу без опоры на зрительное восприятие.

3. Полезно включать в работу, особенно на продвинутом этапе (хотя приучать к этому можно уже на начальном уровне), **аутентичные аудиотексты**: видеофильмы, радио- и телепередачи.

4. Предлагая аудиотексты, необходимо **ставить цель** — зачем нужно слушать этот текст: а) чтобы получить нужную информацию (сформулировать, что именно); б) чтобы высказать свое отношение к этому событию; в) чтобы сравнить эти сведения с уже имеющимися и т. п.

5. Преподаватель должен представлять, насколько труден будет аудиотекст студентам, смогут они сами справиться с этими трудностями (не спешить помогать, а развивать догадку) или требуется подсказка. Необходимо постоянно **приучать** студентов **к «схватыванию» основного смысла**, чтобы они не стремились понять каждое слово.

6. Устные виды речи (диалог, полилог) лучше давать сначала **в устном предъявлении**. Преподаватель при этом «убивает двух зайцев»: развивает навыки аудирования

и вводит новый текст. С точки зрения современной методики работу над диалогом не рекомендуется рассматривать как работу над чтением.

7. Обязательно **включать проверку аудирования в контрольные работы** и выносить на экзамены.

С. А. Вишнякова

ГОВОРЕНИЕ¹

Говорение представляет собой вид речевой деятельности, с помощью которого осуществляется устная форма общения, направленная на установление контакта и взаимопонимания с другими людьми, воздействие на их знания и умения, на выполнение функций доказательства, убеждения, на выражение эмоционального отношения к передаваемому сообщению.

Говорение как вид речевой деятельности возможен при наличии мотива деятельности, возникающего, когда у человека появляется желание войти в речевое взаимодействие для достижения определенной цели (коммуникативная потребность).

Психофизиологические механизмы говорения. <...> Как вид РД² говорение характеризуется психофизиологическими механизмами: комбинированием, конструированием, выбором, упреждением, дискурсивностью.

Механизм комбинирования представляет собой процесс формирования словосочетаний и фраз, при котором говорящий использует готовые блоки — слова и целые фразы в новых словосочетаниях. От механизма комбинирования зависит творческий характер речи, ее беглость.

Механизм конструирования предусматривает осознание языковых правил и применение их для продуцирования речевых единиц в процессе говорения. Этот механизм используется при недостаточном уровне владения иностранной речью и затруднении в качестве подкрепления и средства обучения.

Механизм выбора слов и структур обеспечивает готовность материала в соответствии с коммуникативной целью.

Механизм упреждения отвечает за плавность речи, нормализует время и паузы говорения, прогнозирует содержание высказывания.

Механизм дискурсивности осуществляет контроль за реализацией сообщения на основе обратной связи.

Тема и ситуация. Речевые действия в процессе общения организуются в соответствии с темой. Именно тема связана с мотивом речевой деятельности, она определяет внутреннюю программу, речевую форму, средства ее оформления. В свою очередь, выбор темы зависит от степени обученности, возрастных особенностей и сферы общения — социально-бытовой, учебной, профессиональной.

В процессе обучения говорению важное значение имеют категории общения:

- социальная и коммуникативная роль — мать и дочь; покупатель — продавец; учитель и ученик и т. п.

¹ Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. С. 67–81.

² РД — речевая деятельность. — *Примеч. сост.*

- коммуникативная общность — достаточное предметное содержание мотивированность;
- вид общения — индивидуальное, групповое, публичное — собрание, диспут, конференция и т. п.

Под **коммуникативной** подразумевается такая ситуация, которая вызывает общение, благоприятствует и сопутствует ему. Среди компонентов ситуации выделяют:

- обстоятельства — обстановку общения;
 - отношения между коммуникантами — степень знакомства, общность интересов и др.;
 - речевое намерение;
 - реализацию самого акта общения.
- <...>

Ситуация общения является экстралингвистической основой стилистического оформления речи. При обучении речи используется **учебно-речевая ситуация** — речевые и неречевые условия, заданные преподавателем или учебником в качестве стимула к речевому взаимодействию.

Отбираются только типичные или стабильные ситуации. Критерии их отбора:

- выполнение социально-коммуникативной роли — мать, отец, врач, продавец и др.;
- стимул общения.

Последний критерий имеет разную направленность: обмен мнениями; установление контакта при общении, знакомстве, выражение благодарности; информирование; запрос информации; побуждение к действию; выражение чувств, переживаний; выражение отношения к какому-либо событию. В зависимости от стимула формулируются задания к различным ситуациям общения.

Для того чтобы создать учебно-речевую ситуацию, преподаватель обеспечивает **речевую поддержку**, включающую:

- обеспечение предметного содержания;
- правильный выбор участников общения (учет близких интересов — туризм, музыка, театр, профессиональные интересы и др.);
- заблаговременное обеспечение обучаемых необходимым лексико-грамматическим материалом и навыками использования его в речи на иностранном языке.

Учебно-речевая ситуация создается:

- с помощью текста, являющегося предметом возможной коммуникации;
- с опорой на зрительную наглядность (картины, диафильмы, слайды и др.);
- с помощью реального события (посещение выставки, прогулка и т. п.), положенного в его основу;
- с использованием устного словесного рисования и стимуляции воображения.

Для обеспечения коммуникации наличия ситуации недостаточно. Надо сформулировать коммуникативное задание: что-то уточнить, чего-то добиться, согласиться и т. п.

Чтобы научить говорению, необходимы образцы. Одним из условий научения говорению на первом этапе является передача слова, фразы, короткого сверхфразового единства без изменения, т. е. с помощью репродукции, помогающей отрабатывать навык и сформировать умение. В новых же ситуациях общение представляет собой творческий процесс и является продуктивным видом РД, поскольку говорящий сам конструирует высказывание. Подражание в методике обучения иностранному языку не исключается, но при этом всегда подчеркивается, что обучение языку как средству общения носит осознанный характер.

При обучении говорению используется как подготовленная, так и неподготовленная речь.

Под **подготовленной** речью понимаются высказывания учащихся с опорой на языковой материал, заданные текстом или преподавателем. Высказывания предварительно заучиваются, отрабатываются и только потом репродуцируются.

Под **неподготовленной** речью подразумевается непосредственная реакция на заданную ситуацию. Неподготовленная речь возможна при условии сформированности навыков владения минимальным лексическим и грамматическим материалом. <...> Сама же реализация речевой и языковой сторон высказываний осуществляется в форме диалога и монолога.

<...>

Диалогическая речь по сравнению с монологической обладает своими трудностями и преимуществом в восприятии. Особенность диалога в том, что почти одновременно происходит несколько сложных процессов: восприятие речи, внутреннее проговаривание слышимого и внутреннее планирование ответа. Это означает, что хорошо должны быть развиты как механизмы слушания, так и механизмы говорения. Кроме того, определенную сложность представляют и такие особенности диалога, как спонтанность речи, частая смена тем речевого общения, необходимость постоянно следить за мыслью собеседника и быстро реагировать на его реплики, а также самому инициативно продолжать общение.

Преимущества диалогической речи заключаются в общей ситуации (стюардесса – пассажир, врач – пациент), а значит, она менее развернута, чем монологическая, ее восприятие облегчают мимика, жесты, речевые клише, допускаемые повторы. Диалогическая речь проще и синтаксически.

<...>

Поскольку диалог рассматривается как обмен мыслями, методические задачи при анализе диалога состоят в определении:

- количества реплик;
- сложности каждой реплики (сколько в нее входит предложений, какие);
- способа связи реплик (вопрос – вопрос, вопрос – ответ, утверждение – утверждение и др.)

При обучении диалогической речи используются следующие виды диалога по содержанию и установке на взаимодействие партнеров: обмен информацией; планирование совместных действий; обмен впечатлениями, мнениями; спор, полемика, унисон.

В **диалогеобмене информацией** информирование происходит с одной стороны или с обеих, взаимно... <...>

Диалог – планирование совместных действий предполагает положительную реакцию партнера на опорную реплику... <...>

Диалог – обмен впечатлениями, мнениями строится на совпадении или расхождении мнений... <...>

Диалог – спор, полемика состоит из реплики-утверждения и реплики-отрицания... <...>

Диалог – унисон предполагает умение партнера в ответной реплике поддержать и продолжить тему... <...>

Обучение диалогу осуществляется дедуктивным или индуктивным способом. При **дедуктивном способе** обучение идет от целого к элементам конкретных образцов. Сначала прослушивается целое диалогическое единство-образец (запись или чтение преподавателя), только потом диалог читается учащимися, разыгрывается по ролям

и заучивается наизусть. Лексический материал далее варьируется. При таком подходе облегчается припоминание и воспроизведение, отрабатывается умение вести диалоги на определенные темы. Минусы дедуктивного подхода в том, что выучить возможно лишь ограниченное количество диалогов, что для реальных потребностей недостаточно. У учащихся не развивается способность самостоятельно конструировать диалог, а следовательно, теряется возможность свободного общения в диалогической форме.

Индуктивный подход предполагает научение элементам диалога с целью формирования умений самостоятельно строить его в соответствии с учебно-речевой ситуацией. Предусматривается и представление диалога-образца, но не для заучивания, а для подражания. Затем осуществляется обучение планировать речевые действия. При этом учитываются мотивы, цели и возможные результаты речевых действий.

Монологическая речь представляет собой высказывание какой угодно длины одного человека в монологической ситуации общения, т. е. в ситуации, в которой кроме данного человека никто не участвует. <...>

Особенности монологической речи:

- коммуникативная направленность высказывания;
- тематичность;
- непрерывность (поскольку высказывание представляет собой сверхфразовое единство определенного объема);
- последовательность, логичность речи;
- относительная смысловая законченность;
- синтаксическая усложненность (преобладание синтаксических полных структур, отсутствие эллипсов, эмоционально-оценочных междометий).
- Задачи обучения монологической речи:
 - научить выражать коммуникативно заданную законченную мысль;
 - логически развертывать высказывания, пользуясь приемами логического мышления – рассуждением, сопоставлением, сравнением, обобщением;
 - научить нормативно высказываться.

В обучении монологу выделяются три этапа.

1. Обучаемые овладевают умением самостоятельно высказывать одно предложение, которое должно соответствовать заданию и ситуации речи: *Где вы были вчера? Что изображено на картинке?* Используется зрительная и слуховая наглядность.

2. Осуществляется обучение логически развертывать высказывания, т. е. логически связывать несколько предложений. Работа организуется с помощью установок на разные речевые действия: дать развернутый ответ на вопрос, кратко высказаться по какой-либо теме и другие задания формулируются так, чтобы нацелить на речевые действия: *Скажите, как вы провели вчерашний день? Что удалось осуществить, а что — нет. Почему?* На первых порах в целях речевой поддержки можно указать на порядок следования фраз и смысловую связь между ними. В качестве образцов построения монологического высказывания предлагаются незаконченные фразы: *Моего друга зовут... Из всех видов спорта он предпочитает... он занимается в спортивном клубе...* Кроме того, возможна серия вопросов по теме.

Формы организации монолога, как и диалога, бывают разными: составление высказывания по цепочке; конструирование по принципу снежного кома, когда каждый обучаемый добавляет свою фразу к уже произнесенным, повторяя все, что сказали до него; ориентация на вопросы преподавателя и др.

3. Обучаемые не просто составляют несколько связанных предложений, а учатся строить монологическое высказывание, отражающее законченную мысль и ориентированное

на неречевую задачу: *Убедите подругу приобрести вторую профессию*. При составлении монолога необходимо учитывать контингент слушателей. Речь обучаемых на третьем этапе наиболее приближена к естественной, они свободно говорят о том, что их интересует. В ответах используют дополнительные сведения, почерпнутые самостоятельно.

При обучении монологу особое место принадлежит пересказу. Важно обучение пересказу строить как подготовленную (с опорными словами, составлением плана, тезисов), частично подготовленную и неподготовленную речь. По степени репродукции пересказ бывает максимально близкий к тексту, полный или выборочный, представляющий развернутый ответ на вопрос типа «*Что нового вы узнали из текста?*», «*Что вам понравилось больше всего?*». Для развития речи полезно обучение приемам сжатого пересказа, так как они направлены на осмысленный подход к главной и второстепенной информации.

На развитие речевых умений направлены следующие виды пересказа:

- своими словами;
- лицу, незнакомому с содержанием того, о чем говорится;
- с изменением ситуации, действующего лица, времени;
- с изменением речевой задачи.

При групповом обучении пересказ в парах или по индивидуальным заданиям активизирует внимание. Формой перехода к неподготовленной речи может быть пересказ с выражением своего отношения к содержанию текста или пересказ для достижения заданной цели, например, для доказательства правильности определенной точки зрения.

Тексты для пересказа должны отвечать следующим требованиям:

- быть небольшого объема (максимально — одна типографическая страница);
- иметь прозрачное содержание, не перегруженное деталями и именами собственными;
- опираться на имеющиеся у учащихся знания и опыт;
- представлять познавательную ценность.

В методике обучения иностранному языку разработаны **упражнения для обучения говорению**. Выделяют два типа таких упражнений.

Упражнения первого типа — **подготовительные**, их называют также **предречевыми, языковыми, тренировочными**. Подготовительные упражнения направлены на активизацию языкового материала, на формирование умения подчинять форму содержанию. Суть их — в многократном повторении и варьировании формы, соответствующей содержанию. В итоге каждый обучаемый должен приобрести навык обращения с фонетическими, лексическими, грамматическими элементами, а также целыми предложениями.

К подготовительным относятся упражнения:

- имитативные — воспроизведение образца (без изменений);
- подстановочные — воспроизведение образца с изменением лексического состава;
- комбинационные — построение высказывания на основе объединения заданных элементов предложения;
- трансформационные — изменение структуры (лексической или грамматической) предложения;
- переводные — перевод с родного языка на изучаемый (в качестве контроля).

Упражнения второго типа — **речевые, или коммуникативные, творческие**. Главное для упражнений данного типа — направленность на извлечение смыслов при восприятии речи, т. е. формирование содержания в иноязычной форме. Эффективной является система коммуникативных упражнений на основе длины речевого высказывания и степени сложности его порождения. <...>

К **респонсивным** относятся вопросно-ответные, репликовые упражнения и условная беседа.

В вопросно-ответных упражнениях вопрос является побуждением к речевой реакции. Этот тип упражнений имеет несколько разновидностей. По источнику для ответов выделяют вопросы:

- по предъявленному дидактическому материалу (например, текст, рисунок, диафильм);
- с опорой на собственные знания, жизненный опыт.

В системе работы преподавателя должны быть вопросы всех типов — общие, специальные и др. Что касается специальных вопросов, то перед обучаемыми ставятся наиболее сложные задачи, требующие развернутых ответов: *Какие театры С.-Петербурга вы знаете?*

Репликовые упражнения представляют собой диалогические единства: утверждение — вопрос, утверждение — утверждение, утверждение — отрицание. На начальном этапе в качестве подготовительных рекомендуются:

- назвать опорную реплику к данной ответной;
- найти из двух предложенных ответных реплик подходящую по смыслу к опорной;
- выразить согласие или несогласие со сказанным;
- ответить приветствием на приветствие;
- уточнить, дополнить сообщение;
- дать обоснование сказанному.

<...>

Условная беседа — это начальное высказывание, намечающее некоторую тему. Цель упражнения — стимулирование неподготовленной инициативной речи обучаемых. Студентам необходимо объяснить схему типов возможных высказываний, содержащую вопрос, восклицание, просьбу, реминисценцию, утверждение, сомнение. <...> На сообщение *«Мне удалось побывать в горах»* могут быть следующие реплики-высказывания: *«Как это здорово!»* (восклицание); *«Вам удалось застать пляжный сезон?»* (вопрос); *«Расскажите, каким был переход чрез перевал?»* (просьба)... <...>

Среди **композиционных** упражнений выделяют устный рассказ, импровизацию-рассказ, драматизацию.

Устный рассказ представляет собой сочинение в виде монологического выступления (подготовленного или неподготовленного). В зависимости от наличия или отсутствия опоры, а также степени сложности выполнения различают следующие виды устного рассказа:

- по готовому сюжету;
- по предложенной ситуации;
- по данной теме;
- по пословице, поговорке, крылатому выражению;
- по собственной теме.

Импровизация относится к разновидностям устного рассказа. Особенность этого вида упражнений в том, что высказывание продуцируется студентом по собственной теме без предварительной подготовки (экспромт).

Драматизация — это сочинение двух учащихся, которое разыгрывается в лицах. Виды драматизации точно такие же, как и в устном рассказе.

К **репродуктивному** виду упражнений относится пересказ; к дескриптивному — видеорассказ, т. е. речевое сопровождение, например, видеокассеты. Выработку умений вести устный комментарий к видеоматериалу рекомендуется начинать с представле-

ния содержания в невербальной форме. Это могут быть динамические иллюстрации, комиксы, кадры диафильма и др. Цель видеорассказа — передать словами изображенное на экране, слайдах и т. п.

В группу **дискутивных** упражнений входят комментирование и учебная дискуссия.

Комментирование — высказывание учащимися мнения о полученной информации. Здесь важно владеть приемами логического суждения. Комментирование бывает полным и выборочным, развернутым или свернутым. Во взрослой аудитории чаще всего используется комментирование газетно-журнальных материалов, телепередач и др.

Учебная дискуссия — обсуждение какого-нибудь вопроса на основе учебной ситуации. Структура учебной дискуссии включает тему, учебную ситуацию с экспозицией (пословица, поговорка, сентенция и др.), речевым стимулом, направляющими вопросами и речевой реакцией обучающихся. Сама экспозиция содержит информацию, предполагающую разное толкование: *Согласны ли вы с высказыванием Януша Корчака «Счастье для человечества, что мы не можем подчинить детей нашим влияниям...?» Представьте себе, что все дети полностью подчинены влиянию родителей. Что бы, по-вашему, в этом случае ожидало новое поколение?*

К **ситуативным** упражнениям относятся микроситуация, учебно-речевая ситуация, проблемная ситуация.

Микроситуация — сжатое описание какого-либо случая (динамично развивающегося), на который предполагается реакция обучающихся в 1–2 фразах. Студенты сами часто дополняют свои ответы. Это самая простая форма ситуативных упражнений.

По шоссе на большой скорости ехала машина. На дорогу выбежал ребенок. Водитель резко притормозил, чуть не перевернул машину. Почему машина чуть не перевернулась?

Ответ: *Машина чуть не перевернулась, потому что пришлось резко притормозить из-за ребенка. Водитель хотел спасти жизнь ребенку, который выбежал на дорогу.*

Учебно-речевая ситуация — специально созданная для учебных целей ситуация, структура которой включает: описание ситуации; речевой стимул; задание; ключевые слова.

Через много лет после окончания института вы встречаете бывшего сокурсника в офисе, куда зашли по делам. Какой диалог-разговор может между вами состояться?

Проблемная ситуация — экстралингвистическая задача (проблема), которую обучающиеся должны осознать и решить, т. е. выдать прогнозируемый преподавателем результат. В отличие от учебно-речевой проблемная ситуация характеризуется деперсонификацией обстановки по отношению к говорящему, экстериоризацией речевого стимула, разнохарактерностью последовательных ситуаций. Структура проблемной ситуации, помимо компонентов учебно-речевой ситуации, включает вопросы актуализации ее содержания и инструкции к речевым действиям.

Сидорову срочно надо быть в другом городе на деловой встрече. Он купил билет на самолет. Приехав в аэропорт, Сидоров узнает, что рейс отменен из-за непогоды. Как ему лучше поступить в такой ситуации?

В качестве инструкции, программирующей речевую реакцию, могут быть вопросы:

Куда надо было отправиться Сидорову? Почему потребовался билет на самолет? О чем Сидоров узнал в аэропорту? Как вы бы поступили в такой ситуации?

В методике обучения русскому языку как иностранному выделяют отдельно **инициативные** (пресс-конференция, интервью) и отдельно — **игровые** упражнения (загадки, составление и расшифровка комиксов и др.). <...>

Пресс-конференция как вид упражнений предполагает тренировку в постановке вопросов, которые обучающиеся задают членам группы, преподавателю, возмож-

но, и незнакомым, приглашенным на занятие. Содержание конференции заранее оговаривается.

Интервью представляет собой беседу в форме вопрос – ответ, поэтому его лучше проводить в парах. Обычно в начале интервью сообщают необходимые сведения о собеседнике и теме разговора. Далее корреспондент задает вопросы – собеседник отвечает на них. Можно предположить ситуацию, когда интервью берется у чемпиона по какому-нибудь виду спорта, у лидера какого-либо движения, у кинозвезды и др.

Диспут предполагает выдвижение разных точек зрения, разных мнений по одному вопросу и их умелое, аргументированное отстаивание. Чтобы обсуждение прошло интереснее и с большей результативностью в смысле обучающего эффекта, тема и вопросы к диспуту оговариваются заранее, преподавателем дается определенный выбор клише по культуре речевого общения. Дискутирование развивает навыки свободной речи.

Элементы игры на уроке оживляют учебный процесс, активизируют внимание, представляют собой нетрадиционную форму обучения. Это могут быть упражнения по составлению или расшифровке кадров мультфильма, комикса, киносценария и др. Цель подобных упражнений – закрепление или обобщение лексико-грамматического материала. Например, каждый кадр мультфильма на грамматическую тему должен представлять собой проблемную ситуацию, связанную с изучаемой темой, рисунки же должны иллюстрировать примеры к ней.

А. А. Акишина, О. Е. Каган

ГОВОРЕНИЕ¹

ТАКТИКИ И СТРАТЕГИИ ГОВОРЯЩЕГО

Задачи, которые необходимо выполнить говорящему	Что надо знать говорящему для выполнения задач
Привлечь внимание слушающего	Речевые клише привлечения внимания
Войти в контакт (выйти из контакта) с собеседником	Речевые клише, невербальные средства контактоустановления
Расположить к себе слушающего	Формулы речевого этикета, соответствующие ситуации; невербальные средства
Заинтересовать собеседника	Как выяснить интерес, темы
Удерживать внимание слушающего	Формулы вовлечения собеседника в речь
«Втянуть» в речь, «разговорить»	Как задавать вопросы
Выяснить мнение	Как узнавать мнение собеседника
«Втянуть» в обсуждение, дискуссию, диспут	Как выражать согласие/несогласие, высказывать противоположное мнение
Вызвать нужную (зависящую от цели) конечную реакцию собеседника	Стандарты общения в разных ситуациях у носителей языка

<...>

¹ Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить... С. 64–81.

НЕДОЧЕТЫ В РАБОТЕ НАД ГОВОРЕНИЕМ

1. Недостаточно времени отводится на уроке для данного вида деятельности. У студента *нет возможности говорить на каждом уроке*.

2. Иногда преподаватель, давая задание разыграть диалоги или выступить с монологом, разрешает студенту *читать* написанный *текст*.

3. Нередко говорением считается выученный *наизусть* и продекламированный студентом диалог (или текст). Однако это не говорение — это проговаривание заученных фраз. Не исключая такой работы, особенно на начальном этапе, нужно дополнить ее заданиями, где студенты самостоятельно должны решать проблемные ситуации с использованием выученного материала.

4. Часто как говорение квалифицируется *пересказ* прочитанного (прослушанного) текста. Хотя это возможный вид работы над текстом, но не считается собственно говорением (его называют проговариванием текста). Чтобы работа над текстом стала говорением, нужно, чтобы студенты самостоятельно решали (обсуждали, дискутировали, дебатировали и т. д.) проблему, связанную с содержанием текста.

5. Преподаватель не всегда проводит студента через все три стадии работы, вырабатывая языковую, речевую и коммуникативную компетенцию. Чаще всего отсутствует третья ступень работы. Преподаватель читает, комментирует текст, предлагает студентам выучить нужные модели, затем студенты «разыгрывают» или пересказывают текст, и на этом работа прекращается. Студентам не предлагается *самостоятельная деятельность*, связанная с материалом текста.

6. У преподавателя «нет времени» на то, чтобы студенты *свободно беседовали*.

7. Чаще всего преподаватель — сам лидер общения: он задает вопросы, он направляет беседу. Это приучает студентов к *пассивной роли* собеседника.

8. Далеко не всегда преподаватели *контролируют* и *оценивают* владение устными формами речи (говорение и аудирование), предпочитая поддающиеся статистике контрольные по грамматике. Это приводит к тому, что студенты не стремятся работать над устной речью, не слушают аудиозаписи, «отмалчиваются» при работе над диалогами и в беседах, не обращают внимания на свои фонетические и интонационные ошибки.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ НАД РАЗВИТИЕМ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ

1. Включать работу над говорением в каждое занятие, четко формулируя цели: какой вид компетенции отрабатывается (техника говорения, автоматизация речевых умений, выход в коммуникацию).

2. Планируя занятия, ставить вопросы: Какими речевыми действиями овладеют студенты после данного урока? Что они смогут сказать в данной ситуации?

3. Чтобы увеличить время, нужное студенту для говорения, можно рекомендовать:

а) постоянно планировать беседы студентов в парах, тройках и группах. Это даст возможность студенту высказаться (поговорить);

б) практиковать работу в лингафонном кабинете (в классе или дома) с записью диалогической и монологической речи студентов. Разрешать студентам, прежде чем начинать говорить, записать свою речь, а затем прочесть ее. Позже просить говорить, не заглядывая в текст. Если такую работу студенты делают дома, преподаватель проверяет кассеты, оценивает речь студентов, обращая внимание на типичные ошибки, нарушающие понимание речи. Лучше, если эти замечания преподаватель записывает на кассету студента, чтобы студент приучался слушать и воспринимать устную речь.

4. Разыгрывая диалоги в аудитории, рекомендовать студентам говорить без бумажек, поскольку в последнем случае процесса говорения, как мы уже писали, не происходит. Причем диалоги рекомендуется «играть», т. е. вести себя в соответствии с ситуацией.

5. Если студенты выступают с монологом, предложить им занять место преподавателя перед аудиторией. Монологи рекомендуется также говорить, а не читать.

6. Планируя работу над говорением, преподаватель обязательно (!!!) должен включить три ступени работы: языковую, речевую и коммуникативную. Не скупиться выделять время на свободную беседу студентов. Можно при этом рекомендовать небольшие (1–2 минуты) фрагменты из видеофильмов или текстов, стимулирующих мотивацию (конфликт, эмоциональная реакция, проблема).

7. Преподаватель не всегда должен быть лидером общения. Ему следует чаще передавать эту роль студентам. Это особенно важно на продвинутых этапах обучения. Студентам можно предлагать вместо преподавателя задавать вопросы, вести беседу, подготовить и провести дискуссию.

Например, группа разбивается на пары (тройки). Каждая пара (тройка) готовит материал по определенной теме, составляя вопросы, словарь, осуществляя подборку текстов, а затем проводит дискуссию. Преподаватель находится в это время вместе со всей группой.

8. Обязательно проводить контроль говорения, включая его в экзамены. Это могут быть задания с разыгрыванием ситуаций, выступлениями с монологом, с участием в дискуссии и т. п. Критерии оценок должны учитывать умения студентов использовать изученный ими материал.

С. А. Вишнякова

ЧТЕНИЕ¹

Чтение – вид РД, направленный на восприятие и переработку информации письменного текста.

Обучение чтению имеет особое значение. <...> Значение чтения возросло в связи с тем, что в последнее время в методике иностранных языков за единицу во всех видах речевой деятельности принимается текст. Этап чтения даже при говорении нельзя обойти.

Чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, так как оно представляет собой восприятие готового графически зафиксированного текста. Как и для говорения, для чтения характерны механизмы внутреннего проговаривания и вероятностного прогнозирования, вербального и смыслового.

По сравнению с устной речью чтение обладает рядом особенностей, с одной стороны, облегчающих восприятие речи, с другой – затрудняющих. Преимуществами чтения являются: выбор нужного темпа, возможность вернуться к непонятным местам. <...> К трудностям чтения относятся: большой объем языкового материала, особенности понимания отдельных предложений.

<...>

¹ Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. С. 82–83.

Чтение так же, как и аудирование, представляет собой рецептивный вид речевой деятельности, характеризующийся определенными психологическими механизмами. Специфика процесса состоит в том, что чтение всегда (как на родном языке, так и на иностранном) сопровождается **внутренним проговариванием**.

При внутреннем проговаривании движение органов речи является отчетливым у начинающего обучение чтению на родном или иностранном языках и практически не фиксируется в ситуации, когда механизмы чтения выработаны. Внутреннее проговаривание — обязательное условие чтения.

Слово может быть узнано в тексте, если в памяти читающего сформирован зрительный, звуковой и речедвигательный образ этого слова, если читающий ранее видел слово, слышал или сам произносил. Иначе обстоит дело с пониманием при чтении отдельных фраз, поскольку вряд ли читающий слышал, читал или произносил точно такие же предложения, которые ему встречаются в текстах. Понимание предложений возможно при условии, что фразы с подобной структурой читающий уже встречал или строил ранее, т. е. если у него сформирован и хранится в памяти **фразовый стереотип**.

Новые слова и грамматические конструкции, содержащиеся в тексте, должны быть объяснены до чтения. Нужно, чтобы учащийся мог сам их произнести и употребить в речи.

Важным психологическим механизмом чтения является прогнозирование. <...> Методический вывод, который позволяет сделать данная особенность психологического механизма, заключается в том, что при обучении русскому языку следует развивать не только умения узнавать слово по отдельным буквам или элементам, предвидеть по началу или продолжению предложения его конец, но и умения предугадать развитие сюжета, развитие смысла текста.

В обучении иностранным языкам используются разные формы работы, обусловленные определенными факторами.

По степени участия родного языка различают **переводное** чтение (с участием родного языка) и **беспереодное** чтение (без участия языка-посредника). Задача обучения в школе и неязыковом вузе — беспереодное чтение, обеспечивающее понимание текста. Перевод используется в этом случае только как форма контроля. <...>

По наличию или отсутствию языковых трудностей различают **подготовленное** чтение, предполагающее снятие языковых трудностей, и **неподготовленное** чтение, предварительной работы с которым не предусматривается. Чтобы подготовить чтение, морфологические и синтаксические трудности, встречающиеся в тексте, анализируют на другом лексическом материале, а слова предъявляются в ином лексическом окружении.

По месту подготовки различают классное (аудиторное) и домашнее (внеаудиторное) чтение. По мере накопления читательского опыта доля классного чтения на занятии уменьшается. <...>

По соотношению графической и звуковой сторон различают чтение **вслух** и **про себя**. <...>

Нельзя научиться читать, понимать содержание прочитанного без владения техникой чтения. **Техника чтения** — это правильное озвучивание текста, т. е. умение улавливать прочные звуко-буквенные и букво-звуковые соответствия при чтении вслух или про себя. Для правильного озвучивания текста надо научиться артикуляции звуков, навыкам слитного произнесения слогов, синтагматическому членению предложения, типам интонационных конструкций.

Чтение начинается со зрительного восприятия графических знаков. При узнавании букв нового алфавита возникают явления интерференции (наложения) образов букв родного алфавита и новых изучаемых. Это явление объясняется тем, что некоторые буквы имеют похожее начертание, но различное алфавитное наименование и произношение соответствующих им звуков (например, для знающих английский язык трудны буквы *в, р, н* и др.). Преодолеть явления интерференции помогают упражнения, направленные на узнавание и различение букв русского алфавита. Учащимся дается задание прочитать попарно: буквы русского алфавита: *в-б, и-у, п-н, т-м* и т. п.; слоги: *би-бу, пи-ни, ти-ту* и т. п.; слова: *бил-был, пыл-пил, тир-тур* и т. п.; под диктовку попарно буквы, слоги, слова.

После закрепления алфавита обычно переходят к чтению слов, словосочетаний и коротких предложений из 2–3 слов и только потом к чтению несложных связных текстов.

При обучении технике чтения случаи, представляющие особые затруднения для иностранцев, следует тщательно отрабатывать, предупреждая ошибки. К ним относятся:

- ударение в двусложных словах, так как оно выражено слабее, чем в самостоятельных словах: *перед грозой*;

- произношение предлогов, односложных местоимений, союзов, отрицательных частиц, у которых нет в предложении самостоятельного ударения и которые произносятся слитно с последующим словом: *Мы гуляли в парке*; *Ты не жди меня*;

- выделение обстоятельственных групп: *слева/вход, справа/выход*.

<...>

Текст первый раз читает преподаватель, студенты в это время проговаривают его про себя, только затем повторно читают вслух. После чтения преподаватель объясняет незнакомые языковые явления, если они есть, и задает вопросы по содержанию, чтобы проверить, понят ли текст. При повторном чтении обучаемые вместе с преподавателем делают разметки текста: проставляют ударение в словах, выделяют смысловые группы, обозначают повышение и понижение тона в предложении.

Проверять домашнее задание обычно начинают с тренировочных упражнений, чтения стечения гласных и согласных, многосложных слов, предложных словосочетаний, случаев качественной редукции безударных гласных, озвончения и оглушения согласных. Чтобы исправить ошибки в чтении многосложных слов — избежать двух ударений, пропуска звуков, переставления слогов — рекомендуется разучивать их по слогам.

<...>

Обучение чтению осуществляется для конкретных практических потребностей. Главные черты зрелого (хорошего) чтения — высокая скорость чтения про себя и гибкость. Скорость чтения зависит от автоматизма обработки воспринимаемого печатного материала. Под гибкостью чтения подразумевается умение читать с разной скоростью в зависимости от ситуации. Существенное значение при чтении имеет и то, с какой целью осуществляется чтение: где, когда, для чего будет использована извлеченная из текста информация. В свою очередь от этого зависит установка на степень полноты и точности понимания читаемого. Эти факторы обусловили выделение трех видов чтения: просмотрового, ознакомительного и изучающего.

Под **просмотровым** понимается такое чтение, при котором ставится задача получить самое общее представление о содержании текста — теме, конкретном вопросе или круге вопросов, а значит требуется понимание текста в самых общих чертах. Для это-

го достаточно прочитать заголовки и отдельные абзацы, предложения. С такой установкой может быть, например, просмотрена газетная публикация. Минимальная скорость просмотрового чтения — 400–500 слов в минуту.

Примеры заданий, требующих просмотрового чтения: *Скажите, о ком (о чем) говорится в тексте; определите стиль высказывания; охарактеризуйте вид связи между предложениями; назовите явления (процессы), рассматриваемые в статье.*

Ознакомительное чтение связано с выделением той части текста, которая касается предъявления и решения основной коммуникативной задачи, или ознакомлением с содержанием каждой части текста в самом общем виде. Цель ознакомительного чтения — поиск информации без установки на воспроизведение и запоминание. От читателя требуется понимание общей линии содержания, восприятие текста целостно. Текст прочитывается в этом случае в быстром темпе целиком (сплошное чтение). Минимальная скорость такого чтения — 180–190 слов в минуту, степень понимания прочитанного, т. е. количества воспринятой информации, составляет 75 %.

Ознакомительное чтение используется на занятиях, если требуется обратить внимание лишь на определенные пункты задания, актуализировать те из них, которые связаны с решением какой-то частной учебной задачи. Такой вид чтения нужен, когда необходимо озаглавить текст, обозначить тему, основную мысль, стиль высказывания, выделить основные его части. К приемам ознакомительного чтения относятся также выделение главного и второстепенного в тексте, определение ключевых слов, несущих основную информацию текста. Эти умения могут быть сформированы в процессе выполнения специальных упражнений.

Примеры заданий, требующих ознакомительного чтения: *прочитайте заглавие, абзацы; объясните название параграфа, проиллюстрировав его примерами из прочитанных абзацев; найдите в тексте слово, словосочетания, предложения, в которых выражена главная мысль текста или каждого абзаца; изложите сжато содержание предложения, абзаца, текста; прочитайте предложения, в которых подчеркнуты детализирующие слова, сначала полностью, а потом без них (сравнить смысл); подчеркните слова, которые могут быть опущены.* Подобные задания помогают не только научиться быстро читать, но и извлекать чужую информацию, опуская в ответах на вопросы несущественную.

Перед чтением текста важно четко сформулировать задание: *найдите ту часть текста, которая отвечает на вопрос...; прочитайте первую часть текста и озаглавьте ее; прочитайте часть текста и ответьте на вопрос, что нужно сделать, чтобы...; кратко сформулируйте основную мысль текста, абзаца; что нового вы узнали о... по сравнению с изученным материалом; найдите ту часть текста, которая могла бы дополнить изученный материал.* Поскольку задания основаны на умении быстро ориентироваться в тексте, видеть в нем главное, ценность их проявляется только тогда, когда они выполняются быстро и четко.

Изучающее чтение — это вдумчивое чтение, которое предполагает максимально полное и точное понимание содержащейся в тексте информации и адекватное ее воспроизведение в тех или иных целях: для последующего пересказа, обсуждения, использования в работе и др. Читающий должен как можно полнее охватить все содержание текста, вникнуть в смысл каждого его элемента. Это заставляет его читать медленно, с полным внутренним проговариванием текста, частыми остановками для обдумывания, с выявлением непонятных слов и возвращением к неясным местам. Одним из требований к изучающему чтению является обучение читающих приемам включения в готовый текст осмысленных фактов, примеров.

При изучающем чтении перед преподавателем стоит задача научить приемам осмысления и анализа текста, способствующим более глубокому его осознанию. Спо-

собами достижения этой цели являются постановка вопросов преподавателем и самопостановка вопросов читающим, составление денотатного графа, или модели текста.

При использовании постановки вопросов наиболее эффективны **предварительные вопросы**. С их помощью можно добиться: целесообразного изменения плана текста при его пересказе; сравнения содержания изученного текста с ранее усвоенным материалом; установления причинных связей между явлениями; развития умения рассуждать и делать самостоятельные выводы. Предварительные вопросы, направленные на осмысление текста, влияют на характер чтения.

Углубить понимание учебного текста можно с помощью приема **самопостановки вопросов** к нему. Методическая сущность этого приема в том, что необходимо научиться по ходу чтения ставить перед собой вопросы, отражающие познавательную сущность текста. При таком подходе учебный текст становится источником проблем, которые читатель должен поставить перед собой.

Самопостановку вопросов учащимися можно стимулировать серией наводящих вопросов, которые преподаватель задает во время чтения текста: *О чем теперь вы хотели бы узнать? Какие вопросы здесь возникают? О чем будет говориться далее? Как эта мысль раскрывается дальше? О чем это говорит? Какая мысль раскрывается в этой части текста? Подтвердилась ли ваша догадка?*

Моделирование текста — одно из условий оптимизации обучения, поскольку модель является формой научной абстракции особого рода, в которой выделенные существенные отношения объекта закреплены в наглядно воспринимаемых и представляемых связях и отношениях.

Цель моделирования научного текста — помочь иностранным студентам адаптироваться к восприятию текста по специальности. Модель текста можно зафиксировать словесно или изобразить в виде схемы. Существуют разные концепции и способы построения моделей текста.

В одной концепции основные смысловые связи представлены в виде ядерных слов и словосочетаний, фокусом которых является коммуникативная задача текста. Согласно этой концепции, методика построения модели текста включает этапы:

1. Определение темы текста.
2. Выделение его коммуникативной задачи.
3. Выделение микротем текста в зависимости от коммуникативной задачи.
4. Нахождение в микротемах новой информации текста, являющейся решением поставленной автором коммуникативной задачи текста.
5. Графическое представление структурно-смысловых связей модели.

Другая концепция построения модели текста основана на отображении его денотатной структуры. Графическое представление в ней осуществляется в виде схемы, графа или сети, где вершинам соответствуют имена денотатов — ключевых элементов текста, наиболее важных для понимания, — полученные в результате содержательно-го анализа текста и применения необходимых знаний о данном фрагменте действительности, а ребрам — предметные отношения.

Этапы методики построения денотатной структуры текста:

- 1) выделение денотатов;
- 2) выделение подтем;
- 3) определение субтем;
- 4) графическое представление иерархии подтем и субтем;
- 5) определение соотношения денотатов: приведение их в соответствии с моделью ситуации, формировавшейся в интеллекте.

Существуют и иные способы построения модели текста, например модель субъектно-предикатных отношений. Текстовым субъектом называется то, что поясняется, а его предикатом — само пояснение, описание, объяснение или доказательство. Субъект и предикат текста выражаются не отдельными словами, а целыми предложениями — одним, двумя или несколькими. В субъектно-предикатной модели текста присутствуют субъекты и предикаты нескольких рангов.

Умения выделять существенные смысловые связи при чтении текста, моделировать его структурно-смысловой каркас облегчает процесс чтения и объективное понимание развития смысла в нем.

Для работы в аудитории преподаватель может выбрать любую удобную, на его взгляд, концепцию построения модели текста.

В методике обучения чтению на иностранном языке выделяют упражнения по отношению к процессу чтения: дотекстовые, или предтекстовые, притекстовые и послетекстовые.

Дотекстовые упражнения направлены на формирование психологических механизмов: внутреннего проговаривания, вероятностного прогнозирования, увеличение объема зрительного восприятия, памяти и др., объяснение значений новых слов, грамматических явлений, тренировку их употребления путем повторения в разных вариациях. Цель дотекстовых упражнений — снятие трудностей чтения, поэтому они ориентированы на определенные стадии усвоения: восприятие, имитацию, наблюдение, употребление, переключение.

На восприятие направлены упражнения, рассчитанные на процесс усвоения грамматического явления или лексической единицы в составе предложения.

На имитацию — репродуктивное воспроизведение изучаемого факта в устной или письменной форме.

На наблюдение — прочтение языкового материала в разных формах и контекстах. Эти упражнения читаются вслух и про себя.

На употребление — тренировка в составлении предложений, рассчитанная на отработку изучаемых языковых явлений.

На переключение — тренировка в восприятии языкового факта, направленная не только на изучаемый факт, но и на другие языковые явления. Этот прием используется, когда проверяется устойчивость отрабатываемого языкового явления.

Все перечисленные приемы рассчитаны на понимание языкового явления и используются только на этапе дотекстовых упражнений, направленных на формирование умений: узнавать знакомые слова; определять значения незнакомых слов по формальным признакам, по контексту, с помощью словаря; объединять слова в относительно завершенные значимые отрезки речи; понимать слова, выражающие связи и отношения между элементами текста равных уровней: прогнозировать лексические единицы и синтаксические конструкции.

На этапе **притекстовых упражнений** формируется коммуникативная установка на чтение, т. е. на необходимый объем извлечения информации, а следовательно, на определенные мыслительные операции. Притекстовые упражнения реализуются в форме заданий к прочтению текста, работа выполняется уже с речевым материалом.

Послетекстовые упражнения рассчитаны на понимание текста, на умение разбираться, каким образом реализуется коммуникативная задача. В этом случае используются умения совершать речевые действия: определять тему и основную мысль текста, его коммуникативную задачу; делить текст на смысловые вехи; находить в них ключевые слова и др. К умениям самого высокого ранга (обязательного для филологов) относится выявление подтекстов и авторской позиции.

А. А. Акишина, О. Е. Каган

ЧТЕНИЕ¹

ТАКТИКИ И СТРАТЕГИИ ЧИТАЮЩЕГО

Задачи, которые необходимо выполнить читающему	Что надо знать читающему для выполнения задач
1. Быстро понять тему текста	Ориентировка в видах, типах и жанрах текстов. Внимание к заголовку, оглавлению, автору, жанру текста
2. «Схватить» общий смысл текста	Развитая догадка и прогнозирование текста, навыки просмотрового чтения (чтение по диагонали). Внимание к первым и последним абзацным фразам и ключевым словам
3. Понять содержание текста	Навыки внимательного пофразового чтения
4. Проанализировать авторскую позицию	Навыки анализирующего, изучающего чтения с многократным возвращением к разным частям текста
5. Запомнить содержание текста и позицию автора	Навыки выборочного, поискового чтения. Умение составить план текста, контекст, выписать цитаты и т. п.

<...>

НЕДОЧЕТЫ В РАБОТЕ НАД ЧТЕНИЕМ

1. Нередко преподаватель, предлагая новый текст, читает его вслух, затем просит учащихся прочесть текст тоже вслух и после этого задает вопросы о содержании прочитанного. Причем преподаватель искренне считает, что обучает чтению. Однако это не так! Здесь, по крайней мере, два недостатка. Первый – при чтении вслух внимание студента приковано не к смыслу, а к артикулированию, и поэтому студент не в состоянии воспринять содержание, чтобы ответить на вопросы. Второй – чтение предполагает умение видеть графические знаки и соотносить их с содержанием. Поэтому преподавателю необходимо дать студентам время, чтобы они могли самостоятельно молча (!!!) прочесть текст, прежде чем отвечать на вопросы.

2. Так как бытует мнение, что чтение – это прочтение любого текста вслух на уроке, оно нередко и оценивается как именно такое умение «читать». На самом деле это не чтение как вид речевой деятельности, а техника чтения.

3. Преподаватели не всегда выделяют время на уроке и в домашней работе студента, чтобы развивать навыки именно этого вида речевой деятельности, считая, что чтения материалов учебника достаточно для этого. В результате:

- а) у учащихся не развиваются навыки догадки и прогнозирования текста;
- б) не обращается внимание студентов на грамматическую структуру фраз в тексте и на семантическую структуру текста;
- в) студенты не обучаются тому, как быстро находить информацию в тексте, как по ключевым словам догадываться о содержании текста и т. п.

4. Не все преподаватели и не всегда вводят домашнее чтение, т. е. самостоятельное внеклассное прочитывание произведения студентами, что, кстати, широко прак-

¹ Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить... С. 95–117.

тиковалось при грамматико-переводном методе и резко сократилось во времена усиленного изучения устных форм речи. С нашей точки зрения, работать над развитием навыков чтения без включения домашнего чтения малопродуктивно.

5. Чтение как вид речевой деятельности не всегда контролируется и оценивается преподавателем, хотя известно, что именно благодаря навыку чтения студент дольше сохраняет знание языка и в любой момент может самостоятельно продолжить его изучение.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ НАД РАЗВИТИЕМ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ

1. Планируя программу курса, преподаватель должен найти время и место для работы над этим очень важным видом речевой деятельности.

2. Планируя занятие, преподаватель сможет задать себе вопрос, будет ли включена в урок работа над развитием навыка чтения, какого именно навыка, на каком тексте.

3. Нужно, чтобы контрольные работы и экзамены обязательно оценивали умения студентов в этом виде речевой деятельности на разных этапах обучения, начиная с начального.

4. Рекомендуется уже на начальном этапе знакомить студентов с аутентичными текстами, принося в класс газеты, журналы, книги; предлагать по заголовкам определить, о чем текст, по оглавлению или цитате догадаться о содержании книги.

5. Практиковать домашнее чтение, которое приучает студентов работать с книгой, развивает навыки чтения, обогащает лексический запас учащегося, расширяет его эрудицию.

С. А. Вишнякова

ПИСЬМО¹

В методике письменная речь и письмо различаются. Понятие «письменная речь» шире, так как обучение **письму** — графической и орфографической системе языка для записи отдельных слов, словосочетаний, предложений с целью формирования навыков фиксировать устную и письменную речь.

С одной стороны, умение правильно писать буквы и слова на иностранном языке представляет собой владение техникой письма и является начальной стадией обучения письменной речи, с другой — средством обучения русскому языку, помогающим не только усвоить лексику, грамматику, но и овладеть другими видами речевой деятельности — устной речью, техникой чтения.

Обучение **технике письма** предполагает овладение русским алфавитом, русской графикой и орфографией.

Знакомство с техникой письма начинается с изучения русского алфавита на занятиях по вводно-фонетическому курсу. Последовательность изучения звуков и букв определяется принципом возрастающей трудности произношения и начертания.

¹ Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. С. 93–101.

Обучающиеся должны знать, что у каждой буквы есть по 2 печатных и 2 рукописных разновидности. Это необходимо, чтобы печатные буквы узнавать при чтении, а с помощью рукописных писать. Студентов учат названию каждой буквы, чтобы они могли правильно читать аббревиатуры: *СНГ* [эс эн гэ], *ВДНХ* [вэ дэ эн ха], поясняют случаи обозначения буквой двух звуков, а также другие расхождения написания и звучания букв, что связано с графикой и орфографией.

Существенным методическим вопросом при обучении алфавиту является последовательность знакомства с буквами. Она определяется принципом возрастающей трудности написания. Самые простые буквы — нулевого ранга сложности — это те, в которых исходный элемент равен букве: *г, о, с, в*. Буквы первого ранга сложности объединяют два элемента: *д, у, а*. Оправдан также комбинированный метод, когда буквы группируются в серии по общности графических элементов: *о, а, ю, д, б, ф* или *и, й, ш, ц, щ, у*.

Обучение каллиграфии происходит по мере происхождения вводно-фонетического курса. Под каллиграфией в методике понимается умение правильно писать рукописные буквы и соединять их между собой в слове. К распространенным случаям отклонения от правил русской каллиграфии относятся:

- 1) отдельное написание букв в слове;
- 2) написание выше строки некоторых букв, чаще всего *к, л* (влияние латинского языка);
- 3) смешение *м, т; п, н; ж, ш; ч, г* из-за скорописи при отсутствии устойчивого графического навыка.

Чтобы правильно писать по-русски, недостаточно знать алфавит. Необходимо иметь представление об особенностях обозначения звуков в словах в зависимости от их окружения, что связано с графикой. Правила графики сообщаются также в процессе вводно-фонетического курса. Например, изображение на письме гласных и согласных звуков, звука [л], средства обозначения мягкости согласных звуков и др. По правилам графики твердость согласных в позиции перед гласными обозначается буквами *а, о, у, э, ы*, а мягкость — буквами *я, ё, ю, е, и*: *лук — люк, рис — рысь*.

В отличие от графики **орфография** определяет правила правописания конкретных слов или их значимых частей — морфем. <...>

Морфологический принцип — основной принцип русской орфографии. Его сущность в том, что общие для родственных слов морфемы сохраняют на письме одинаковое начертание. Эффективности такого подхода к написанию слов способствует морфолого-орфографический анализ: выделение корневых или приставочных морфем, сопоставление с родственными словами.

Фонетический принцип означает написание слов по произношению. В соответствии с ним пишутся, например, приставки, оканчивающиеся на *з, с* (*рассыпаться*, но *раззадориться*), корни, начинающиеся с буквы *и*, перед которой приставка с согласным на конце: *безыдейный* от *идея*.

Сохраняется в русском языке и традиционное написание слов, не по произношению, а как писали раньше. Например, в формах инфинитива, 3-го лица возвратных глаголов произносится [ц], а пишется *-ться, -тся*, существительные мужского рода с основой на шипящий пишутся без мягкого знака — *луч*, а женского — с мягким знаком — *дочь* и т. д.

Обучение орфографии специально не выделяется в учебниках для иностранцев, а составляет часть работы по грамматике и лексике.

Как же оценивать орфографические ошибки? Методически неверно оценивать письменные работы иностранцев по количеству орфографических ошибок. При ком-

муникативном подходе к обучению иностранным языкам значимыми считаются ошибки, которые препятствуют общению, затрудняют его.

В качестве основных упражнений по орфографии рекомендуются диктанты. Их разновидности:

Зрительные диктанты предполагают, что учащиеся сначала анализируют записанные или спроецированные на доске предложения с изучаемыми орфограммами, а потом по памяти воспроизводят их.

Слуховые диктанты. Опираются на слуховое восприятие предназначенного для записи текста, на соотнесение звукового состава слова с графическим.

Самодиктанты. Основаны на воспроизведении ранее выученного текста. Тексты могут подвергаться предварительному анализу, объяснению орфограммы.

Выборочные диктанты. Представляют собой вид слуховых или зрительных диктантов. В отличие от других видов диктантов предполагают запись не всего текста, а лишь тех слов, словосочетаний, в которых есть орфограммы на изучаемое правило.

Картинные диктанты. Основаны на том, что показываются иллюстрации с изображением предметов, учащимся надо назвать их и правильно записать. Рисунки предполагают лексику, содержащую изучаемые орфограммы.

В методике **письменной речи** называется умение передавать информацию с помощью письменной формы соответственно ситуации общения.

Письменная речь характеризуется рядом специфических признаков:

- развернутостью, в силу не прямой связи между участниками акта общения;
- произвольностью, поскольку пишущий самостоятельно отбирает адекватные средства выражения содержания и может изменить текст, отредактировав;
- коммуникативной, смысловой и композиционной организованностью.

Владение письменной речью связано с совершенствованием важных психологических механизмов.

Механизм осмысления отвечает за установление смысловых связей: сначала между понятиями, потом между членами предложения, затем между данным и новым, или темой и ремой.

Механизм упреждения (упредить — предупредить, опередить) назван так потому, что позволяет во внутренней речи проверить, проговорить каждое слово. <...> Прежде чем произнести слово, механизм упреждения дает возможность предвидеть следующие слова и связи между ними, представить перспективу раскрытия замысла не только предложения, но и всего высказывания.

Механизм памяти, как оперативной, так и долговременной, играет важную роль. Оперативная память позволяет удерживать предмет высказывания при записи предложения и текста. Долговременная память помогает возникновению ассоциаций с накопленным ранее и прочно запомнившимся опытом.

Обучение письменной речи строится в зависимости от целей, стоящих перед изучающими иностранный язык. Цели определяются коммуникативными потребностями: наличием или отсутствием языковой среды, социальным статусом иностранцев, формой обучения.

Перед теми, кто учится за рубежом (например, школьники), чаще всего ставится задача уметь писать частные бытовые письма. Для студентов-иностранцев, обучающихся в России, важно уметь записывать лекции, конспектировать учебную литературу по специальности, писать курсовые работы, возможно, выступать с докладом. В соответствии с целями обучения перед студентами ставятся задачи научиться: составлять план, тезисы, конспект; писать аннотацию, резюме, рецензию, рефераты,

курсовую и дипломную работы. Для людей, профессионально связанных с партнерами в зарубежных странах, важно вести деловую переписку, а значит, владеть особенностями делового письма: дипломатического, промышленного или коммерческого.

Общение людей разных стран требует знания лингвистических основ письменной речи – особенностей разножанровых текстов. К ним относятся:

- владение необходимым объемом лексического и грамматического материала;
- умение оперировать им в письменной форме;
- умение оформлять его в соответствии с принятой в русском языке традицией.

Для обучения оперированию подготовленным лексико-грамматическим материалом используются специальные речевые упражнения: диктанты, изложения, сочинения. Эти виды речевых упражнений характерны для **первого этапа** обучения письменной речи.

Диктанты бывают свободные и творческие, т. е. такие, которые вырабатывают способность самостоятельного составления письменного текста. Это не диктанты в полном смысле этого слова.

При свободном диктанте ставится задача записать текст своими словами после однократного прослушивания по частям. Объем текста обычно небольшой (5–6 предложений). Перед учащимися может быть поставлена задача: выписать по заданию слова, словосочетания, а дома по ним воспроизвести текст.

При творческом диктанте предполагается, что часть текста (начало или конец каждого предложения) диктуется преподавателем, а ученики самостоятельно записывают предложения. При этом используются заданные грамматические формы.

Изложения – вид письменных упражнений в развитии речи учащихся на основе образца, письменный пересказ прослушанного или прочитанного произведения.

Существуют разные виды изложений: 1) по отношению к объему и содержанию исходного материала – сжатое, развернутое, подробное, выборочное; 2) по сложности языковым заданием – с употреблением определенных языковых средств, с подачей исходного текста в другой форме; 3) по особенностям структуры исходного текста – описание, повествование, рассуждение.

Выборочное, подробное и развернутое изложения характерны для первого этапа обучения письменной речи. Развернутые изложения служат переходом к сочинению. Они включают добавленные к тексту-образцу сведения о персонажах, последующих или предшествующих событиях и др.

Последовательность процесса обучения изложению:

1. Объяснение незнакомых слов.
2. Двукратное чтение текста преподавателем.
3. Составление плана (вопросного или назывного).
4. Рассказ по плану.
5. Запись развернутого изложения.

Сочинения – вид письменных упражнений в развитии речи учащихся, цель которых – самостоятельное составление речевого произведения. На начальном этапе эти небольшие сочинения разных жанров: повествование, описание, рассуждение. Поскольку в учебниках большинство текстов-описаний, то рекомендуется задавать сочинения-повествования.

Источники получения материалов: жизненный опыт, прочитанная литература, произведения живописи, музыкальные впечатления, спектакли, кинофильмы и др. Сочинения могут быть осложнены дополнительным языковым заданием: построением

содержания по опорным словам и конструкциям; включением группы определенных языковых средств; обнаружением определенных языковых средств в созданном тексте.

Частное бытовое письмо — разновидность сочинения. В письмах обычно рассказывают о своих делах, об отношении к окружающим людям, выражают мнение по поводу каких-то фактов. Следовательно, используется прием рассуждения. Для написания письма необходимо владеть всеми функциональными типами речи, а также русскими эпистолярными формулами — обращением, приветствием, извинением, выражением благодарности, заключением письма: *Дорогой Олег! Рад был получить от тебя весть. Спасибо, что не забываешь. Извини, что долго не писал. Давно не получал писем от наших общих знакомых. Поздравляю с днем рождения. Пиши, буду ждать твоих писем. Передавай привет Тане. Желаю тебе успехов.*

<...>

На **продвинутом этапе** обучения письменной речи особое значение придается сжатому изложению.

Сжатое изложение — передача содержания в сокращенном виде, когда выделяют только существенные факты, события.

Различают несколько видов сжатого изложения: краткое воспроизведение текста по смысловым опорам, конспект, резюме, аннотация, реферат.

Резюме — краткий вывод, суммирование основных мыслей текста.

Конспект — краткое изложение содержания или основных идей прослушанного или прочитанного текста (лекции, главы учебника, книги) для личного пользования.

Конспектирование является речевым письменным упражнением. Оно представляет определенные трудности для иностранных учащихся в силу особенностей речевых действий, которые требуется быстро и правильно осуществить на неродном языке и записать с сокращением слов. Специфика речевых действий заключается в том, что при чтении или прослушивании происходит одновременный отбор необходимой информации: сворачивание до смысловой вехи, которая потом разворачивается. В результате содержание предложения из текста переделывается таким образом, что получается кратким, с необходимой для конспектирования информацией.

Упражнения по обучению конспектированию выполняются начиная с ранних стадий обучения языку. К ним относятся:

- 1) диктанты свободные и включающие специальную лексику;
- 2) письменные ответы на устные вопросы;
- 3) переформулирование фразы с целью сокращения;
- 4) обучение сокращению слов;
- 5) тезирование;
- 6) письменный краткий пересказ.

Аннотация — лаконичное обобщение содержания текста, включающее элемент оценки и рекомендации к использованию в практической деятельности. Объем аннотации небольшой.

Обучение аннотированию строится в несколько этапов (при этом используются разные виды чтения):

1. Просмотровое или ознакомительное чтение с целью составить общее представление о содержании источника.
2. Перечитывается источник, используется изучающее чтение тех отрывков и предложений, которые содержат актуальную информацию.
3. Осуществляется языковая обработка и письменное изложение информации с указанием выходных данных, основных положений, а также дополнительных сведений.

Реферат – краткое изложение содержания и выводов какого-либо научного труда или нескольких статей, книг на определенную тему. Это письменное упражнение считается лучшим средством развития научного стиля, отличается высокой точностью, большой информативностью, лаконичностью языка.

При обучении реферированию важно уметь не только кратко изложить содержание источника информации, но и указать на характер, методику и результаты исследования. Необходимо владеть приемами сравнения, сопоставления, обобщения. Они помогут выявить, чем именно отличается этот источник от других работ, в чем проявляются особенности средств и методов, использованных автором. Обучение реферированию должно начинаться знакомством со структурой реферата и с правилами его оформления.

Последовательность составления реферата:

- 1. Восприятие общего смысла с помощью ознакомительного чтения.
- 2. Повторное чтение фрагментов, содержащих важную информацию.
- 3. Смысловой анализ текста.
- 4. Составление плана реферата.
- 5. Языковая обработка и письменное изложение.

<...>

А. А. Акишина, О. Е. Каган

ПИСЬМО¹

ТАКТИКИ И СТРАТЕГИИ ПИШУЩЕГО

Задачи, которые необходимо выполнить пишущему	Что надо пишущему для выполнения задач
Определить вид текста	Типы, виды и жанры текста
Донести до читателя свою мысль	Логическая организация текста
Воздействовать на читателя, убедить его, удерживать его внимание	Приемы аргументации, убеждения
Заинтересовать читателя. Вызвать нужную (зависящую от цели пишущего) конечную реакцию читателя	Кому адресуется текст? Воздействовать на адресата. Порядок слов в русском языке, структуры фраз и минитекста

<...>

НЕДОЧЕТЫ В РАБОТЕ НАД ПИСЬМОМ

1. Достаточно распространена ошибка, что выполнение письменных грамматических упражнений формирует навыки письма. Увы! Это не так. Письмо, как и три других вида речевой деятельности, требует самостоятельной **творческой деятельности учащихся**.

2. На начальном этапе обучения последнее время считается ненужным обращать внимание на почерк студента, в результате на старших курсах иногда нельзя понять, что пишет студент.

¹ Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить... С. 117–128.

3. Мало практикуются диктанты, проверяющие, как студенты запоминают написание слов и фраз, в результате — большое количество орфографических ошибок.

4. В контрольные работы и экзамены не всегда включается контроль этого самостоятельного вида деятельности.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ НАД РАЗВИТИЕМ НАВЫКОВ ПИСЬМА

1. Определить приоритетные жанры письменной речи и раз в неделю предлагать различные виды письменных заданий. Это может быть обмен письмами: студенты пишут друг другу или преподавателю; дневник недели и т. п.

Можно рекомендовать:

- в конце недели (раз в две недели) студенты пишут преподавателю письмо (тема свободная), он отвечает им письменно;
- раз в две недели студенты пишут письмо «в редакцию». «Редакция» — 2–3 студента, они собирают письма, прочитывают и пишут «Обзор писем» (прочитывается все в аудитории по решению группы).

2. Обязательно включать в контрольные работы и экзамены самостоятельное творческое написание текста в том жанре, который изучен студентами. В критерии оценки включают правильность написания слов (орфография), а на продвинутом этапе — и пунктуацию.

3. Можно проводить конкурсы сочинений на заданную тему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Акишина, А. А. Говорение / А. А. Акишина, О. Е. Каган // Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. 6-е изд., стер. М., 2008. С. 64–81.

Акишина, А. А. Письмо / А. А. Акишина, О. Е. Каган // Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. 6-е изд., стер. М., 2008. С. 117–128.

Акишина, А. А. Слушание (аудирование) / А. А. Акишина, О. Е. Каган // Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. 6-е изд., стер. М., 2008. С. 81–93.

Акишина, А. А. Чтение / А. А. Акишина, О. Е. Каган // Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. 6-е изд., стер. М., 2008. С. 95–117.

Вишнякова, С. А. Аудирование / С. А. Вишнякова // Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Г. М. Васильева [и др.] ; под ред. И. П. Лысаковой. М., 2004. С. 56–66.

Вишнякова, С. А. Говорение / С. А. Вишнякова // Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Г. М. Васильева [и др.] ; под ред. И. П. Лысаковой. М., 2004. С. 67–81.

Вишнякова, С. А. Письмо / С. А. Вишнякова // Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Г. М. Васильева [и др.] ; под ред. И. П. Лысаковой. М., 2004. С. 93–101.

Вишнякова, С. А. Чтение / С. А. Вишнякова // Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Г. М. Васильева [и др.] ; под ред. И. П. Лысаковой. М., 2004. С. 82–83.

Раздел 4

A thick, light gray wavy line that starts from the left, curves upwards and to the right, and then curves downwards and to the right, ending near the top right corner of the page.

ТЕКСТ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

A series of thin, light gray wavy lines that flow from the bottom left towards the top right, creating a sense of movement and depth. The lines are closely spaced and overlap, forming a complex, organic pattern.



Л. Н. Чумак

РОЛЬ ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ И КАК ИНОСТРАННОМУ. СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ¹

<...> Современная лингвистика исходит из положения о системном характере языка и его реализации в тексте. Системный принцип существенен не только для описания языковой системы, но и приемов изучения текста как целостного феномена: а) в текстах изучаемый языковой материал предстает в его естественном функционировании; б) в тексте мы наблюдаем результат синхронного взаимодействия всех уровней языковой системы; в) текст выступает как важный стилеобразующий фактор функциональных вариантов литературного языка; г) в тексте уточняется значение слова, т. е. исчезает его многозначность; д) текст всегда отражает определенные ментальные характеристики носителей данного языка и/или микросоциума и т. д.

Функции текста в обучении языку как родному и как иностранному — быть единицей, средством и целью обучения. Понятно, что конечной целью обучения является продуцирование собственных текстов, т. е. формирование связной речи учащихся. Доказано, что основным средством формирования лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций обучаемых выступает текст. Реализация принципа активной коммуникативности в последние десятилетия прочно связывается прежде всего с синтаксической основой обучения, что нашло отражение в действующих программах и новых поколениях учебников по русскому языку.

Приоритетом традиционной методики преподавания русского языка как родного было формирование прежде всего лингвистической компетенции учащихся. При системно-грамматическом подходе реализовалась следующая стратегия обучения: форма — значение — употребление, что соотносилось с фазой рецепции. Основной единицей обучения выступало предложение.

Отличительной особенностью новой концепции языкового образования в школах Республики Беларусь (1992 г.), нового поколения действующих в республике учебников по русскому языку является коммуникативная направленность обучения. Она предполагает новую стратегию обучения: коммуникативная задача — значение — форма, что соотносится с фазой продукции. Основной единицей обучения выступает текст... <...>

¹ Чумак Л. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. С. 203–204.

А. А. Акишина, О. Е. Каган

РЕКОМЕНДАЦИИ К ОТБОРУ ТЕКСТОВ¹

1. Необходимо разнообразить работу с текстом, учитывая виды и жанры текстов. <...>

2. Помимо текстов учебника, хорошо набирать свою «текстотеку» для аудирования, для мотивированного говорения и т. п. — это могут быть небольшие сенсационные тексты... тексты познавательного характера, расширяющие знания студентов о культуре, истории, географии (типа: *Знаете ли вы?*), минимальные оригинальные тексты — цитаты, афоризмы, пословицы, поговорки и т. п. <...>

3. Необходимо заботиться о лексико-грамматической доступности текста. Это особенно относится к текстам художественной литературы, которые преподаватель вводит иногда преждевременно, и в таких случаях «чтение для удовольствия» превращается в «чтение-мучение».

4. Следует обращать внимание на познавательную ценность текста, стремиться к тому, чтобы обучение языку расширяло общую эрудицию и культуру студента.

5. Работая над жанром текста, хорошо знакомить студентов с его типовым семантическим строением. Ср., например, возможности показать жанр биографии писателя, автобиографии и т. п.

А. А. Акишина, О. Е. Каган

НЕДОЧЕТЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ²

1. Преподаватель пользуется только текстами учебника, не включая «живой поток текстов» (информацию газет, радио, телевидения). Язык перестает восприниматься как средство передачи мысли и информации, превращается в набор правил и схем.

2. Преподаватель дает тексты, не соответствующие уровню владения русским языком, в результате студенты должны переводить каждое слово, чтобы понять текст, и вырабатывается неприязнь к чтению, а иногда и к изучаемому языку.

3. Тексты, предлагаемые на русском языке, иногда:

а) **непознавательны**, так как подбираются для раскрытия грамматического явления, а не содержания;

б) **узко страноведчески** направлены (например, описывают какой-то незнакомый студентам город);

в) **неинтересны**;

г) информационно **устарели** (часто случается с газетными текстами).

4. Преподаватель не всегда обращает внимание на типовую семантическую структуру текста, помогающую студенту самому строить подобные тексты... <...>

¹ Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить... 2-е изд. С. 45–46.

² Там же. С. 44–45.

А. А. Акишина, О. Е. Каган

НУЖНЫ ЛИ УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ, ЦЕЛЬ КОТОРЫХ – ВВЕДЕНИЕ ЛЕКСИКИ, ГРАММАТИКИ, И ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ, СОСТАВЛЕННЫЕ АВТОРАМИ УЧЕБНИКОВ?¹

Да, такие тексты в учебном процессе нам кажутся необходимыми, чтобы показать, как функционируют слово, фраза, и в то же время не «обрушивать» на студента весь поток слов и форм, как в оригинальном тексте. Чем элементарнее знание языка, тем проще должен быть текст и тем больше может быть учебных текстов – этого избежать нельзя. Хорошо если в учебных текстах содержится все то, что есть в реальных, – жанр, композиция, учет читательских интересов, юмор и т. п. Конечно, по мере овладения студентами иностранным языком вводятся и оригинальные, реальные, аутентичные тексты. <...>

Вывод.

С помощью учебного текста отрабатываются нужные речевые модели. Студенты видят, как эти модели функционируют в общении. В то же время можно и нужно вводить в учебный процесс и реальные, аутентичные тексты для чтения.

При отборе дополнительных текстов следует учитывать, что любой из них не только вводит определенный грамматический, лексический и культурологический материал, но и является основой для развития речевых и коммуникативных навыков и умений. <...>

А. А. Сабина

УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ: СТРУКТУРА И ПРАГМАТИКА²

<...> Учебный текст – это представитель множества текстов, отражающих однородные фрагменты действительности, обслуживающие однородные ситуации. Такие тексты имеют одинаковый набор информативных единиц (смысловых блоков), одинаковый набор лексико-грамматических единиц, реализующих эти смыслы, и единую систему строения дискурса.

<...> Важнейшей характеристикой учебного текста является его полифункциональность, т. е. предназначение хранить информацию, культурные коды, быть носителем общих и профессиональных знаний, воздействовать на сознание обучаемых, оказывать на них мотивационное воздействие, способствовать развитию их креативных качеств.

<...> Специфика заключенной в учебном тексте информации состоит во взаимодействии содержательной и проектируемой учебной, в данном случае лингвистической, информации, ее объема. Планируемая лингвистическая информация оказывает влияние на восприятие содержательной информации, на текстовую форму ее

¹ Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить... С. 48–49.

² Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2009. Вып. 97. С. 222–224.

реализации: это может быть текст описание, рассуждение или повествование, текст-диалог, монолог или полилог. Восприятие и понимание содержательной информации учебного текста обеспечивается имеющимся у адресата уровнем лингвистических знаний и тем их приращением, которое предусмотрено учебным текстом. Как правило, приращения происходят на всех уровнях текста: морфологическом, синтаксическом, лексическом и т. д. <...>

<...> Целевая установка, реализованная в учебном тексте, направлена на овладение лексико-семантической системой текста, усвоение речевых стереотипов, новых грамматических конструкций и т. д.

<...> При работе с учебным текстом существенным оказывается «фактор адресата», т. е. учет предназначенности текста для определенного контингента обучаемых, характера поставленных перед ними учебных задач. В известной мере «фактор адресата» делает конструкцию учебного текста более жесткой, предполагает ограничения в вариативности используемых языковых средств.

<...> Обращаясь к учебному тексту следует различать специально составленные учебные тексты, которые призваны решать более узкие и конкретные задачи применительно к занятиям русского языка как иностранного — отработку новых грамматических форм, презентацию нового грамматического материала, контроль за усвоением конкретного учебного материала и т. п., — и учебные тексты, к которым можно отнести любой текст, используемый в учебном процессе независимо от того, является ли он аутентичным, методически обработанным, или специально составленным, художественным научным или публицистическим.

<...> Учебный текст предполагает учет речевого опыта коммуниканта, его языковой компетенции, учет его языковой картины мира, фоновых знаний, социокультурных факторов. <...> При подборе текста для работы с ним на занятиях русского языка как иностранного, обращая внимание на процессы управления пониманием и коммуникативной деятельностью адресата, учитываются такие факторы, как морфологический уровень, наличие/отсутствие сложных синтаксических конструкций, многоаспектность лексической структуры данного текста, отображение в этой структуре разного рода информации — энциклопедической, культурологической, лингвистической.

С. В. Первухина

ВИДЫ АДАПТАЦИИ ТЕКСТА¹

<...> Под адаптированным текстом мы понимаем вторичный текст, созданный для читателей, которые по каким-либо причинам не могут понять текст-источник. При переложении текста (т. е. его адаптации) происходит вторичная категоризация объективной действительности... В полученном после различных преобразований вторичном (адаптированном) тексте содержится та же предметная ситуация, что и в тексте-источнике, но она описывается иначе, в зависимости от выбранного вида адаптации текста и новых условий его функционирования. Так как адаптированный текст создается для других групп читателей, [нежели] текст-источник, то он должен опираться на языковое создание новой группы читателей, их... языковую картину мира. <...>

¹ Вестн. ЮУрГУ. Сер.: Лингвистика. 2014. Вып. 1, т. 11. С. 97–100.

Л. Н. Чумак

ВИДЫ ТЕКСТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ РКИ¹

<...> Существует три основных вида адаптации текстов: 1) собственно адаптация, т. е. опрощение текста; 2) составление различного вида комментариев к тексту; 3) перевод на родной язык учащихся отдельных слов и выражений или всего текста.

<...>

В современной методике преподавания РКИ выделяют четыре вида учебного комментария к тексту:

- историко-страноведческий, или энциклопедический, поясняющий реалии культуры, быта, истории, социальной жизни и т. п.;
- лингвистический, ориентированный на семантизацию незнакомых слов;
- лингвострановедческий, т. е. раскрывающий национальные особенности восприятия внеязыкового факта, информирующий о национально-культурном или социокультурном компоненте в семантике языковой единицы;
- лингвостилистический и контекстуально-ориентированный, т. е. указывающий на ту роль, которую этот внеязыковой фактор играет в данном тексте.

Каждый из них выполняет свои функции. <...>

А. В. Санникова, И. Э. Федотова

ТЕКСТ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК МОДЕЛЬ РЕЧЕПОРОЖДЕНИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО И ПРОДВИНУТОГО ЭТАПОВ ОБУЧЕНИЯ²

Развитие и совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов находится в прямой зависимости от степени овладения ими языком изучаемой специальности, и здесь трудно переоценить роль текста, который служит базой для изучения лексических единиц и грамматических конструкций, выступает основой для формирования речевых навыков, является источником актуальной специальной информации, мотивируя последующую речевую деятельность студентов. В неязыковом вузе тексты по специальности занимают ведущее место на занятиях по РКИ и являются основной единицей обучения языковой и коммуникативной компетенции.

Обучение пониманию аутентичных учебных и научных текстов по специальности — составная и обязательная часть процесса обучения РКИ. Данные тексты, являясь разновидностью функционального научного стиля, отражают в себе ряд его основных особенностей (грамматическая связанность, логическая соотнесенность высказываний, правила построения суждений, доказательств, рассуждений, компо-

¹ Чумак Л. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. С. 207–208.

² Русский язык и культура в пространстве Русского мира : материалы II Конгр. Рос. о-ва преподавателей рус. яз. и лит., Санкт-Петербург, 26–28 окт. 2010 г. : в 2 ч. / под ред. Е. Е. Юркова [и др.]. СПб., 2010. Ч. 2. С. 349–354.

зиционная организация текста). Вместе с тем учебные и научные тексты имеют свою специфику, которая связана с коммуникативной задачей: они содержат знания в определенной области науки. <...> Преподаватель должен помочь студентам овладеть научной речью, т. е. научить слушать, читать, продуцировать на русском языке материалы по специальности. <...>

Значение научного текста в обучении русскому языку многопланово: в тексте по специальности сочетаются общенаучная и узкоспециальная, международная и сугубо русская терминология; текст по специальности предоставляет возможности для понимания и дефиниции терминов, которые не базируются на латинском языке; на основе сложного текстового материала выполняются упражнения, предполагающие совершенствование умений, необходимых для устного перевода, конспектирования, реферирования. Научный текст по специальности дает возможность гармонично сочетать в процессе обучения упражнения по выработке навыков овладения языком и работы с научным текстом. При обучении русскому языку с учетом будущей специальности возникает необходимость в подборе не только текстов по специальности, но и художественных текстов, в которых бы обыгрывались определенные ситуации из будущей профессиональной сферы студентов.

Н. В. Кулибина

ТЕКСТ КАК РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО/НЕРОДНОГО¹

Современная методика преподавания русского языка как иностранного, наряду с решением учебных задач, перечисленных выше, предлагает основную цель практического языкового курса, а именно: обучение речевому общению.

Речевое общение – это обмен текстами, иными словами, порождение и восприятие текстов. В процессе речевого общения мы пользуемся тем или иным видом речевой деятельности. Важной составляющей речевого общения является результат этой деятельности, оформленный в виде устного/письменного текста (при порождении) или перекодированного (переведённого на наш внутренний язык) варианта воспринимаемого текста, то есть в виде проекции текста в сознании читателя или слушателя (при понимании).

Основная цель овладения иностранным языком, которой хотел бы достичь практически любой его изучающий, – это умение порождать тексты, максимально корректные с точки зрения норм, принятых в данном лингвосоциокультурном окружении, и умение адекватно понимать тексты на данном языке.

Сегодня методика обучения РКИ, декларирующая своей главной целью обучение речевому общению, иными словами, обучение порождению и пониманию текстов, впервые определяет статус текста как основной единицы обучения (или одной из основных) в языковом учебном процессе (в учебнике, на аудиторном занятии и т. п.), а не просто как учебного текстового материала, призванного продемонстрировать те или иные языковые единицы, речевые образцы, факты культуры и т. д.

¹ Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного) / сост. Н. В. Кулибина. М., 2012. Вып. 1. С. 206–209.

В этой роли может выступать только аутентичный текст, то есть созданный носителем языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения. Почему же именно аутентичный текст может послужить реализации основной цели обучения РКИ — обучению речевому общению?

Это возможно благодаря тому, что аутентичный текст является «единицей коммуникации» (Г. В. Колшанский) и «средством общения» (Г. А. Антипов). А. А. Леонтьев называл текст «свёрнутым коммуникативным актом».

Аутентичных текстов множество: устные (зафиксированные с помощью технических средств) и письменные; монологические и диалогические; публицистические, научные, деловые и, конечно, художественные. И далеко не все они годятся для использования в языковом учебном процессе (по разным причинам). Здесь требуются определённые и весьма жёсткие правила отбора.

Если в рамках конкретного учебного процесса не решаются специальные цели, например, обучение научному стилю речи (языку специальности) или оформлению деловых документов, когда требуется преимущественное внимание к научным или деловым текстам, целесообразно использовать тексты художественных произведений, отобранные в соответствии с интересами и пожеланиями учащихся.

Использование текстов художественных произведений на практических занятиях по русскому языку как иностранному позволяет сделать учебный процесс более привлекательным для учащегося. Работа над художественным текстом оправдана и уместна как при аудиторной работе с группой, так и в случае индивидуальных занятий с учащимися.

Однако сегодня методисты говорят и о том, что недостаточно принести на занятие аутентичный текстовый материал, необходимо предложить учащимся такие формы работы с ним, которые бы соответствовали способам взаимодействия носителей языка с этим материалом в реальных условиях, т. е. аутентичные формы взаимодействия человека и текста.

Художественный текст предназначен для чтения (осмысления и переживания). В естественной ситуации человек, читая художественное произведение, может размышлять над ним, по несколько раз возвращаться к тому или иному фрагменту, обсуждать с кем-то спорные или непонятные моменты.

Методика использования текстов литературных произведений в языковом учебном процессе предполагает решение целого комплекса проблем: от определения целей обучения и принципов отбора текстового материала до формулировок вопросов и заданий к тексту.

Н. В. Кулибина

О КАКОМ ТЕКСТЕ ИДЕТ РЕЧЬ?¹

Термин текст в научных публикациях последних лет и устных дискуссиях на различные темы гуманитарного профиля принадлежит к числу самых употребительных. Можно даже сказать, что это один из самых модных терминов. Текстом называют самые различные объекты: живописное полотно, музыкальное произведение... <....> и даже человеческую жизнь.

¹ Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского как иностранного. СПб., 2001. С. 6–7.

В лингводидактической практике используются различные тексты: устные и письменные; учебные (подготовленные авторами учебника, методистом или самим преподавателем) и аутентичные (созданные в процессе реального общения носителей языка). Последние подразделяются на газетно-публицистические, деловые, научные, художественные и др.

На разных этапах обучения разные задачи решаются с помощью текстов разных типов и жанров.

Учебные тексты, составленные с учетом известного/неизвестного учащимся материала, точно дозирующие трудности и т. п., максимально используются на начальном этапе обучения. По мере овладения учащимися изучаемым языком все более привлекаются оригинальные тексты:

- газетно-публицистические — для знакомства учащихся с языком средств массовой информации с целью получения оперативной информации различного рода: политической, социально-экономической, культурной и др.;
- деловые — для обучения учащихся составлению различного рода документов (заявление, анкета и др.) либо — в более широком аспекте для специалистов — обучения бизнес-языку для ведения деловых переговоров или оформления деловой переписки на изучаемом языке;
- научные — для знакомства будущих специалистов с языком науки;
- художественные.

Этот тип текстов — художественные — обладает значительными и недостаточно полно реализуемыми лингводидактическими потенциями, в связи с чем именно он избран основным предметом нашего рассмотрения.

Таким образом, мы будем говорить о тексте в его традиционном понимании, пожалуй, самом традиционном. О вербальном (словесном) письменном тексте, о той его разновидности, которая получила название художественный текст.

Для лингводидактической практики важно, что художественный текст — это аутентичный (т. е. оригинальный, подлинный, не созданный специально для учебного процесса) текстовый материал.

В. П. Абрамов, Г. А. Абрамова

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ: ПРОБЛЕМЫ АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИИ¹

<...> Преподавание русского языка как иностранного органически включает обучение русской культуре через изучение языка, где текст — основная единица обучения. <...>

<...> Сейчас наблюдается такой мощный всплеск интереса к разработке темы «Художественный текст в преподавании русского языка как иностранного»... <...>

<...> В самом общем виде сложности, возникающие у иностранных учащихся при понимании поэтики и прагматики русского художественного текста, можно систематизировать в виде следующего перечня разновидностей коммуникативных неудач:

1) трудности понимания образности, обусловленные различием национальных лингвокультурных ассоциаций, в частности в метафорических номинациях;

¹ Русский язык и культура в пространстве Русского мира. С. 425—428.

2) трудности понимания психологических мотивов персонажей, обусловленные различием национальных ценностных норм, традиций, реалий;

3) трудности декодирования смысла текста, связанные с отсутствием необходимой образовательной базы, когда учащиеся (читатели) не были обучены основам анализа художественного текста еще на своем родном языке.

<...>

В имеющихся пособиях по чтению для иностранцев предлагаются тексты в основном одних и тех же авторов – С. Довлатова, Л. Петрушевской, В. Пелевина. Это, конечно, интересные и показательные произведения, но спектр современной русской литературы гораздо богаче, и наша задача – предложить студентам разнообразный выбор. Так, например, можно обратиться к авторитетному мнению и самих современных литераторов и взять на заметку список тех авторов, которых они сами читают и предпочитают. М. И. Веллер в своих интервью выделяет как интересных для него писателей Дмитрия Быкова, Александра Кабакова, Василия Аксенова, Виктора Пелевина, Александра Покровского, Андрея Константинова, Илью Стогова. Он же в книгах «Долина идолов. Песнь торжествующего плебей» и «Не ножик не Сережи не Довлатова» предлагает читателю рекомендации по выбору интересных авторов для чтения.

Другой известный литератор, Петр Вайль, предпочитает читать литературу по истории, мемуары, биографии, т. е. нон-фикшн (не беллетристику), в частности он дает высокую оценку биографии Бродского Льва Лосева из серии «Жизнь замечательных людей» и художественным мемуарам Александра Чудакова «Ложится мгла на старые ступени». На слуху у тех, кто интересуется положением в современной русской литературе, также книги М. Шишкина, Э. Радзинского. <...>

Вместе с тем при отборе материала для чтения в иностранной аудитории важно не увлекаться конъюнктурными соображениями, различая тексты, написанные на злобу дня, которая со временем непременно «отдовлеет», но искать и отбирать произведения, гармонично сочетающие в себе универсальное и национальное. Если отбирать чисто «этнографические» тексты, то они будут слишком трудны для понимания среднестатистическим читателем-иностранцем. <...> Если же отбирать тексты с чрезмерным преобладанием универсального (а такие в принципе могут быть), то они будут малоинтересны тем, кто интересуется собственно русской культурой. <...>

На данный момент исследователи единодушны в понимании того, что адекватность восприятия текста обеспечивается не только функциональными аспектами языковых единиц и их комбинаций, но и наличием необходимого общего фонда знаний говорящего и слушающего, общим коммуникативным фоном. Поскольку любой текст порожден некоей языковой культурой, той или иной исторической и социальной средой, постольку его понимание невозможно без знания соответствующих предположений. <...> Также все преподаватели русского языка как иностранного работают с учетом того, что национально-культурный компонент текста может создавать существенные барьеры для понимания в иноязычной аудитории. Так, известно, что носитель английской лингвокультуры в любом тексте всегда ищет подтекст, но это подтекст «горизонтальный», опирающийся на речевую ситуацию. Русский читатель тоже обычно ищет подтекст, но, главным образом, логико-философский, «вертикальный». Это включает в интерпретацию текста поиск реминисценций, интертекстуальных связей, дальних, нестандартных ассоциаций. Все это и сказанное выше требует отдельного фундаментального исследования. <...>

Н. В. Кулибина

ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТА¹

<...> Работа, направленная на максимально самостоятельное понимание художественного текста учащимися, в полной мере соответствует основной цели практического языкового курса, декларируемой современной лингводидактикой. Выделение основной цели — обучения смысловому восприятию текстов — не отменяет, а объединяет все другие задачи, которые могут быть решены на материале художественного текста.

Это, прежде всего, практические языковые задачи. Так как понимание текста основывается на понимании значений средств его языкового выражения (значений языковых единиц, из которых и состоит текст), то работа над ним способствует расширению и обогащению словарного запаса читателя-инофона, развивает его грамматические и лексические навыки, демонстрирует стилистическое разнообразие русского языка и т. п.

Во-вторых, решаются практические речевые задачи, или задачи развития умений в различных видах речевой деятельности. Восприятие письменного текста происходит по преимуществу в процессе его чтения, следовательно, работа над текстом (с целью его понимания) предполагает обучение этому виду речевой деятельности, совершенствование всех навыков, его составляющих. Параллельно с этим осуществляется практика в других видах речевой деятельности: говорении (так как учащиеся отвечают на вопросы преподавателя, высказывают свои мысли, описывают свои представления и т. д.), аудировании (поскольку обучаемые слушают речь преподавателя, высказывания других членов группы и пр.), а также письме, если предусмотрены письменные творческие задания.

В-третьих, читая произведения русской художественной литературы, изучающие русский язык знакомятся с различными объектами, явлениями, событиями, героями русской культуры, получают достоверную информацию о России, русском человеке, русском характере и т. д., т. е. знания о стране. Таким образом, в учебном процессе реализуются и страноведческие задачи.

И, наконец, знакомясь с описанными в произведениях художественной литературы жизненными ситуациями, характерами, поступками, переживаниями, мыслями, чувствами и др., читатель (независимо от возраста, социального положения и т. п.) меняется: приобретает более широкий кругозор, обогащает свой личный опыт, развивает в себе комплекс качеств, называемый сегодня толерантностью, становится более отзывчивым, «понимающим» (интеллигентным). Этот процесс происходит независимо от воли самого читателя (или установки преподавателя) даже в тех случаях, когда мы читаем для собственного удовольствия (вне рамок какого-то бы ни было учебного процесса). <...> Переноса чтение художественной литературы на занятия, преподаватель получает возможность влиять на личность учащегося, иными словами, решает воспитательные задачи. <...>

Разнородные учебные задачи благодаря выделению основной цели — обучение пониманию текстов — непротиворечиво интегрируются в единый комплекс и, подчиняясь ей, параллельно (или последовательно) решаются в процессе работы над текстом.

Основная цель определяет все компоненты методики, заставляет особым образом взглянуть и на текстовый материал, используемый в языковом учебном процессе.

¹ Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). С. 209–211.

Существуют два понятия, называющие частично совпадающие, но в целом разные объекты: художественное произведение и художественный текст. Художественное произведение включает в себя не только художественный текст, но и историю его создания, все имеющиеся его варианты и т. п. <...>

Понимание смысла художественного текста — это необходимая (а часто и достаточная) стадия постижения литературного произведения, а также вполне посильная (реальная) задача для читателя-инофона (при соблюдении определённых принципов отбора текстов и соответствующей организации аудиторной работы).

<...> На практических занятиях по русскому языку как иностранному используется именно художественный текст с целью самостоятельного понимания учащимися его смысла.

Н. В. Кулибина

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКИ¹

Художественный текст — это:

- 1) материальное воплощение произведения художественной литературы;
- 2) его вербализованное (т. е. выраженное словами), зафиксированное в письменной форме содержание;
- 3) совокупное — от первой буквы первого слова до последней точки (или другого знака препинания), стоящей в конце последней страницы, — языковое выражение литературного произведения.

Область филологической науки, изучающая текст как лингвистическую сущность, — лингвистика текста — отмечает в нём следующие признаки: структурно-семантическое единство, информативность, коммуникативную направленность, связность и некоторые другие. Все текстовые признаки важны и в той или иной степени характерны для любого текста. Однако одни более актуальны для решения исследовательских задач, для изучения самого явления, другие — для использования текста в прикладных целях (как в нашем случае).

Любой текст (а тем более зафиксированный в письменной форме) создаётся автором для того, чтобы его прочитали и поняли... Автор стремится посредством текста передать другому (читателю, адресату художественного творчества) свои мысли, чувства, намерения и пр., старается найти им наиболее подходящее — адекватное — выражение, т. е. решает коммуникативную задачу. <...>

Для того чтобы чтение имело смысл, текст должен содержать новую, интересную для потенциального читателя информацию. Вместе с тем для того чтобы читатель понял написанное, в тексте должна быть и известная ему информация, которую он использует для понимания нового. Прежде всего, это сам язык, на котором написано литературное произведение. Автор использует языковые средства в соответствии с их общепринятыми значениями либо изменяет их по существующим в данном языке правилам (например, создаёт неологизмы). Помимо этого в тексте (с той или иной

¹ Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). С. 211–216.

степенью полноты: от краткого упоминания до пространныго описания) отражаются элементы общей для автора и читателя культуры («культуры, описываемой языком»).

Однако, выстраивая текст, автор, как правило, включает в него не всё, что необходимо для понимания текста: он опускает многое из того (и прежде всего из сферы культуры), что по его мнению известно читателю (в противном случае тексты были бы бесконечными), оставляя различного рода знаки для читателя, когда и что ему необходимо «вспомнить».

Таким образом, текст без читателя, вернее, вне восприятия читателя неполон, ущербен. Реально он существует только в процессе его восприятия, при реконструкции той части его содержания, которая прямо в тексте не выражена, а предполагается известной читателю и привносится им при чтении.

Именно в этом смысле можно говорить о диалогичности процесса восприятия текста, о тексте как составной части акта коммуникации, то есть о **коммуникативной природе художественного текста**.

Коммуникативная природа текста, как видно из сказанного, непосредственным образом связана с такой характеристикой текста, как **информативность**.

Выполнять коммуникативную функцию, быть средством общения текст может лишь в том случае, если он передаёт новую информацию, представляет собой некоторое сообщение (если этого нет, то общение бессмысленно), иными словами, обладает таким качеством, как информативность. Она характеризует любой текст, а не только художественный, но именно в художественном тексте информация представлена в наиболее сложном и разноплановом виде. Говорят даже об «информационной насыщенности» (З. Н. Клычникова) текста литературного произведения.

<...>

Информационная насыщенность художественного текста отчасти объясняется тем, что одна и та же текстовая единица может передавать различную информацию... Это возможно благодаря такому свойству языка художественной литературы, как образность (или художественность). **Образность** — способность языковой единицы приобретать новые смыслы и порождать различные образы в процессе художественной коммуникации — является проявлением одной из основных функций языка художественной литературы — эстетической.

Важно иметь в виду, что это свойство присуще всем без исключения единицам языкового выражения художественного текста, а не только тем, которые традиционно рассматриваются как стилистические приёмы — тропы и фигуры.

<...>

Образность языка художественной литературы позволяет художественному тексту аккумулировать в себе информацию, значительно превышающую его формальный объём. Любая информация может быть как наблюдаемой в тексте, т. е. эксплицитной (прямо выраженной текстовыми единицами), так и не наблюдаемой непосредственно (передаваемой подтекстом), т. е. имплицитной. Имплицитная информация выявляется читателем благодаря такому свойству текста, как цельность.

<...>

Цельность (целостность) текста предполагает «единство замысла, семантической программы, из которой, как из почки цветов, вырастает, развивается текст. Только тот речевой отрезок именуется целостным, в основе которого лежит некое смысловое единство» (Горелов, Седов 1997: 53).

Связность (связанность) — это лингвистическая категория, характеризующая особенности соединения элементов текста: предложений, сверхфразовых единств, фрагментов и т. п. Она строится на основе лексико-грамматических особенностей языка и имеет, как правило, формальное выражение языковыми средствами (синтаксическим параллелизмом, определёнными правилами употребления местоимений, характеристиками актуального членения и др.).

При работе над художественным текстом на уроке русского языка как иностранного нет необходимости специально анализировать (выявлять и разбирать) языковые средства цельности и связности, но читатель должен понять текст именно как законченное и целостное явление, имеющее смысл. Задача преподавателя — помочь ему в этом, именно помочь учащемуся самому понять, а не объяснить ему.

Эта помощь заключается в определённой организации работы над ключевыми единицами текста, в последовательности предлагаемых вопросов и заданий.

Принципы отбора учебных материалов напрямую зависят от той цели, которую ставит преподаватель: чего именно он хочет достичь с помощью того или иного материала.

Если в качестве главной цели преподаватель выдвигает страноведческую, то и отбирать он будет тексты с соответствующим содержанием. Если преподаватель, выбирая текст, обращает внимание, прежде всего, на представленность в тексте тех или иных языковых единиц, например, глаголов движения (и, соответственно, предлагает к тексту преимущественно языковые задания), то и достигнута будет именно практическая языковая цель, т. е. учащиеся овладеют определённым объёмом лексического или грамматического материала, что само по себе и неплохо, но использование художественного текста позволяет достичь гораздо большего.

Начинать использовать художественные тексты на уроках можно с того момента, когда учащиеся овладели основами русской грамматики, соответственно, предложенный на уроке текст должен содержать только известную учащимся грамматику.

Н. В. Кулибина

КАКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТА ОСОБЕННО ВАЖНЫ ПРИ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИИ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ?¹

По мнению многих исследователей, текст характеризуется следующими признаками: информативностью, структурно-смысловым единством, цельностью (целостностью), связностью (связанностью), многомерностью, наличием подтекста, коммуникативной направленностью, коммуникативной завершенностью, диалогичностью, ориентированностью на определенный тип читателя и др.

Признаки, выделяемые в вербальном письменном тексте, релевантны и для художественного, в котором отмечаются еще и специфические — свойственные только этому типу текстов — особенности.

Все характеристики текста чрезвычайно важны, однако одни более актуальны для решения исследовательских задач, для изучения — анализа — самого явления, другие — для использования текста в прикладных целях (как в нашем случае).

¹ Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке... С. 7.

Н. В. Кулибина

ВЫБОР ТЕКСТА¹

<...> Главным критерием отбора в этом случае является интерес учащегося, его вкусы, желания и потребности. Здесь принципиально не может быть никаких обязательных списков, никакой хронологии и т. п.

Чтение художественной литературы — процесс, сопряжённый со многими трудностями самого разного рода, и задача преподавателя — сделать его привлекательным для обучаемого, предложив ему текст, интерес к которому — желание прочитать и понять — пересилит страх перед трудностями и лень.

Интересный для учащегося текст, само осознание учащимся того, что он может выбирать тексты для урока, по мнению И. А. Зимней, увеличивает степень вовлечённости учащегося в учебный процесс, его мотивированность, его согласие с целью и условиями обучения.

Магия великой русской литературы такова, что преподавателю — носителю языка трудно избавиться от убеждения, что читать надо только классиков. Однако духовный потенциал классического произведения ещё должен быть извлечён из текста, и реальность педагогической практики такова, что для большинства изучающих русский язык сделать это самостоятельно выше их сил. <...>

Лексикон русской классики уже существенно отличается от словаря современного русского языка: в нём много историзмов и архаизмов, устаревших стилистических оборотов и т. д. Причём большая часть этой лексики — слова потенциального словаря, которые вряд ли потребуются иностранцу для активного употребления.

Жизнь современников, проживающих в разных странах, несмотря на все национальные, этнические и прочие различия имеет много общего. Современному немцу, поляку или вьетнамцу легче представить себя на месте русского человека рубежа веков, чем на месте его предка, жившего в начале прошлого века, владевшего крепостными или бывшего крепостным и т. п. В своём собственном жизненном (или читательском) опыте иностранец может обнаружить множество сведений, необходимых для воссоздания ситуации современного литературного произведения. Эта информация получена им по самым разным каналам — посредством телевидения, кино, прессы, во время пребывания в стране изучаемого языка или при контактах с носителями этого языка в своей стране.

Кроме того, существенно облегчает работу и тот факт, что произведения современных авторов как правило пишутся на современном же языке, который и является предметом изучения, что в свою очередь усиливает, как показывает практика, мотивацию чтения. Однако если учащиеся высказывают желание читать классику, преподаватель, безусловно, должен пойти им навстречу.

Особенно актуальны эти рекомендации в начале работы. Самое ответственное дело — выбор текста для первого занятия: как показывает практика, после первых удачных уроков учащиеся осознают всю прелесть самостоятельного понимания, им начинает нравиться то, что они могут приложить свои знания к новым ситуациям и, опираясь на уже известное, получить новое знание. Они почти перестают бояться трудностей и сами ищут новые сферы применения едва сформированным навыкам.

¹ Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). С. 211–216.

Практика показывает, что углублённая работа над текстом способна менять читательские интересы обучаемых, делать привлекательной для них ту литературу, которая первоначально отвергалась: например, поэзию. Однако возможен и обратный процесс, когда объективные трудности текста снижают и даже убивают читательский интерес, что, на наш взгляд, вполне естественно.

Принципиальным является не объём текста, а количество содержащихся в нём трудностей — непонятных читателю ключевых единиц текста, которые мешают ему ориентироваться в ситуации художественного текста и, в конечном итоге, понять его смысл.

Идеальным для урока следует признать такой текст, работа над ключевыми единицами которого укладывается в конкретной учебной группе во время, отведённое для занятий одного дня (по этому аспекту): это может быть, в зависимости от условий обучения, 50 минут, 1 час 20 минут, 2 часа 30 минут или другое. Естественно, что работа над одним и тем же текстом в разных группах может потребовать разного времени.

Среди преподавателей и учащихся широко распространено мнение о том, что поэтические тексты очень сложны для аудиторной работы. Многие убеждены в том, что читать стихи непросто и на родном языке. И, скорее всего, в этих суждениях есть определённая доля истины, но, на наш взгляд, именно доля и не больше.

Поэтический текст благодаря своему небольшому объёму и связанному с ним ограниченному набору ключевых единиц текста исключительно удобен для урока. Однако отнюдь не всегда (и это хорошо известно любому на собственном опыте), даже в случае, когда значения всех ключевых единиц известны читателю, он понимает текст. Это происходит потому, что по каким-то причинам ситуация текста ему неясна. Например, речь идёт о чувствах, которые ему незнакомы, или событиях, которые он не может представить...

Целесообразнее выбрать поэтический текст, представляющий некоторую ситуацию, аналог которой имеется в жизненном или читательском опыте учащихся, либо описывающий чувства, по собственному опыту известные им.

И. В. Курлова

ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ¹

В последние годы появилось большое количество учебных пособий по чтению для учащихся разных уровней. Обычно пособие по чтению представляет собой сборник текстов, оснащённых предтекстовыми и послетекстовыми заданиями. Собственно тексты могут быть либо адаптированными произведениями (или отрывками произведений), объединёнными по различным критериям (рассказы классиков русской литературы, современных писателей, писателей-эмигрантов, писателей-женщин и т. д.), либо они содержат тексты об известных русских писателях, поэтах, музыкантах, художниках, космонавтах и пр. Такие пособия, несомненно, нужны. Целью таких пособий является ознакомление с наиболее выдающимися явлениями культуры, увеличение лексического запаса учащихся, повторение грамматического материала и, наконец, развитие навыков говорения на материале прочитанного. На наш взгляд, именно последнее может быть главной составляющей этих целевых установок. Мы бу-

¹ Русский язык и культура в пространстве Русского мира. С. 268—270.

дем говорить о пособиях по чтению, главной целью которых является не чтение (разумеется, тексты для чтения в них имеются), а обучение говорению.

<...> Текстовый материал пособий, представляющий собой рассказы, специально написанные для иностранцев, изучающих русский язык, построен таким образом, что предполагает обязательный «выход» в говорение — самый «главный» и трудный для учащихся вид речевой деятельности. <...> Большое значение в такого типа текстах имеет эмоциональность. Как известно, воздействие на эмоциональную сферу учащихся играет особую роль в учебном процессе. Такое воздействие обеспечивает концентрацию внимания и повышает эффективность восприятия учебного материала. Поэтому текст должен быть нескучным, интересным, наполненным положительными эмоциями и юмором. Такой текст может иметь интригующее начало, непредсказуемое продолжение и неожиданный финал, но он не может быть скучным повествованием о жизни какого-либо, пусть и замечательного, человека или просто рассказом о музее, картине, городе и т. п. Текст должен быть интересным, возможно, даже провокационным. Проблемы, поставленные в тексте, должны быть актуальны для учащегося. Они не должны оставить его равнодушным. Текст должен носить «взрывной», а не повествовательный характер. Он должен строиться таким образом, чтобы «проvozицировать» учащегося на высказывание. Поэтому большое значение имеет правильный отбор текстов для тех или иных учащихся, при этом следует учитывать возрастной и гендерный критерии. Кроме того, разумеется, должны учитываться интересы и увлечения учащихся.

<...>

Представляется, что текстовое наполнение учебных пособий по русскому языку как иностранному должно в большей степени соответствовать естественному достоверному видеоряду языковой среды. Некоторая «оторванность» учебного материала от реальной жизни вызывает неприятие учащихся. Очевидно, такая искусственность и «декоративность» текстового материала учебников и пособий для иностранцев — следствие, точнее, продолжение традиции, заложенной в советские времена, когда зарождалась методика преподавания русского языка как иностранного, основным идеологическим требованием которой было внедрить в сознание учащихся не только русский язык, но и идеологию социалистического общества, которую учащиеся должны были взять на вооружение. <...>

Н. В. Кулибина

КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ¹

Работа над художественным текстом на языковом учебном занятии один из самых увлекательных, но и самых сложных видов учебной деятельности как для обучаемого, так и для преподавателя. Не в последнюю очередь это связано с двойственной природой самого текстового материала. <...>

¹ Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / ред.: В. В. Красных, А. И. Изотов. М., 1999. Вып. 10. С. 123—131.

Во-первых, художественный текст принадлежит к бесконечному множеству текстов, созданных на данном языке (устных и письменных: научных, деловых, газетных, бытовых и т. п.), и основной его функцией, которой подчиняются все остальные, является коммуникативная. <...>

Во-вторых, художественный текст — это артефакт, произведение искусства, текст культуры, а в этом случае на роль основных претендуют эстетическая и кумулятивная функции, и мы говорим о художественной ценности произведения и его культурном потенциале.

<...>

Мы полагаем, что на уроке русского языка как иностранного основное внимание должно уделяться процессу смыслового восприятия текста (путём интерпретирования средств его языкового выражения) и работа над художественным текстом может (и должна) быть организована как практика чтения, конечной целью которой является обучение когнитивной (интерпретационной) деятельности (при чтении художественной литературы). Причём, на наш взгляд, важно, чтобы обучаемые воспринимали эту деятельность именно как чтение и обсуждение прочитанного, а не как анализ текста, т. е. его изучение в категориях какой-либо из отраслей филологической науки (лингвистики, стилистики художественной речи или литературоведения).

<...>

Мы исходим из того, что художественный текст представляет собой некую совокупность когнитивно-эмотивных образов, закодированных автором в определённых сочетаниях средств языкового выражения. Обобщённый когнитивно-эмотивный образ художественного текста — например рассказа — не представляет абстрактные эстетические категории и т. п., а реализует их в авторском описании людей и предметов, их свойств и отношений, событий и действий в их сложном переплетении и взаимодействии, таким образом, здесь следует говорить о некотором фрагменте мира, который можно назвать ситуацией. <...> Читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идёт речь.

<...>

Представив текст как ситуацию или набор миниситуаций, мы можем предложить обучаемым — с помощью особым образом сформулированных заданий — через осмысление средств языкового выражения воссоздать в воображении и описать вслух возникшие перед их мысленным взором образы. В ходе аудиторной работы невозможно задействовать все миниситуации, составляющие общую ситуацию художественного текста, например, рассказа, в связи с чем необходимо произвести жёсткий отбор, выделив только ключевые моменты (смысловые вехи). В их число непременно должны попасть языковые средства выражения таких характеристик ситуации, как время и место действия, персонаж/персонажи, событие/события и т. п.

<...> Определённым образом (в виде фреймов, сценариев, скриптов или ментальных моделей) организованная информация должна быть дополнена личными установками, мнениями, представлениями, эмоциями и др. как собственно читательскими (собственно личным знанием), так и предполагаемыми читателем у автора и персонажей (выделяемыми в тексте).

Н. В. Кулибина

ОРГАНИЗАЦИЯ АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ¹

Традиционно работа над текстом в языковом учебном процессе складывается из трёх этапов: пред-, при- и послетекстового. <...>

Для нас приоритетным является этап притекстовой работы, так как именно на этом этапе и совершается собственно чтение, т. е. восприятие, понимание и переживание художественного текста. Если при определённых условиях (например, нехватка аудиторного времени и др.) пред- и послетекстовый этапы работы могут сокращаться до одного-двух вопросов, а то и вовсе опускаться или выполняться как домашнее задание, то притекстовую работу необходимо осуществлять в аудитории в максимально полном объёме.

ПРЕДТЕКСТОВАЯ РАБОТА

<...> Главная цель предтекстовой работы — сделать так, чтобы читателю-инофону захотелось прочитать предлагаемый текст.

Одна из возможностей — заинтересовать потенциального читателя личностью автора. Этой цели служат вопросы, которые предлагают учащимся вспомнить всё, что им известно об этом писателе или поэте, и поделиться интересной информацией с другими. Однако нередко в учебный процесс включаются произведения, авторы которых неизвестны (или мало известны) иностранной аудитории. В этом случае следует рассказать о них. Однако преподаватель должен действовать как хороший рекламный агент: максимум эффекта и минимум средств (прежде всего аудиторного времени).

На предтекстовом этапе учащимся могут быть предложены высказывания известных (авторитетных) деятелей культуры о самом писателе (поэте) или его творчестве, отрывки из газетных или журнальных статей о нём, фрагменты интервью современных писателей и др.

Предтекстовая работа может быть аудиторной либо домашней. Каждый преподаватель, по своему усмотрению, может сократить её, добавить что-то своё, то, что может заинтересовать именно его аудиторию.

Чего не стоит делать, так это: во-первых, рассказывать о самом произведении, ведь тогда уже неинтересно читать; и, во-вторых, предлагать учащимся выполнить языковые задания («снимать языковые трудности»), так как практически со всеми, например, лексическими трудностями можно справиться в процессе чтения (т. е. на притекстовом этапе), во всяком случае стоит попытаться преодолеть их самостоятельно (о том, как это сделать, пойдёт речь дальше).

ПРИТЕКСТОВАЯ РАБОТА

Этот этап аудиторной работы над текстом является основным. Можно представить себе урок с использованием художественного текста в иностранной аудитории, на котором предтекстовая работа сведена к минимуму, а послетекстовая вообще отсутствует, но урока без притекстовой работы, или собственно чтения, по нашему мнению, быть не должно (в противном случае, это не работа над текстом).

¹ Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). С. 219–230.

<...>

Далее следует собственно чтение, чрезвычайно сложный психологический процесс, требующий от читателя определённых навыков общения посредством художественных текстов. Притекстовая работа, как нам представляется, должна моделировать (насколько это возможно) в учебных условиях естественную деятельность читателя художественной литературы.

Если художественный текст, предлагаемый для чтения, имеет название, необходимо уделить ему внимание: предложить учащимся построить читательский прогноз, подумать, о чём может быть текст с таким названием. Чтение управляется так называемой антиципацией: мы вольно или невольно, но неизбежно прогнозируем развитие событий в тексте; это закономерность зрелого чтения. Как правило, до чтения текста невозможно полностью раскрыть смысл его названия. Не нужно делать этого и на уроке, следует ограничиться тем, что позволяет сделать само название, т. е. его значением, а не смыслом.

Многие процессы, происходящие при чтении, не осознаются человеком: нередко читателю бывает трудно определить, что вызвало у него те или иные эмоции, привело к определённым выводам и оценкам. Каждый может проверить это на собственном опыте. При чтении иноязычного (инокультурного) текста ситуация усложняется многократно. Сбой может произойти на любом уровне. Его может вызвать недостаточное (для данного текста) знание языка или особенностей культуры, неумение произвести необходимые когнитивные операции (а чаще «неощущение» потребности в их проведении), отсутствие положительного переноса навыков чтения художественной литературы на родном языке и многое другое. <...>

<...>

На наш взгляд, необходимо последовательно формировать у обучаемых навыки самостоятельного чтения художественной литературы. Сделать это можно именно на этапе притекстовой работы.

Непосредственное восприятие художественного текста носителем языка можно считать как бы прототипом (прообразом) притекстового этапа работы в иностранной аудитории. Однако те процессы, которые в сознании читателя — носителя языка происходят в скрытом и свёрнутом виде, здесь должны быть осознаваемыми и вербализуемыми (т. е. оформленными в речевое высказывание).

На этапе притекстовой работы обучаемые, направляемые вопросами и заданиями преподавателя, учатся:

- 1) обнаруживать в художественном тексте ключевые текстовые единицы («смысловые вехи»);
- 2) выявлять скрытые в них смыслы;
- 3) воссоздавать «диктуемые» текстом читательские представления;
- 4) устанавливать внутритекстовые смысловые связи;
- 5) корректировать в соответствии с ними — «приводить в порядок» всю совокупность читательских представлений и частных смыслов, которая и воплощает (реализует) в сознании читателя «образ текста».

<...>

Стимулом (или мотивом, исходной точкой) для начала реализации всех аспектов деятельности читателя является единица художественного текста, которую мы называем ключевой. В процессе её восприятия читатель реализует (использует) всё, что у него есть «за душой», однако именно единица языкового выражения текста детерминирует (иногда более, иногда менее жёстко), какие именно сведения из читательского и жизненного опыта адресата художественного творчества востребованы в настоящий мо-

мент. Успешность деятельности читателя во многом зависит от его умения использовать рефлексию над собственным опытом и применять на практике имеющиеся знания.

Ключевые единицы конкретного художественного текста определяются исходя из отражённой в нём ситуации.

Содержание любого художественного текста может быть рассмотрено как авторская интерпретация некоторого фрагмента действительности или ситуации. Ситуация относится к числу важнейших опор, используемых читателем при восприятии текста. Читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идёт речь в тексте.

Как правило, в художественном тексте бывает представлена не статичная ситуация, а её динамичное развёртывание, иными словами, общую ситуацию текста составляет последовательность миниситуаций (максимально возможное количество которых равняется числу предложений текста).

<...>

Опыт практической учебной работы показывает, что ориентировка читателя в характеристике персонажа, месте и времени описываемых событий и т. д., как бы «запускает» механизм творческой (интеллектуальной и эмоциональной) активности читателя. Языковые средства выражения основных компонентов ситуации (например, номинации персонажей) являются ключевыми единицами текста.

Читая в иностранной аудитории короткое стихотворение, необходимо последовательно работать над практически всеми единицами его языкового выражения, так как все они несут максимальную образную и смысловую нагрузку, т. е. являются ключевыми, и общий текстовый смысл как бы поделён между ними.

В более объёмном (прежде всего прозаическом) тексте из соображений методической целесообразности должен быть произведён отбор ключевых текстовых единиц (единиц, описывающих основные компоненты ситуации текста).

Ключевые единицы позволяют чётко структурировать аудиторную работу над текстом, устранить излишнюю затянутость его разбора и отказаться от ненужного «выжимания последней капли смысла».

Словесные образы – номинации героев – всегда являются ключевыми.

<...>

Готовя текст для урока, преподаватель должен отобрать ключевые единицы, аудиторная работа над которыми обязательна, а также те, которые можно оставить для самостоятельной (например, домашней) работы учащихся.

Ключевые текстовые единицы в процессе аудиторного чтения художественного текста становятся методическими единицами (единицами обучения); работа на уроке ведётся над ними и, как следствие этого, их понимание закладывает в сознании читателя основы понимания всего текста.

В этой связи ещё раз напомним о преимуществах текста небольшого объёма: отбор ключевых единиц в нём произведён самим автором, что весьма облегчает для преподавателя методическую подготовку текста к уроку.

Работа над ключевым словесным образом на уроке складывается из нескольких моментов:

- (1) привлечения внимания обучаемых к ключевой текстовой единице,
- (2) определения её языкового значения,
- (3) выявления её частного текстового смысла,
- (4) воссоздания читательского представления, мотивированного словесным образом,

(5) определения её роли как носителя фрагмента всего текстового смысла (через связи данной единицы с другими единицами текста).

<...>

Однако подчас знание значения языковой единицы не гарантирует читателю понимания текста, так как важно понять смысл, который она приобретает в тексте. Для уточнения смысла единицы текста в притекстовых заданиях может быть использован следующий приём — подбор синонимов с последующим анализом различий их значений, опорой на художественный контекст, привлечением фоновых знаний, а также здравого смысла и др.

Эти два этапа (понимание значения и понимание смысла) составляют единый понятийный уровень понимания текста, достижения которого достаточно при работе над любым нехудожественным текстом.

Восприятие художественного текста будет неполноценным, если понятийный уровень не будет дополнен восприятием на уровне представлений.

В процессе чтения единицы художественного текста словесные образы преобразуются в сознании читателя в читательские представления, которые могут быть зрительными, слуховыми, осязательными и др. <...>

<...>

Таким образом, работа над каждой ключевой единицей строится по единому алгоритму: от значения к смыслу и представлению. <...>

Желательно, чтобы после работы над каждым фрагментом художественного текста учащимся была дана возможность прослушать его в звукозаписи или чтении преподавателя.

После окончания работы над текстом по фрагментам целесообразно ещё раз прочитать текст целиком и/или прослушать его полную звукозапись. Вопросы ко всему тексту, предлагающие учащимся осмыслить, оценить всё прочитанное, сделать выводы и пр., целесообразно использовать как домашнее задание (письменное или устное), так как для осуществления данных когнитивных операций читателю, даже носителю языка, а инофону тем более, необходимо определённое время.

В результате как осознанных усилий, так и бессознательных действий читателя совокупность частных смыслов (т. е. смыслов ключевых единиц текста) и читательских представлений, а также связей между ними, извлечённых читателем из текста, превращается в некоторую систему, ядро которой может быть осмыслено и выражено как смысл прочитанного художественного текста, личностный смысл — результат деятельности конкретного читателя.

ПОСЛЕТЕКСТОВАЯ РАБОТА

Этот этап аудиторной работы, на наш взгляд, является факультативным, так как если притекстовая работа была проведена правильно, то «влияние прочитанного произведения на личность читателя» (О. И. Никифорова) происходит независимо от того, даны соответствующие установки или нет, в противном же случае все «контролирующие» задания не дадут желаемого эффекта.

И всё же послетекстовая работа может быть проведена: либо как аудиторная, либо как домашняя.

На этом этапе обучаемым предлагаются задания обобщающего характера, чтобы они могли высказать своё понимание прочитанного, собственное мнение о тексте, а также задания, предлагающие связать, например, высказывания (мнения, идеи

и др.) автора в прочитанном интервью (на этапе предтекстовой работы) с тем, как это реализовано или нашло отражение, в художественном тексте, и др.

Учащиеся могут познакомиться с дополнительными текстами, которые позволяют развить или углубить тему или лучше узнать автора.

На этом этапе возможно использование учебного и профессионального перевода, любых форм наглядности и других приёмов и средств, которые преподаватель сочтёт уместными и полезными.

<...>

РЕЗЮМЕ

Методика использования художественного текста в практическом курсе русского языка требует ответа на три вопроса: *зачем? что? и как?* читать на уроке.

Зачем? — цель: обучение пониманию текстов.

Что? — текст должен быть таким, чтобы потенциальный читатель захотел и смог его прочесть.

Как? — чтение иноязычного художественного текста строится по модели чтения текста носителем языка: от узнавания языковых значений (грамматических и лексических), распознавания частных смыслов текстовых единиц, установления внутри-текстовых связей и воссоздания читательских представлений к формированию смысла текста, индивидуального для каждого читателя.

Н. С. Касюк

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РКИ¹

<...>

Работа с ХТ² строится по схеме: восприятие → истолкование → оценка. Задания имеют коммуникативный характер, что позволяет создать на занятии развивающую речевую среду. В качестве иллюстрации приведем систему заданий и несколько примеров.

Вопросно-ответные. В ходе выполнения упражнений данного типа учащимся предлагается: высказать первые впечатления о прочитанном, передать свои эмоции, рассказать об ассоциациях, дать первичные оценки; осмыслить свои наблюдения, поразмышлять над проблематикой прочитанного, очертить круг важнейших вопросов, освещаемых (или намеченных) в художественном тексте; обобщить свои наблюдения и сделать выводы и мн. др. <...>

Дискуссионные. Многие тексты (фрагменты) являются проблемными, т. е. содержат информацию, провоцирующую обсуждение. После знакомства с такими текстами у студентов появляется желание поделиться своими мыслями, выразить согласие или несогласие с представленной точкой зрения, мыслями, идеей, позицией — вступить в «диалог» с автором, аргументировать свой ответ, убедить собеседника в своей

¹ Теория и практика профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12–14 мая 2011 г. / редкол.: Н. А. Круглик, Т. Е. Титовец ; Междунар. ин-т трудовых и соц. отношений. Минск, 2011. С. 45–49.

² ХТ — художественный текст. — *Примеч. сост.*

правоте либо опровергнуть его точку зрения, т. е. принять участие в дискуссии (диспуте). Хорошо, когда сама формулировка заданий задает необходимую коммуникативную установку, направляет работу читателя в нужное русло, ориентирует обучаемых на критическое осмысление прочитанного, на выражение собственного мнения и участие в дискуссиях по спорным вопросам (*Разделяете ли вы позицию автора? Согласны ли вы с представленным мнением? Аргументируйте свой ответ* и т. п.).

Проблемные задания предполагают обязательное осознание, понимание и индивидуально-творческое реагирование, результатом которых является продуцирование инофонами собственных монологических и диалогических высказываний.

Композиционные:

<...> Предложите другой вариант развязки события, описываемого в рассказе...

<...> Поразмышляйте над вопросом: «*Стоит или не стоит счастье всего мира одной слезы на щеке ребёнка?*» Оформите свой ответ в виде эссе.

<...> Напишите сочинение на тему «*Моя любимая книга/автор*». Используйте в сочинении отрывки из произведений ваших любимых писателей.

Композиционные задания используются с целью активизировать формирование и совершенствование творческих речевых умений устной речи, письма, создать новые речевые продукты на основе прочитанного и выразить отношение к прочитанному.

Правильно организованная работа с художественным текстом способствует формированию навыков и умений для активного самовыражения в речевом общении. Литературные произведения, используемые в практическом курсе РКИ, служат не только опорой для изучения языковой информации, содержащейся в тексте, но и дают возможность с помощью различных видов работы, приёмов и проблемных заданий проникнуть в глубинный смысл произведения, активизировать формирование и совершенствование творческих речевых умений чтения, устной речи, письма, создать новые речевые продукты на основе прочитанного, активизировать креативные возможности обучаемых.

И. А. Гиниатуллин

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ¹

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ

<...> Межкультурное чтение представляет собой *когнитивно-продуктивную деятельность при чтении и на основе текста*. Эта деятельность включает когнитивные действия восприятия, распознавания, сопоставительной интерпретации феноменов другой культуры, а также продуктивные действия применения результатов такой интерпретации в последующей речевой и неречевой деятельности. Таким образом, это, с одной стороны, *часть понимания текста*, а с другой стороны — *действия с использованием извлекаемой при чтении информации*, которые являются продолжением процессов понимания, поскольку они могут корректировать и углублять ранее достигнутое понимание феноменов содержания текста.

¹ Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного... С. 114–150.

<...> Мы будем пользоваться типологией текстов, предложенной И. С. Алексеевой в современном переводе. Эта типология относительно проста, адекватна основным характеристикам текстов, важным для практики обучения, и делит тексты на четыре основных типа:

- 1) информационно-технологические тексты (научные, технические, научно-популярные, учебно-научные, аннотационные, энциклопедические и т. п.);
- 2) предписывающие тексты (инструкции, законодательные акты, договоры и т. п.);
- 3) информационно-экспрессивные тексты (газетные и журнальные статьи, специальная публицистика, письма, мемуары, реклама, брачные и другие объявления и т. п.);
- 4) художественные тексты (проза, поэзия, художественная публицистика).

<...> Можно следующим образом представить типичный состав традиционного комплекса заданий для упражнений в чтении на базе единицы основного текстового материала.

1. Упражнения до первого чтения основного текста («дотекстовые» упражнения)

Цели: снятие части языковых трудностей, тренировка операций техники чтения, начальное формирование умений ориентировочного чтения, повышение интереса к основному тексту.

Типичные задания:

- а) семантизация новых лексических единиц по знакомым элементам, микроконтексту, словарю и т. п.;
- б) анализ сложных грамматических конструкций;
- в) чтение вслух с разной скоростью: отдельных слов, словосочетаний, предложений, микротекста с контролем понимания;
- г) чтение про себя аналогичного материала с кратковременной экспозицией на экране и проверкой понимания;
- д) задания на установление или коррекцию логических связей между словосочетаниями и/или короткими предложениями;
- е) предположительное определение темы, направленности содержания (*о чём?*) основного текста по заголовку, подзаголовкам, краткой аннотации и т. п.;
- ж) постановка мотивирующего проблемного вопроса непосредственно перед чтением основного текста.

Динамика реализации: постепенное усложнение материала (например, экспонирование микротекста без знаков препинания, без интервалов между словами и т. п.), повышение темпа выполнения заданий, сокращение числа подготовительных упражнений.

2. Упражнения в ходе первого чтения основного текста

Цели: тренировка техники чтения про себя в условиях связного текста, формирование умений курсорного чтения с пониманием на уровне значений.

Типичные задания:

а) общеинструктивные задания: стараться понимать читаемое без внутреннего перевода, отмечать непонятные места; *для нехудожественного текста:* читать быстрее; *для художественного текста:* читать, стараясь представить себе изображаемое;

б) задания, фиксирующие внимание на содержании и логических связях в тексте, например: «Какое предложение в абзаце 1 можно начать со слова «Поэтому...»?», «Отметьте в тексте места, где меняется место (время и т. п.) действия», «Какое предложение в тексте противоречит логике содержания?» (Это предложение может быть дополнительно вставлено в текст);

в) определение значения выделенной в тексте лексики без словаря (в скобках может содержаться «подсказка» способа определения или какой-либо специальный знак);

г) аналогичные напоминающие указания-«подсказки» для определения значений сложных грамматических форм;

д) задания на семантизацию некоторых специально (но иначе) выделенных слов по словарю (для понимания другой лексики пользоваться словарём не рекомендуется);

е) задания на выделение ключевых слов, предложений, которые могут быть пунктами плана, передают основное содержание и т. п.;

ж) для художественных текстов также: задания на внутреннюю визуализацию описываемого, например, специально вставленные в текст, расположенные на полях и т. п.: особые знаки или вопросы типа «Её выражение лица в этот момент?» (в тексте об этом не сказано) и др.

Динамика реализации: постепенное сокращение количества управляющих заданий, снятие «подсказок», помещаемых в текст, повышение скорости чтения.

3. Упражнения после первого чтения

Цели: контроль и коррекция понимания текста на уровне значений как продолжение действий курсорного чтения, развитие умений устной речи или письма.

Типичные задания:

а) проверка упражнений 2б) – 2ж) и выяснение непонятых мест, отмеченных при чтении;

б) компактный контроль понимания без (развёрнутых) высказываний посредством других заданий, например: исправление «ложного» плана, определение правильной последовательности «перепутанных» цитат, небольшой тест множественного выбора и т. п.;

в) контроль понимания в форме устных или письменных речевых действий *по передаче содержания* прочитанного;

г) быстрое корректирующее перечтение текста после контроля понимания основного содержания.

Динамика реализации: привлечение учащихся к составлению некоторых тестов, редукция опор при речевой форме контроля понимания, увеличение объёма высказываний при передаче содержания прочитанного.

4. Упражнения в ходе повторного чтения

Цель: формирование умений более глубокого курсорного или изучающего чтения с пониманием текста на уровне смысла.

Типичные задания:

для нехудожественных текстов задания на:

а) выявление существенных, значимых или интересных черт объекта/предмета описания;

б) его комплексную характеристику, включая взаимосвязи как «внутри», так и за пределами текста;

в) определение проблемных аспектов объекта/предмета описания, источников проблем, возможных перспектив развития и т. д.;

г) выделение смыслового «ядра», самого главного в содержании текста;

д) собственную оценку содержания в различных аспектах;

для *информационно-экспрессивных текстов* также задания на:

е) выявление отношения автора к описываемому, авторского «подтекста»;

в художественных текстах основная информация «внутреннего плана» сосредоточена в изображении персонажей и авторской позиции, поэтому для этих текстов важны задания на:

ж) анализ мотивации поведения персонажей, их взаимоотношений, их социально-психологическую характеристику, их изменений;

з) выявление главных мыслей, идей автора;
и) определение и обоснование своего отношения к персонажам и идеям автора;
для *информационно-экспрессивных* и *художественных текстов* на продвинутых этапах обучения задания на:

к) анализ языка текста в связи с важными смысловыми аспектами.

Динамика реализации: повышение самостоятельности обучающихся при смысловом анализе текста через редукцию опор, через генерализацию заданий и уменьшение их числа, благодаря чему обучаемые во всё большей мере сами определяют объекты, векторы и приёмы анализа.

5. Упражнения после повторного чтения основного текста

Цели: контроль и коррекция понимания текста на уровне смысла как продолжение формирования умений чтения; развитие умений устной речи или письма.

Типичные задания:

а) проверка заданий 4а) — 4ж) без (развёрнутых) высказываний с помощью тестов множественного выбора, если основной целью в связи с текстами данного типа является развитие умений чтения;

б) контроль понимания в форме устных или письменных речевых действий *обсуждения содержания* прочитанного по заданиям 4а) — 4ж) с ориентацией на «читательский» обмен мнениями или филологическую интерпретацию в зависимости от целей обучения;

в) при необходимости: дополнительное перечтение отдельных кусков текста.

Динамика реализации: использование при контроле понимания не поставленных ранее заданий 4а) — 4ж), а новых, но по функции аналогичных ранее поставленным; привлечение обучающихся к составлению тестов, к организации дискуссий по тексту.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ЧТЕНИЕ

<...> Для отбора, дидактической организации текстов и конкретной методики работы с ними значение имеет не только коммуникативно-жанровый тип текста, но и то, *как его содержание соотносится с межкультурной информацией*. По отношению содержания текстов к межкультурной информации нам кажется целесообразным различать прежде всего *монокультурные* и *поликультурные* тексты. Монокультурные тексты посвящены феноменам только одной культуры (страны изучаемого языка), содержание поликультурных текстов связано с культурой двух или нескольких стран, с контактами культур, с межкультурным взаимодействием. Дальнейшая дифференциация этих двух видов текстов могла бы выглядеть следующим образом.

1. *Монокультурные* тексты:

а) Монокультурные тексты с потенциальной межкультурной направленностью:

- *характерологические тексты*, описывающие интракультурные феномены, которые признаются для культур характерными (традиции и обычаи, ритуалы, национальный характер/ментальность и т. п.); это обычно научные, научно-популярные и публицистические тексты;

- *страноведческие тексты*, посвящённые описанию страны и её жизни в различных аспектах (политическое устройство, система образования, жизнь и проблемы молодёжи и т. п.), представленные теми же коммуникативно-жанровыми типами.

б) Межкультурно-нейтральные монокультурные тексты — все остальные, «обычные» тексты различных коммуникативно-жанровых типов, не имеющие ощутимой потенциальной межкультурной направленности, но, несомненно, своим содержанием и языковым оформлением отражающие культуру, к которой принадлежат, хотя и менее концентрированно, чем монокультурные тексты с потенциальной межкультурной

направленностью. К межкультурно-нейтральным относится большинство общекоммуникативных и специальных текстов.

2. *Поликультурные* тексты:

а) *Поликультурные конкретно-сопоставительные тексты*, в содержании которых имеется сравнение культур или его элементы (описание каких-либо культурных контактов, межкультурного взаимодействия, сопоставительное описание или изображение каких-либо межкультурных различий, их разъяснение, указания на возможные следствия, рекомендации). Это могут быть научные/научно-популярные, публицистические, некоторые предписывающие (например, с рекомендациями для заграничного туризма) или художественные тексты (например, с изображением межкультурных контактов и возникающих при этом проблем). Среди данной категории в методических целях имеет смысл различать:

- *тексты с развёрнутым сопоставлением;*
- *тексты с элементами сопоставления.*

б) *Поликультурные нормативно-теоретические («категориальные») сопоставительные тексты* с компактным научным/научно-популярным/учебно-научным описанием положений теории межкультурной коммуникации, её категорий, процесса, психологических особенностей, выводов из практики межкультурных контактов и т. д. Такие знания считаются необходимым компонентом межкультурной компетенции. Тексты последней разновидности занимают особое место в системе текстов для межкультурного обучения. Их использование в работе с некоторыми категориями обучающихся способствует теоретической рефлексии, генерализации опыта межкультурного взаимодействия, более глубокому постижению его закономерностей и, следовательно, совершенствованию межкультурной компетентности на высоком уровне осознания. <...>

Н. В. Кулибина

НАЦИОНАЛЬНЫЕ СЛОВЕСНЫЕ ОБРАЗЫ¹

Опыт практической работы с произведениями современных советских писателей в иностранной филологической аудитории и проведенное нами исследование показали, что русский художественный текст буквально пронизан словесными образами, которые в той или иной степени отражают культуру нашей страны, ее историю, географию, общественное устройство (как в историческом плане, так и современное), этнические особенности, фольклор, литературу и др.

Национальные словесные образы возникают на основе национально-культурного компонента семантики безэквивалентных и фоновых единиц языка, а также в результате «приращения» языковой единицей страноведческой информации, обусловленной контекстом художественного произведения. Они суть проявление культураносной функции общенародного языка в художественном тексте, иными словами, лингвострановедческие объекты. <...>

В процессе работы над национальными словесными образами в художественном тексте (при создании комплекса заданий и вопросов) преподавателю следует учиты-

¹ Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. М., 1987. С. 18–19.

вать специфические особенности, характеристики каждого конкретного словесного образа. Полагаем, что такими существенными признаками являются следующие:

а) средства создания национальных словесных образов (номинативные и реляционные языковые единицы);

б) происхождение национальных словесных образов (они могут быть фольклорные, литературные, мотивированные значительными объектами национальной культуры и др., создаваемые элементами разных функциональных стилей, диалектов общенародного языка и т. д.);

в) отношение национальных словесных образов к литературной норме (они могут соответствовать литературной норме или выходить за ее пределы).

Н. В. Кулибина

СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ¹

Рассмотрение литературного произведения как феномена национальной культуры, работа над художественным текстом в аспекте лингвострановедения предполагает вычленение такой текстовой категории, как страноведческий потенциал.

<...> Страноведческий потенциал литературного произведения создается всем богатством его содержательного плана в единстве тематики, проблематики и идейно-эмоциональной оценки, а также компонентами художественной формы, прежде всего предметной изобразительностью.

<...>

При работе над художественным текстом в иностранной аудитории необходимо добиваться того, чтобы страноведческий потенциал художественного произведения был усвоен максимально полно и адекватно, следует обращать внимание обучаемых на разнообразие проявлений страноведческого потенциала в тексте художественного произведения, учить их видеть информацию о культуре страны в приметах быта и нравов.

<...>

Для языкового учебного процесса в иностранной филологической аудитории важным является восприятие и освоение учащимися лингвистических средств воплощения страноведческого потенциала художественного текста и в первую очередь лингвострановедческих объектов — национальных словесных образов, так как именно благодаря им обнаруживают себя кровные узы, существующие между языком и культурой...

<...>

Предлагаемая нами модель национального восприятия художественного произведения имеет трехкомпонентную структуру, включающую:

1) уникальную в каждом конкретном случае систему словесных образов художественного текста (национальных, индивидуально-авторских, заимствованных);

2) комплекс страноведческих знаний носителей языка, которые служат условием правильного понимания как отдельных словесных образов, так и всего текста в целом;

¹ Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. С. 52–59.

3) совокупность читательских представлений, которая является результатом взаимодействия первых двух компонентов.

<...>

Для адекватного восприятия художественного текста читателю необходимы различные страноведческие знания.

Первый уровень — страноведческие знания, которые помогают адекватно понять все произведение в целом:

а) информация о писателе, особенностях его творчества и др.;

б) информация о тех «внешних по отношению к произведению обстоятельствах», которые нашли в нем отражение (Верещагин, Костомаров, 1983), а также знание «духовной атмосферы», в которой оно писалось.

Второй уровень — страноведческие знания, необходимые читателю для адекватного распредмечивания национальных словесных образов в форме подлинных, национально специфичных читательских представлений и понимания их функциональной роли в художественном тексте.

Страноведческие знания первого уровня формируются не только и не столько на практических занятиях по русскому языку, они могут быть получены иностранными учащимися в рамках других дисциплин (прежде всего страноведческих): курсов истории, литературы и др., а также вне учебного процесса, в том числе и на родном языке, так как эти знания, как правило, непосредственно не связаны с изучаемым языком. Они могут быть использованы иностранным читателем как при чтении конкретного художественного текста, так и перенесены на другие произведения того же автора (а) или произведения, объединенные одной темой, проблемой, временем написания (б) и др.

Страноведческие знания второго уровня могут моделироваться только на языковых занятиях, так как это знания о лингвистических источниках страноведческой информации. <...>

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абрамов, В. П. Художественный текст в иностранной аудитории: проблемы анализа и интерпретации / В. П. Абрамов, Г. А. Абрамова // Русский язык и культура в пространстве Русского мира : материалы II Конгр. Рос. о-ва преподавателей рус. яз. и лит., Санкт-Петербург, 26–28 окт. 2010 г. : в 2 ч. / под ред. Е. Е. Юркова [и др.]. СПб., 2010. Ч. 2. С. 425–428.

Акишина, А. А. Недочеты работы с текстом / А. А. Акишина, О. Е. Каган // Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. 2-е изд., испр. и доп. М., 2002. С. 44–45.

Акишина, А. А. Нужны ли учебные тексты, цель которых — введение лексики, грамматики, и дополнительные тексты, составленные авторами учебников? / А. А. Акишина, О. Е. Каган // Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. 2-е изд., испр. и доп. М., 2002. С. 48–49.

Акишина, А. А. Рекомендации к отбору текстов / А. А. Акишина, О. Е. Каган // Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. 2-е изд., испр. и доп. М., 2002. С. 45–46.

Гиниатуллин, И. А. Развитие межкультурных умений чтения / И. А. Гиниатуллин // Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А. Л. Бердичевский [и др.] ; под ред. А. Л. Бердичевского. М., 2011. С. 114–150.

Касюк, Н. С. Художественный текст как материал для развития речи в практическом курсе РКИ / Н. С. Касюк // Теория и практика профессионально-ориентированного обучения ино-

странным языкам : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12–14 мая 2011 г. / ред.-кол.: Н. А. Круглик, Т. Е. Титовец ; Междунар. ин-т трудовых и соц. отношений. Минск, 2011. С. 45–49.

Кулибина, Н. В. Выбор текста / Н. В. Кулибина // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного) / сост. Н. В. Кулибина. М., 2012. Вып. 1. С. 216–219.

Кулибина, Н. В. Какие характеристики текста особенно важны при его использовании в лингводидактических целях? / Н. В. Кулибина // Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского как иностранного / Н. В. Кулибина. СПб., 2001. С. 7.

Кулибина, Н. В. Когнитивная модель художественной литературы в лингводидактическом осмыслении / Н. В. Кулибина // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / ред.: В. В. Красных, А. И. Изотов. М., 1999. Вып. 10. С. 123–131.

Кулибина, Н. В. Национальные словесные образы / Н. В. Кулибина // Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом / Н. В. Кулибина. М., 1987. С. 18–19.

Кулибина, Н. В. О каком тексте идет речь? / Н. В. Кулибина // Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского как иностранного / Н. В. Кулибина. СПб., 2001. С. 6–7.

Кулибина, Н. В. Организация аудиторной работы над текстом / Н. В. Кулибина // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного) / сост. Н. В. Кулибина. М., 2012. Вып. 1. С. 219–230.

Кулибина, Н. В. Страноведческий потенциал художественного произведения / Н. В. Кулибина // Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом / Н. В. Кулибина. М., 1987. С. 52–59.

Кулибина, Н. В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного/неродного / Н. В. Кулибина // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного) / сост. Н. В. Кулибина. М., 2012. Вып. 1. С. 206–209.

Кулибина, Н. В. Художественный текст и его характеристики / Н. В. Кулибина // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного) / сост. Н. В. Кулибина. М., 2012. Вып. 1. С. 211–216.

Кулибина, Н. В. Цель и задачи использования текста / Н. В. Кулибина // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного) / сост. Н. В. Кулибина. М., 2012. Вып. 1. С. 209–211.

Курлова, И. В. Текст, текст, текст / И. В. Курлова // Русский язык и культура в пространстве Русского мира : материалы II Конгр. Рос. о-ва преподавателей рус. яз. и лит., Санкт-Петербург, 26–28 окт. 2010 г. : в 2 ч. / под ред. Е. Е. Юркова [и др.]. СПб., 2010. Ч. 2. С. 268–270.

Первухина, С. В. Виды адаптации текста / С. В. Первухина // Вестн. ЮУрГУ. Сер.: Лингвистика. 2014. Вып. 1, т. 11. С. 97–100.

Сабинина, А. А. Учебный текст: структура и прагматика / А. А. Сабинина // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2009. Вып. № 97. С. 222–224.

Санникова, А. В. Текст по специальности как модель речепорождения для иностранных студентов начального и продвинутого этапов обучения / А. В. Санникова, И. Э. Федотова // Русский язык и культура в пространстве Русского мира : материалы II Конгр. Рос. о-ва преподавателей рус. яз. и лит., Санкт-Петербург, 26–28 окт. 2010 г. : в 2 ч. / под ред. Е. Е. Юркова [и др.]. СПб., 2010. Ч. 2. С. 349–354.

Чумак, Л. Н. Виды текстов на разных этапах обучения РКИ / Л. Н. Чумак // Методика преподавания русского языка как иностранного / Л. Н. Чумак. Минск, 2009. С. 207–208.

Чумак, Л. Н. Роль текста в обучении языку как родному и как иностранному. Стратегии обучения / Л. Н. Чумак // Методика преподавания русского языка как иностранного / Л. Н. Чумак. Минск, 2009. С. 203–204.

Раздел 5

ПСИХОЛИНГВИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ



А. А. Леонтьев

ОТ РЕДАКТОРА¹

Психолингвистика — это сравнительно новая научная область, которой — если считать ее началом появление первой обобщающей работы — в 1978 г. исполняется четверть века. Ее предметом является устройство и функционирование речевых механизмов человека, но под определенным углом зрения — в плане их соотношенности со структурой языка. <...>

Психолингвистика не только представляет собой определенный, очень важный этап в развитии психологии речи. Есть все основания думать, что она, как и социолингвистика, может оказать в дальнейшем известное влияние и на лингвистику — в сущности, психолингвистика и есть не что иное, как экспериментальная лингвистика. Что касается сегодняшнего дня, то психолингвистика имеет ряд существенных практических приложений. Она стала неотъемлемой частью инженерной, авиационной и космической психологии, широко используется при диагностике и лечении различных речевых нарушений — как в афазиологии, так и в сурдопедагогике и психиатрии — и восстановлении нарушенных речевых функций, легла в основу современной методики обучения иностранным языкам и — в известной мере — также методики обучения грамоте и грамматике родного языка. Психолингвистические исследования имеют большое значение для изучения проблем развития детской речи, судебной психологии и криминалистики. <...>

В. В. Красных

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ИСТОРИИ ПЛ² [ПСИХОЛИНГВИСТИКИ]

Поскольку нет единого понимания того, что есть психолингвистика (ПЛ), то нет и единой периодизации ее истории. Так, существуют точки зрения, которые относят начало ПЛ к XIX веку.

Т. Н. Наумова отмечает, что союз языкознания и психологии длится уже свыше 100 лет. Она анализирует психологически ориентированные синтаксические концепции, рассматривает идеи А. А. Потебни, Д. Н. Овсянико-Куликовского, Ф. Ф. Фортун-

¹ Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. Психолингвистика. Хомский и психология : пер. с англ. / под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева. 4-е изд., стер. М., 2006. С. 5–16.

² Красных В. В. Основы психолингвистики : лекц. курс. 2-е изд., доп. М., 2012. С. 32–39.

натов, А. М. Пешковского, А. А. Шахматова, С. И. Бернштейна и проследивает отражение и преломление некоторых из них в теории речемыслительной деятельности Л. С. Выготского.

В столь же далекие времена помещает начало ПЛ Д. Кэрролл, предлагающий следующую периодизацию развития ПЛ:

1) ранняя ПЛ в Европе — от организации В. Вундтом первой психологической лаборатории в 1879 г.;

2) период господства бихевиоризма и идеи вербального поведения в США с 1920-х годов;

3) более поздняя ПЛ — междисциплинарная наука, ведущая начало от семинаров 1951 и 1953 годов, расцвет которой связан с работами Н. Хомского; трансформационно-порождающая грамматика, противопоставленная идеям бихевиоризма, — «хомскианская революция»;

4) текущий период — развитие подлинно междисциплинарных научных исследований; с 70-х годов XX в.

И. Н. Горелов и К. Ф. Седов считают, что ПЛ развивается в полном соответствии с мыслью Ф. де Соссюра: «Можно представить себе науку, изучающую жизнь знаков в рамках жизни общества; такая наука явилась бы частью социальной психологии, а следовательно, и общей психологии... Она должна открыть нам, что такое знаки и какими законами они управляются... Лингвистика — только часть этой общей науки; законы, которые откроет семиология (так Ф. де Соссюр называл науку, которой еще не было), будут применимы и к лингвистике... Заметим, кстати, что это гипотетическая (для Ф. де Соссюра, жившего и работавшего в конце XIX — начале XX веков) «семиология» ныне представлена двумя лингвистическими отраслями — психолингвистикой и социолингвистикой». (Напомню, что Седов и Горелов считают психолингвистику лингвистической дисциплиной.)

Но гораздо большее число исследователей считает ПЛ более молодым направлением и относят ее целиком и полностью к XX веку.

А. Блюменталь (A. L. Blumenthal) полагает, что междисциплинарные контакты психологии и лингвистики устанавливались дважды:

1) в первые десятилетия XX в. лингвисты обратились к психологии, пытаясь понять, как люди используют язык, и построить лингвистическую теорию на базе психологических понятий образа, репрезентации, памяти, внимания и т. д.;

2) в середине XX в. психологи обратились к лингвистике с целью разработать психологию языка.

И в первом, и во втором случае исследователи не избежали «конфликта между науками»: в первом случае лингвисты, а во втором психологи пришли к неутешительному выводу, что психология и лингвистика преследуют разные цели. (Что, кстати, правда. И поэтому, вероятно, А. А. Залевская делает достаточно категоричный вывод, неоднократно ею подчеркиваемый, что ПЛ — наука не «стыковая», но интеграционная.) <...>

Некоторые зарубежные исследователи утверждают, что ПЛ возникла в середине века внезапно, а потом столь же внезапно пришла в упадок, что союз психологии и лингвистики неудачен и ведет к разочарованию (A. S. Reber, R. N. McCauley). Но справедливости ради подчеркнем, что указанные исследователи имеют в виду все же американскую ПЛ, и в первую очередь — ПЛ Н. Хомского.

<...>

Периодизации истории психолингвистических школ, предложенные Алексеем Алексеевичем Леонтьевым и Евгением Федоровичем Тарасовым, схожи.

1. ПЛ «первого поколения»¹ ПЛ Чарльза Осгуда выросла из бихевиористской психологии языка, задача ПЛ — изучение отношения между структурой сообщений и качествами индивидов, продуцирующих и принимающих сообщение.

Суть концепции Осгуда: речь — это система непосредственных или опосредованных (задержанных) реакций человека на речевые или неречевые стимулы; речевые стимулы вызывают частично то же поведение, что и соответствующие неречевые, благодаря возникновению ассоциаций между речевым и неречевым стимулами; речевое поведение опосредовано системой фильтров, задерживающих и преобразующих речевой стимул (на входе) и/или речевую реакцию (на выходе); принципиальная схема речевого поведения человека (см. сх. 1).

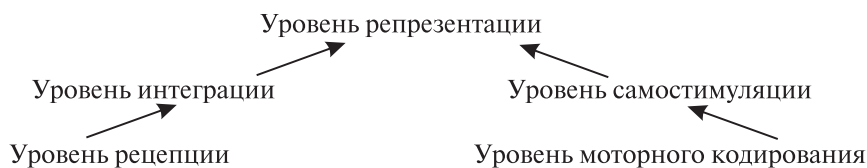


Схема 1. Речевое поведение человека

На уровне рецепции речевые стимулы перекодируются в нервные импульсы, которые затем — на уровне интеграции — образуют своего рода гештальт, т. е. наиболее вероятное (на основании прошлых восприятий) перцептуальное единство. На уровне репрезентации этот гештальт ассоциируется с неречевыми стимулами и обретает что-то вроде значения. Затем процесс обращается «наружу», и на уровне самостимуляции на основе информации, поступившей с уровней интеграции и репрезентации, делается выбор между «альтернативными моторными целыми». Эти интегрированные моторные схемы проходят моторное кодирование и превращаются в собственно факты поведения.

Главная особенность ПЛ первого поколения: 1) ее реактивный характер: она укладывается в бихевиористскую схему «стимул— реакция», это теория речевого приспособления к среде, теория речи как орудия установления внутреннего равновесия человека и равновесия в системе «человек—среда»; 2) ее атомизм: она имеет дело с отдельными словами, грамматическими связями или грамматическими формами; освоение языка ребенком сводится к овладению отдельными словами или формами и их дальнейшей генерализацией; 3) ее индивидуализм: индивид вырван не только из общества, но и из реального общения; общение предстает как простейший процесс передачи информации от говорящего к слушающему.

2. ПЛ «второго поколения», ПЛ Джорджа Эрмтейджа Миллера и Наума Хомского (Ноэма Чомски) — этап сотрудничества психологии и лингвистики; правила порождения предложений в трансформационно-порождающей грамматике, имевшей статус описательной модели языка, были приняты за функциональную модель, которая поддается верификации в психологическом эксперименте.

Н. Хомский² развил трансформационный подход Зелига Харриса и предложил единую целостную модель описания языка — трансформационно-порождающую грамма-

¹ Термин французских психолингвистов Ж. Мелера и Ж. Нуазе (J. Mehler, G. Noizet).

² Основополагающие работы Н. Хомского, написанные в 1950-х годах: *Syntactic Structures*. The Hague, 1957; *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambr. (Mass.), 1965. Из более поздних работ укажем *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. N. Y., 1986.

тику. В структуру модели Хомского «встроены» правила не только грамматические, семантические и фонетические, но и прагматические, т. е. правила употребления языка. Хомский обосновывает и развивает идею врожденных знаний. <...> Кроме того, Хомский развивает в своих работах идею разграничения linguistic competence (1) и linguistic performance (2); (1) определяет (2) и первична по отношению к ней.

linguistic competence (1)	linguistic performance (2)
языковая компетенция, «языковая способность» (по А. А. Леонтьеву)	языковое исполнение, «языковая активность» (по А. А. Леонтьеву)
потенциально знание, описывается порождающей моделью	процессы, происходящие при применении языковой способности в реальной речевой деятельности
предмет лингвистики	предмет психологии

Одним из ярких представителей ПЛ второго поколения является известный американский психолог Дж. Миллер. В целом эта ПЛ претендует на статус и многими воспринимается как психологическая теория. Однако, по мнению А. А. Леонтьева, ПЛ второго поколения «принципиально антипсихологична», так как сводит психологические процессы к реализации в речи языковых структур; единство же предлагаемой ПЛ модели, по А. А. Леонтьеву, — это единство языка.

Вместе с тем нельзя не отметить, что ПЛ этого поколения преодолела атомизм ПЛ Осгуда: так, например, освоение языка понимается не как овладение отдельными языковыми элементами, но как усвоение системы правил формирования осмысленного высказывания. Что касается основополагающей идеи реактивности, характерной для ПЛ первого поколения, то она осталась неизменной. А индивидуализм даже усугубился, так как для ПЛ второго поколения важнейшим является постулат о врожденных знаниях, врожденных правилах оперирования языком. Следовательно, процесс усвоения языка сводится к актуализации этих знаний вне общества и общения.

ПЛ Хомского рассматривает предложение, а не высказывание, при этом не учитывается соотношение и взаимодействие различных вербальных и невербальных средств при порождении и восприятии коммуникативной единицы. Предложение рассматривается вне реальной ситуации общения. Порождение и восприятие речи рассматриваются как автономные процессы. Отвергается идея индивидуальных стратегий оперирования языком.

Европейскую ветвь ПЛ второго поколения представляют английские исследователи П. Уотсон, Дж. Джонсон-Лэйрд, Дж. Грин, Дж. Мортон, Дж. Маршалл (Watson, Johnson-Laird, Green, Morton, Marshall). Есть определенные отличия от американских классиков (например, выход за рамки предложения в текст).

3. ПЛ «третьего поколения», «новая ПЛ» характеризуется критикой предшественников, усилением внимания к семантике, стремлением изучать реальных говорящих в определенных контекстах при отсутствии хорошо формализованных теорий. Сформировалась в середине 70-х гг. Основные представители: американский психолог и психолингвист Дж. Верч и психолог Джеролм Брунер, французы Жак Мелер, Жорж Нуазе, Даниэль Дюбуа (Wertsch, Bruner, Mehler, Noizet, Dubois).

Один из основных тезисов: необходима автономия от лингвистических моделей. Психолингвистические операции имеют одновременно когнитивную и коммуникативную природу и приобретают когнитивный характер, реализуясь в общении, взаимодействии, речевом воздействии. Верч утверждает одновременность переработки информации лингвистического и психологического характера. <...> В отличие от Хомского, представители ПЛ третьего поколения рассматривают язык как объект социальный, исторически детерминированный, а следовательно, не одинаковый для

всех людей. Кроме того, ПЛ процессы рассматриваются в этой ПЛ в широком контексте мышления, общения, памяти. ПЛ третьего поколения преодолела недостатки ПЛ предшествующих поколений (реактивность, атомизм, индивидуализм). Ее представители опираются на французскую социологическую школу в психологии (Поль Фресс, Анри Валлон), на немецкую психологическую школу или на школу Л. С. Выготского (Верч – виднейший западный специалист по Выготскому).

4. Теория речевой деятельности – научная парадигма, неотъемлемая часть общей психологии, в центре внимания которой стоят процессы производства и восприятия речи, речевые операции, целенаправленность и мотивированность речевой активности, которая включена в структуру неречевой деятельности человека как члена некоторого социума. Более подробно останавливаться на этом не будем, поскольку весь лекционный курс посвящен рассмотрению основных положений ТРД. А. А. Залевская справедливо отмечает, что ТРД – отечественная ПЛ, вовсе не выступает как «хронологически последующее» – четвертый период, но соотносится со всеми тремя другими периодами, сосуществуя параллельно с ними и проходя свой собственный путь.

Периодизация ПЛ (и отечественной, и зарубежной), предложенная Александрой Александровной Залевской, выглядит следующим образом:

1) первый (подготовительный) период – предпосылки для появления ПЛ, до середины XX в.;

2) второй период – оформление ПЛ как самостоятельной области исследований; 50–70 гг. XX в.;

3) третий период – появление фундаментальных междисциплинарных психолингвистических исследований; с 1980-х гг.

Сегодня в России наиболее признанной точкой зрения является следующая: ПЛ как самостоятельная дисциплина оформилась в 1950-х гг. (напомню, что в 1951 и в 1953 гг. в США были проведены научные семинары, которые положили начало новому направлению, а в 1954 г. вышла в свет книга «Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Problems», которую я уже упоминала); отечественная же ПЛ ведет свой отсчет с 1965 г.

Итак, ПЛ имеет не только сформулированные постулаты, но также и... свою собственную историю, в которой выделяются различные периоды, и заняла свое достойное место в ряду других наук, формирующих современную парадигму научных исследований.

В. В. Красных

МОДЕЛИ ПОРОЖДЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ¹

МОДЕЛИ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ

Стохастические модели порождения речи

Стохастические модели – это модели вероятностные, т. е. «множество элементов сообщения может быть представлено при помощи распределения вероятностей» (Дж. Миллер и Н. Хомский). Заинтересовавшихся отсылаю к работам Н. Хомского, Дж. Миллера, Дж. Селфриджа.

¹ Красных В. В. Основы психолингвистики. С. 154–171.

К числу стохастических ПЛ моделей иногда относят и грамматики с конечным числом состояний. Грамматика с конечным числом состояний — это любая модель, в которой в качестве элемента выступает грамматический класс (напр., часть речи) и определяется характер зависимости между последовательно появляющимися грамматическими классами. Эта зависимость может не носить вероятностного характера, и сама модель может не быть стохастической. Однако в практике ПЛ исследований рассматриваются именно вероятностные модели с конечным числом состояний. Вспомним исследования вероятностных зависимостей между словами разных классов: различные ассоциативные эксперименты.

Следует отметить, что, как показывают многочисленные эксперименты, в процессе порождения речи обязательно используется в той или иной степени вероятностный принцип, скрытое знание того, какие новые элементы появятся вслед за предыдущими, т. е. знание условных (обусловленных предыдущими элементами) вероятностей появления нового элемента. Например, расшифруйте фразу: *Ле-ал о-ел, ле-ал он среди -орных -уч и с-ал...* Начало Вашей расшифровки (*летал орел* или *лежал осел*) предопределяет и ее продолжение¹ (эксперимент Н. Л. Элиава из Грузии). Эксперименты американского исследователя Мак-Коркодэйла также показывают, что начало фразы может обусловить ее продолжение. В эксперименте требовалось продолжить предложение *Дети заметили, что снег начал покрывать землю, когда они покинули...* Если в предложении использовался глагол *to hide* (*покрывать*), то типичным продолжением было *школу, автобус, дом*. Если же использовался глагол *to blanket* (ассоциируется с *одеялом*), то типичным продолжением оказывалось *постель*.

Остановимся более подробно на классической осгудовской модели порождения, в которой вероятностный принцип также играет важную роль. По концепции Осгуда, порождение осуществляется параллельно на нескольких уровнях в соответствии с определенными закономерностями каждого из этих уровней. При этом закономерности распределения единиц высшего уровня учитывают закономерности распределения единиц низших уровней. Высший уровень — уровень мотивации, основная единица — предложение. Второй уровень — семантический, основная единица — функциональный класс (при кодировании), ядро, «нуклеус» (при декодировании). Функциональный класс соотносим с тем, что Л. В. Щерба называл «синтагмой» в более поздних работах и «фразой» в более ранних трудах и определял как простейшие элементы связной речи, отвечающие единым и далее в момент речи не разлагающимся представлениям. Ядро соотносимо с основой слова, по русской грамматической традиции, т. е. словоформа минус флексия. Во многих работах А. А. Леонтьев использует эталонный пример *Талантливый художник пишет интересную картину*. Если эту фразу представить единицами кодирования — функциональными классами, то мы получим: *Талантливый художник — пишет — интересную картину*. Если эту же фразу разделить по ядрам (нуклеусам), то получим: *Талант-лив-ый-художник-пиш-ет-интересн-ую-картин-у*. Третий уровень — уровень последовательностей, основные единицы — фонетическое слово. Четвертый уровень — интеграционный, основная единица — слог (при кодировании) и фонема (при декодировании).

Стохастические модели и грамматики с конечным числом состояний (т. е. системы, построенные по принципу «слева направо») релевантны, когда мы говорим о взаимоотношениях отдельных слов в процессе порождения связной речи. Но они не подходят

¹ *Летал орел, летал он среди горных туч и скал или Лежал осел, лежал он среди сорных куч и спал.*

для моделирования грамматических процессов. Во-первых, потому что существуют конструкции, которые в принципе не могут быть порождены по этим моделям (сюда относятся... конструкции, соотносимые с русскими сложноподчиненными предложениями). Во-вторых, эти модели абсолютно невероятны с точки зрения онтогенеза детской речи (вспомните: мы с вами говорили, опираясь на мнение Дж. Миллера, Е. Галантера и К. Прибрама, сколько должно было бы длиться детство, если бы ребенок, чтобы научиться понимать и говорить по-английски, вынужден был выслушать, воспринять и запомнить после первого предъявления немыслимое число предложений и слов).

Следует ли из этого, что указанные модели вообще неприемлемы? Нет. И А. А. Леонтьев считает, что есть ряд коммуникативных ситуаций, когда именно грамматика с ограниченным числом состояний оказывается наиболее оптимальной для их моделирования (детская речь, когда словарь усвоен, а морфосинтаксис еще отсутствует; жестовый язык глухих; креолизированные жестовые языки для межкультурного общения людей, говорящих на разных языках). Кроме того грамматика с конечным числом состояний может моделировать процесс порождения речи на изолирующих языках (типа китайского), в которых порождение основывается не на морфосинтаксисе, а на линейной организации семантических классов.

МОДЕЛИ НЕПОСРЕДСТВЕННО СОСТАВЛЯЮЩИХ

Эта модель предполагает выполнение операции деривации, т. е. последовательной подстановки на место более крупной единицы двух (только двух!) более мелких компонентов, из которых она состоит. В результате этих последовательных подстановок образуется «терминальная (окончательная) цепочка», т. е. само предложение. Происхождение каждой цепочки может быть изображено в виде математического графа — «дерева непосредственных составляющих» (см. сх. 2):

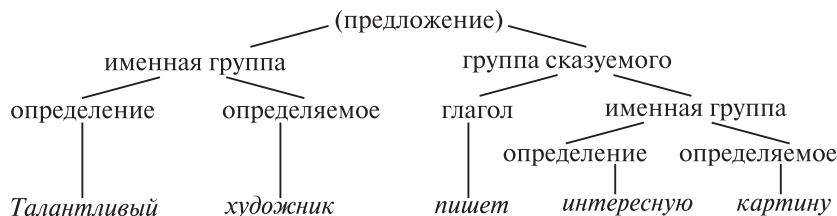


Схема 2. Дерево непосредственных составляющих

В модель порождения по непосредственно составляющим входят и так называемые контекстные ограничения — грамматические правила: (талантлив) + род + число + падеж + (художник) + число + падеж + (пиш) + лицо + число...

Что особенно важно в этой модели по сравнению с грамматикой с конечным числом состояний? Здесь порождение идет по двум направлениям: не только «слева направо», но и «сверху вниз», т. е. происходит не только последовательное появление компонентов, но и их «расширение».

Специфические черты грамматики непосредственно составляющих:

- 1) она дихотомична;
- 2) вершину дерева представляет предложение как единое синтаксическое целое, т. е. фиксируется последовательность операций, необходимых для выявления синтаксических связей;
- 3) были разработаны два важных понятия:

а) направление ветвления дерева — правое (регрессивное) и левое (прогрессивное); кстати, в большинстве европейских языков доминирует регрессивное ветвление, а в японском, армянском, в тюркских языках преобладает прогрессивное;

б) глубина предложения; она определяется по максимальному числу узлов левого ветвления дерева.

Популярность грамматики непосредственных составляющих в ПЛ началась в 60-е годы с работ Виктора Ингве. Суть его концепции сводится к следующему: чтобы построить высказывание в процессе психолингвистического порождения, необходимо осуществить операции того же рода и в той же последовательности, что и в лингвистической модели. Однако выяснилось, что теоретически возможные структуры в реальных условиях естественных языков практически не встречаются: так, не встречаются предложения, имеющие глубину более 7–9. В. Ингве предположил, что это связано с «магическим» числом Дж. Миллера: человек может одновременно оперировать не более чем 7-ю символами (± 2). На самом деле, 7 ± 2 — это верхний предел объема оперативной памяти, а реальная глубина предложений лежит в пределах 3–4. Это с одной стороны. А с другой — мы можем построить предложения и большей глубины, если измерять ее не лингвистически, а с точки зрения языкового сознания. И тогда две или более «лингвистических» единиц будут соответствовать одной «психолингвистической» единице: *кот ученый, Медный всадник, барон Мюнхгаузен, Ромео и Джульетта* и др. А. А. Леонтьев говорит о таких единицах как о «клише» (в данном случае мы имеем дело с прецедентными феноменами, за которыми стоят фрейм-структуры сознания¹). Далее В. Ингве ввел понятие «грамматических обязательств»: если я говорю *талантливый*, то далее должно быть определяемое в форме муж.р. ед.ч. им.п. В процессе порождения мы «погашаем» старые обязательства и берем на себя новые. И следовательно, глубину предложения В. Ингве определяет как максимальное число обязательств, которые мы берем на себя одновременно в данном предложении.

Чарльз Осгуд также писал о модели непосредственно составляющих. Основные идеи сводятся к следующему:

1) стохастические закономерности связывают не элементы терминальной цепочки, а операции, необходимые для получения этой цепочки;

2) любое предложение может быть представлено в виде последовательности «ядерных утверждений», т. е. пропозиций, которые имеют вид «субъект — связка — объект» и семантически эквивалентны исходному предложению (*художник талантлив, картина интересна, художник пишет картину*);

3) грамматические сочетания могут быть или квалифицирующими, или квантитирующими; ядерные утверждения — всегда квалифицирующие сочетания, при любой их трансформации они сохраняют свой смысл: *талантливый художник* = *художник талантлив*; в отличие от *очень интересную (картину)*, что никак не может быть представлено в виде предикативной единицы;

4) появление квалифицирующих признаков в воспринимаемом нами предложении влечет за собой процесс семантического «свертывания». Анализируя *талантливый художник*, мы приписываем художнику дополнительный семантический или смысловой «обертон». Эту операцию мы проделываем со всеми ядерными утверждениями. В результате семантическая информация, приписываемая субъекту, образует, по Ч. Осгуду, «моментальное значение слова (в нашем случае — *художник*). Аналогично строится и порождение речи, но в обратном направлении.

¹ См.: Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М., 2003.

Идеи Ч. Осгуда развивались Н. Джонсоном, В. Левелтом, М. Брэйном, И. Энгелькампом. В лингвистическом плане идею ядерных утверждений (пропозициональных функций) развивали Н. Д. Арутюнова, Г. А. Золотова, Ю. С. Степанов.

Естественно, что грамматика непосредственно составляющих, как любая интересная концепция, не обошлась без критики. Много критиковали ее Н. Хомский и Дж. Миллер. Суть критики этой грамматики сводилась к тому, что грамматика непосредственно составляющих не столько ошибочна, сколько недостаточна.

Модели на основе трансформационной грамматики

О трансформационной грамматике написано много работ, поэтому мы не будем останавливаться на этом сколько-нибудь подробно. Напомним лишь, что структура модели Н. Хомского включает четыре компонента:

- 1) синтаксический компонент;
- 2) семантический компонент (теория разработана Дж. Кацем [J. Katz] и Дж. Федором [J. A. Fodor], он включает два звена:
 - а) лексикон (состоит из грамматической, генерирующей и семантической части, которая обеспечивает собственно семантику);
 - б) правила соотнесения лексикона с грамматической структурой, т. е. проекционные правила;
- 3) фонологический компонент (подробно описан в работе Н. Хомского и М. Халле), он служит для интерпретации результатов действия синтаксического компонента, но не на глубинном, а на поверхностном уровне; основывается на концепции дифференциальных фонетических признаков Якобсона – Халле;
- 4) прагматический компонент – прагматические правила, т. е. правила соотнесения грамматической структуры с контекстом (ситуацией) (G. F. Miller, S. Isard); не упоминается уже даже в литературе 1970-х годов.

Эта модель вызвала немало критических замечаний. При этом критика шла и справа, и слева (о критике подробно – см. учебник А. А. Леонтьева). ПЛ модели на основе трансформационной грамматики разрабатывались в рамках ПЛ второго поколения (по А. А. Леонтьеву).

Когнитивные модели

В рамках ПЛ третьего поколения (по А. А. Леонтьеву) в 70-е годы выделилась когнитивная ПЛ как особое направление когнитивной психологии. Когнитивная психология – та часть психологической науки, которая, по определению Р. Л. Солсо, изучает то, как человек получает информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на внимание и поведение человека.

Применительно к ПЛ когнитивный подход трактуется А. А. Леонтьевым как такой подход, при котором изучается роль познавательных процессов в речевой деятельности. Но я бы рассматривала когнитивный подход в ПЛ более широко, отталкиваясь от определения когнитивной психологии Солсо, которое было только что приведено.

Модель порождения И. Шлезингера (I. M. Schlesinger) предполагает, что в основе порождения лежит система простейших семантических пар. Пример: *Mary had a little lamb*. В основе этого высказывания лежит представление о соотношении «владельца» и «имущества» (поссесивные отношения). С *ягненком* соотнесена идея маленького размера. Эти взаимосвязанные содержательные характеристики (поссесивные отноше-

ния и связь предмета и его размера) И. Шлезингер называет «протовербальными элементами». К этим элементам прилагаются 4 вида правил реализации:

- 1) реляционные правила, они приписывают каждому протовербальному элементу грамматическую и фонологическую характеристику;
- 2) правила лексикализации, они выбирают нужные лексемы;
- 3) правила с о г л а с о в а н и я;
- 4) и н т о н а ц и о н н ы е правила.

Вводится понятие «коммуникативное взвешивание»: соответствующий компонент модели определяет, какой из компонентов предложения является коммуникативным центром (логическим субъектом, фокусом, темой).

И. Шлезингер полагает, что за протовербальными элементами стоят невербальные когнитивные структуры (КС). Эти невербальные структуры переходят в протовербальные элементы в результате процесса коагуляции, т. е. в результате выбора из банка знаний того, что говорящий намерен выразить в общении. Эти когнитивные структуры репрезентированы в психике в виде образов. Иначе говоря, за речью стоят невербальные КС, которые хранятся в виде образов и которые определенным образом влияют на порождение высказывания.

<...>

Психолингвистическая теория порождения речи по Московской психолингвистической школе (МПЛШ)

Взгляды МПЛШ восходят к взглядам Л. С. Выготского и к концепции деятельности А. Н. Леонтьева. Непосредственные предшественники МПЛШ — А. Р. Лурия и Н. И. Жинкин.

Основные взгляды Александра Романовича Лурии изложены в его трудах «Основные проблемы психолингвистики», «Речь и мышление», «Язык и сознание». Вкратце представим важнейшие идеи ученого.

Процесс порождения, «формулирования» речевого высказывания имеет ряд этапов. В начале процесса порождения находится мотив. Затем возникает мысль — о б щ а я с х е м а с о д е р ж а н и я, которое будет воплощено в высказывании, или з а м ы с е л. Далее в действие вступает в н у т р е н н я я р е ч ь. Она свернута, сокращена, но носит предикатный характер. Внутренняя речь участвует в перекодировании замысла в развернутую речь и в создании порождающей схемы развернутого речевого высказывания. Внутренняя речь есть м е х а н и з м, который превращает в н у т р е н н и е с у б ъ е к т и в н ы е с м ы с л ы в с и с т е м у в н е ш н и х р а з в е р н у т ы х р е ч е в ы х з н а ч е н и й. Речь как средство общения является не столько комплексом лексических единиц (слов), сколько системой синтагм (целых высказываний).

А. Р. Лурия четко противопоставлял парадигматические и синтагматические лексические значения. Ученый предложил различать «коммуникацию события» (сообщение о внешнем факте, доступном наглядно-образному представлению), напр., Мальчик ударил собаку, и «коммуникацию отношения» (сообщение о логических отношениях между вещами), напр., Собака — животное. Так вот, с к о м м у н и к а ц и е й с о б ы т и я он соотносил с и н т а г м а т и ч е с к и е соотношения лексических значений, а с к о м м у н и к а ц и е й о т н о ш е н и я — п а р а д и г м а т и ч е с к и е.

Итак, по концепции А. Р. Лурии, путь от мысли к речи 1) начинается с мотива и общего замысла, который с самого начала в самых общих чертах известен субъекту; 2) проходит через стадию внутренней речи, которая опирается на схемы семантической

записи с ее потенциальными связями; 3) приводит к формированию глубинно-синтаксической структуры; 4) разворачивается во внешнее речевое высказывание, которое опирается на поверхностно-синтаксическую структуру.

Наиболее известные работы Н. И. Жинкина — «Механизмы речи», «Внутренние коды языка и внешние коды речи», «Грамматика и смысл», «О кодовых переходах» (работа уже разбиралась на предыдущих лекциях), «Речь как проводник информации».

Изложу вкратце основные идеи исследователя. Внутренняя речь пользуется особым внутренним кодом — «предметно-схемным». Отбор на всех уровнях порождения является универсальной операцией. Слова не хранятся в памяти в полной форме, но каждый раз синтезируются по определенным правилам. При порождении высказывания действуют особые семантические правила (сочетаемости слов в семантические пары), которые гарантируют осмысленность высказывания. Порождение текста начинается с зарождения замысла целого текста и предстает как его разворачивание. Сточки зрения содержания текст предстает как иерархия предикаций разного уровня (подтем и субподтем), ориентирован на реципиента и предполагает у последнего наличие некоторых знаний, общих для обоих коммуникантов, не выраженных в тексте и домысливаемых реципиентом.

Организующим и мозговым центром МПЛШ выступил А. А. Леонтьев.

Первым этапом собственно порождения с позиций МПЛШ считается внутреннее программирование высказывания. Внутренняя программа соответствует содержательному ядру будущего высказывания и представляет собой иерархию пропозиций, лежащих в его основе. Эта иерархия формируется у говорящего на основе определенной стратегии ориентировки в описываемой ситуации, которая зависит от «когнитивного веса» того или иного компонента этой ситуации. А. А. Леонтьев ввел понятия ситуации общения и ситуации-темы (ситуации, о которой говорится) (ср. «язык, на котором мы говорим» и «язык, о котором мы говорим»). Ситуация-тема имеет свою внутреннюю структуру, в том числе свои тему и рему. Внутренняя программа высказывания отражает именно психологическую структуру ситуации-темы. Кодом внутреннего программирования является предметно-схемный (предметно-изобразительный) код. Другими словами, в основе программирования лежит образ, которому приписывается некоторая смысловая характеристика (личностный смысл по А. Н. Леонтьеву). Эта смысловая характеристика и есть предикат к данному элементу. Так, талантливость приписывается образу художника, интересность — образу картины. Далее художнику приписывается («преддицируется») написание картины: (*талантливый* + художник) + + *пишет* + (*интересную* + картину). Такая же иерархизация предикаций во внутренней программе происходит и при порождении целого текста. Внутренняя программа и есть то содержание высказывания, которое удерживается в оперативной памяти при порождении дальнейших высказываний и которое является инвариантом перевода. Она же является конечным звеном при смысловом восприятии высказывания.

Следующий этап — грамматико-семантическая реализация. На этом этапе выделяются: 1) тектограмматический подэтап, 2) фенограмматический подэтап, 3) подэтап синтаксического программирования, 4) подэтап синтаксического контроля.

На тектограмматическом подэтапе важнейшими операциями являются операции перевода программы на объективный код. Единицы субъективного

кода заменяются минимальным набором семантических признаков слова (обычно имени), которые ограничивают семантический класс и позволяют при дальнейшем порождении выбирать внутри этого класса различные варианты. Данным единицам приписываются дополнительные семантические признаки, которые потом воплотятся в предикцирующие компоненты высказывания (глаголы, прилагательные). В результате тектограмматического подэтапа порождения получается набор иерархически организованных единиц объективно-языкового кода, которые еще не обладают полной семантической характеристикой, но уже нагружены дополнительной семантикой.

При переходе к ф е н о г р а м м а т и ч е с к о м у п о д э т а п у вводится линейный принцип. Здесь важны следующие операции: распределение семантических признаков, ранее приписанных одной кодовой единице, между несколькими единицами (зависит от структуры конкретного языка); линейное распределение кодовых единиц в высказывании, которые еще не имеют, однако, грамматических характеристик. Очевидно, именно с этим подэтапом соотнесено актуальное членение высказывания.

Практически одновременно с фенограмматическим подэтапом, как только выделится исходный элемент высказывания (его топик, логический субъект), начинается с и н т а к с и ч е с к о е п р о г р а м м и р о в а н и е. Этому подэтапу соответствует лексико-грамматическая характеристика высказывания в ходе движения по нему слева направо. Последовательным элементам приписываются все недостающие им для полной языковой характеристики параметры: 1) место в общей синтаксической схеме высказывания; 2) грамматические обязательства — конкретная морфологическая реализация места в общей схеме, а также синтаксически нерелевантные грамматические признаки; 3) полный набор семантических признаков; 4) полный набор акустико-артикуляционных (или графических) признаков.

Как только складывается некоторое предположение о синтаксическом строении высказывания, включается механизм синтаксического контроля. Полученный прогноз соотносится с разными имеющимися данными: с программой, контекстом, ситуацией общения и т. д. Если противоречия нет, то происходит дальнейшее движение слева направо: на основании различных признаков выбирается очередное слово, ему приписывается полная характеристика и производится проверка на соответствие программе и другим факторам. Если возникает несоответствие, то наблюдается несколько иная картина и здесь возможны варианты:

1) если причина несоответствия в неверном прогнозе, то прогноз просто заменяется и высказыванию приписывается другая синтаксическая схема, и так происходит до тех пор, пока не получится совпадения;

2) если при переборе всех возможных прогнозов совпадения все-таки не происходит, то необходимо перейти к новому классу прогнозов, вернувшись к исходному слову и приписав ему иную синтаксическую характеристику; тогда происходит трансформация высказывания;

3) если трансформация невозможна, то происходит возврат на внутреннюю программу и высказывание программируется заново.

Если достигнуто совпадение прогноза и имеющейся информации, то высказывание достраивается до конца. При этом возможна линейная инверсия отдельных слов и предикативных пар.

На выбор слов влияют ассоциативно-семантические характеристики слов, их звуковой облик и их субъективная вероятностная характеристика.

Помимо внутреннего семантико-грамматического программирования высказывания, происходит его моторное программирование (см. работы Л. А. Чистович), которое осуществляется уже после того, как произведено синтаксическое прогнозирование.

Таким образом, синтаксическая структура высказывания если и задана с самого начала, то лишь частично, и достраивается в самом процессе порождения. На «входе» блока реализации имеются сведения о программе, контексте, ситуации; кроме того, заданы классы прогнозов, сами прогнозы и их вероятность, правила соотнесения прогноза и грамматических обязательств и некоторая другая информация. На этой основе и происходит конструирование высказывания.

Т. В. Ахутина (Рябова) предлагает следующую последовательность уровней порождения:

- уровень внутренней или смысловой программы высказывания — здесь осуществляется смысловое синтаксирование и выбор смыслов во внутренней речи;
- уровень семантической структуры — здесь происходит семантическое синтаксирование и выбор языковых значений слов;
- уровень лексико-грамматической структуры — здесь имеет место грамматическое структурирование и выбор слов (лексем);
- уровень моторной программы — здесь осуществляется моторное (кинетическое) программирование и выбор артикулем.

На нейролингвистическом материале построена модель Т. В. Черниговской и В. Л. Деглина, которая предполагает несколько глубинных уровней речепорождения:

- уровень мотива;
- уровень глубинно-семантический, на котором происходит глобальное выделение темы и ремы;
- уровень индивидуальных смыслов, начала внутренней речи;
- уровень пропозиционирования, выделения деятеля и объекта, здесь происходит перевод смыслов в значения;
- уровень глубинно-синтаксический, на котором формируются конкретно-языковые синтаксические структуры.

Говоря о порождении, И. А. Зимняя выделяет три уровня:

- мотивационно-побуждающий уровень (при этом различаются мотив и коммуникативное намерение);
- процесс формирования и формулирования мысли (разграничиваются смыслообразующая и формулирующая фазы);
- реализующий уровень.

МОДЕЛИ ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ

Как пишет А. А. Леонтьев, все существующие теории восприятия речи могут быть классифицированы по двум основным параметрам: 1) моторный или сенсорный принцип восприятия; 2) его активный или *пассивный* характер.

Моторный принцип предполагает, что в процессе слушания реципиент определяет значения управляющих моторных сигналов, которые необходимы для производства сообщения, подобного услышанному.

Основным механизмом при сенсорном подходе является сопоставление сигнала с эталоном по акустическим признакам, моторное описание при этом рассматривается как побочное явление.

Пассивные теории восприятия — это теории пошагового принятия решений, близкие к модели с конечным числом состояний; например, «грамматика слушающего» Ч. Хокетта (Ch. Hockett). Пассивным теориям противостоит модель «анализа через синтез», предложенная М. Халле и К. Стивенсом (M. Halle, K. Stevens) и поддержанная Н. Хомским и Дж. Миллером. Суть этой теории сводится к следующему: чтобы воспринять высказывание, необходимо построить синтаксическую модель, которая полностью или частично совпадала бы с той моделью, которую мы использовали бы при порождении этого высказывания. И поскольку, с такой точки зрения, механизм понимания в своей основе ничем не отличается от механизма порождения (Э. Леннеберг — E. Lenneberg), то целый ряд моделей, представленных... как модели порождения, по сути являются и моделями восприятия. И последнее маленькое замечание: теория анализа через синтез не считает необходимо обязательным полное тождество семантических и грамматических операций при порождении и восприятии речи. При восприятии важную роль играют эвристические приемы.

В когнитивной модели восприятия У. Кинча (W. Kintsch) концепция понимания речи основывается на идее пропозиций. При этом пропозиция состоит из предиката (может быть представлен глаголом, прилагательным, наречием или некоторыми другими частями речи) и одного или нескольких аргументов (обычно представлены существительными). Именно предикату принадлежит ведущая роль. Следовательно, высказывание — это система пропозиций, которые организуются в семантическую сеть «правилами согласования». В структуру модели У. Кинча входит «целевая схема», которая определяет, что более и что менее существенно для читателя в процессе понимания текста, восстанавливает пропущенные умозаключения, определяет содержательную «макроструктуру» высказывания на глубинном уровне. <...>

Итак, в современной ПЛ разработаны различные модели порождения и восприятия речи: стохастические модели порождения, модели непосредственно составляющих, модели на основе трансформационной грамматики, когнитивные модели порождения (Шлезингера, Осгуда) и восприятия (Кинча), моторная vs. сенсорная и активные vs. пассивные теории восприятия, теория порождения и восприятия московской ПЛ школы.

С. И. Лебединский

СТРАТЕГИИ ПОНИМАНИЯ НАУЧНОЙ РЕЧИ¹

СТРАТЕГИИ СМЫСЛОФОРМУЛИРОВАНИЯ И КОНСТРУИРОВАНИЯ МЕНТАЛЬНЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ

Определяющую роль в процессе понимания УНР² выполняют *стратегии смыслоформулирования и конструирования ментальных интерпретаций*. Данные стратегии наиболее трудны для описания, стандартизации и экспериментальной верификации в силу их чрезвычайной вариативности, изменчивости и специфичности в каждом конкретном случае. Эти стратегии могут быть в равной мере отнесены как к общим, так и к индивидуальным стратегиям понимания научной информации. Общим в этих стра-

¹ Лебединский С. И. Стратегии смыслового восприятия и интерпретации устной иноязычной научной речи. Минск, 2014. С. 251–259.

² УНР — устная научная речь. — Примеч. сост.

тегиях является то, что без них невозможно достичь понимания, а поэтому ими пользуются все слушатели, а индивидуальным в этих стратегиях является то, что процессы мышления и познания так же уникальны, как уникален каждый человек, их реализующий.

При построении субъективных интерпретаций слушатели учитывают не только то, что находится в ведении категоризации, но и то, что обнаруживается в самом акте понимания. С исследовательской точки зрения именно последнее представляет наибольшую трудность для описания и экспериментальной проверки, так как в отличие от процессов категоризации, которые можно описать с учетом различных сценариев их реализации, процедура обнаружения дополнительных источников информации в самом акте понимания — это глубоко субъективный процесс, во многом зависящий от интеллектуальных возможностей слушателей. Основу для конструирования ментальных интерпретаций составляют фрагменты знаний, содержащиеся в отраслевых словарях ИТ¹; умозаключения, содержащие выводы об идентифицируемых объектах, их свойствах, наличии связей между ними, реализации действий, а также оценочные суждения, позволяющие слушателям проверить, насколько адекватны их действия требованиям исходной когнитивной задачи. Порождаемые слушателями в процессе переработки научной информации ментальные интерпретации и умозаключения могут быть результатом двух процессов: генерализации, продуцирующей умозаключения более общие, чем исходная информация, и конкретизации, продуцирующей умозаключения более специфические и конкретные [Ришар 1998, с. 125]. Соответственно базовыми стратегиями смыслоформулирования являются процессы категоризации, включающие построение ментальных репрезентаций через детализацию схем, конструирование концептуальных структур, репрезентаций по аналогии с известными структурами или ситуациями, рассуждений и умозаключений, ориентированных на выдвижение смысловых прогнозов и их проверку.

Стратегии конструирования репрезентаций через детализацию схем. Конструирование репрезентаций через детализацию фрагментов индивидуальных знаний состоит в селекции ментальных схем и в замене их переменных на специфическую информацию, пригодную для исходных ситуаций. Любая ментальная схема, формируемая слушателями в процессе опознания терминов, способна выполнять три функции — *конкретизирующую, компенсаторно-прогностическую и генерализирующую*. Суть первых двух функций состоит в том, что на основе сведений, содержащихся в ментальной схеме, опытные слушатели могут не только соотносить идентифицируемые речевые единицы с конкретными узлами этой схемы (*конкретизирующая функция*), но и выдвигать прогнозы относительно недостающей информации (*компенсаторно-прогностическая функция*) [Ришар 1998, с. 53]. Так, например, при обработке высказывания *Сила трения зависит от вязкости среды* один из слушателей, исходя из его самоотчета, не ограничился пониманием смысла данного НВ, а попытался «выйти за текст» и установить логико-смысловую связь между понятиями *вязкость среды* и *сила трения*. С этой целью он построил логическое умозаключение *чем больше вязкость среды, тем больше сила трения*. Осмыслив оба физических понятия и увязав их между собой, этот слушатель достроил ментальную схему путем привлечения в нее дополнительных сведений о квалифицирующих признаках понятий *вязкость среды* и *сила трения* и причинах, влияющих на их изменение. Благодаря этой процедуре в итоговой схеме появились дополнительные элементы, которые существенно расширили и детализировали исходную схему. При необходимости такая схема может быть «развернута» и преобразована в текст, в котором представ-

¹ ИТ — индивидуальный тезаурус. — *Примеч. сост.*

ленная информация будет количественно и качественно превосходить воспринятую. Суть *генерализирующей функции* состоит в том, что на основе сведений, содержащихся в ментальной схеме, опытные слушатели могут предпринять попытку интегрировать некоторые элементы информации и свести их к более общему значению [Ришар 1998, с. 53]. Так, например, если слушателям, исходя из текста, стало известно, что *лантан, скандий и иттрий* имеют сходные химические свойства, то им нетрудно заключить, что все эти элементы относятся к одной и той же группе химических элементов.

Как показывают экспериментальные наблюдения, результативность категоризации зависит от двух факторов: 1) от расстояния между узлами понятийной схемы, к которым относится исходная и искомая информация (например, для проверки утверждения *опцион — это разновидность дериватов* (расстояние в один уровень) слушателям требуется меньше времени, чем для проверки утверждения *опцион — это разновидность долговых обязательств* (расстояние в два уровня) или *опцион — это разновидность портфельных инвестиций* (расстояние в три уровня); 2) от частоты оперирования категориями (например, для проверки утверждения *акциз — это налог* (расстояние в два уровня) слушателям требуется меньше времени, чем для проверки утверждения *акциз — это косвенный налог* (расстояние в один уровень). Самый быстрый доступ к искомой информации происходит в тех случаях, когда эта информация частотна для слушателя и находится в понятийной схеме либо на том же уровне, что и исходная информация, либо на низлежащем (классифицирующем) уровне.

Стратегии конструирования концептуальных структур. Процесс понимания НР посредством детализации ментальных схем обычно осуществляется в тех случаях, когда слушатели пытаются соединить отдельные части опознанной информации и интегрировать их в единый смыслообобщающий комплекс. Однако установить связи между опознанными элементами НТ, равно как и восстановить недостающую информацию, удастся не всегда. В этих случаях слушателям приходится конструировать концептуальную структуру постепенно, по мере прослушивания НТ и освоения его содержания. Конструирование концептуальной структуры направляется информацией, полученной из текста, и последовательностью, в соответствии с которой эта информация доносится до слушателя. Результатом данной процедуры является построение денотатного графа, в котором сконструированные связи направляются либо по линии генерализации, либо по линии конкретизации.

Конструирование концептуальной структуры, по мнению Ж. Ф. Ришара, протекает следующим образом. По мере приема научной информации слушатель переводит ее в пропозициональную схему. Переработка НТ осуществляется циклами. Внутри каждого цикла слушатель отыскивает смысловой коннектор, который увязывает рецептируемые фрагменты с предыдущими и последующими фрагментами. Этот элемент устанавливается исходя из связей, существующих между уровнями семантических пропозиций через их аргументы. Для каждого уровня удерживается самая последняя пропозиция. Сочленение пропозиции нового цикла с пропозициями предыдущего цикла устанавливается, если имеется хотя бы один аргумент, общий для пропозиций сопряженных циклов. При отсутствии такого аргумента процедура установления связи между пропозициями может оказаться неудачной. В этом случае слушатель попытается отыскать в своей памяти такую пропозицию, с помощью которой можно было бы установить соединение между сопряженными ментальными комплексами. При этом, как считает Ж. Ф. Ришар, может произойти так, что этот поиск также окажется неудачным, и слушателю не удастся отыскать нужное соединение, а поэтому идентифицируемые фрагменты текста до определенной поры для него останутся не увязанными между со-

бой. Поэтапное освоение содержания НТ вынуждает слушателя укрупнять создаваемые концептуальные структуры путем конструирования макропропозиций, резюмирующих понятийное содержание основных смысловых блоков воспринимаемого НТ. Обычно процедура конструирования макропропозиций осуществляется в два этапа. Вначале посредством процедуры «сгущения» происходит «уничтожение» всех «избыточных» пропозиций, между которыми не была установлена связь, и которые не могут использоваться для интерпретации других пропозиций. Затем посредством генерализации осуществляется замена частных пропозиций на одну общую пропозицию [Ришар 1998, с. 57]. Так, например, если слушатели в процессе восприятия НР установили, что *литий и натрий* характеризуются значительной химической активностью, и что эти химические элементы относятся к группе *щелочных металлов*, то на основе обобщения данных фактов им не составит труда заключить, что *все щелочные металлы характеризуются значительной химической активностью*. Скорее всего, именно этот обобщенный смысл и будет зафиксирован в построенной слушателем концептуальной структуре. В случае необходимости эта структура может детализироваться, и тогда слушатель с легкостью может воссоздать первичный смысл информации, содержащейся в рецептируемом тексте, например: (1) *щелочные металлы* → (очень) *химически активны*; (2) *литий и натрий* → *щелочные металлы*; (3) *литий и натрий* → (очень) *химически активны*. Аналогичным образом слушатели прибегают к процедуре генерализации в тех случаях, когда в рецептируемом тексте описывается способ реализации какого-либо действия или процесса. В этом случае способ реализации (или развертывания) действия во внутреннем ментальном плане, скорее всего, будет трансформирован в формулирование самого результата действия, без описания того, как этот результат был достигнут, и лишь при необходимости слушатель может «развернуть» внутреннюю концептуальную структуру и привести ее к первичному виду. После приложения правил «сгущения» микропропозиции, формирующие основу рецептируемого НТ, оказываются либо элиминированными, либо включенными в генерализованные конструкции, либо представленными изолированно в виде самостоятельных концептуальных конструкций. Все оставшиеся в результате подобных процедур микропропозиции, генерализованные пропозиции и концептуальные конструкции оцениваются в зависимости от того, вписываются они или нет в общую схему, реализующую смысловое содержание текста [Ришар 1998, с. 58].

В процессе переработки научной информации опытные слушатели осваивают не только то, что эксплицитно представлено в НТ, но и то, что в нем не выражено. Это наиболее интересный и трудный момент в исследовании понимания НР, так как именно он определяет вариативность и субъективность переработки научной информации. Освоение того, что не выражено в тексте, становится возможным благодаря своевременной актуализации имеющихся у слушателей сведений о научных объектах, явлениях и процессах, которые описываются в рецептируемом тексте. Этот процесс в зависимости от глубины освоения научной информации, объема знаний об интересующем объекте и индивидуальных возможностей слушателей может развиваться в разных направлениях, порой и непредсказуемых. Для того чтобы установить, в каких направлениях возможно освоение слушателями научных понятий, которые упоминаются в тексте, но не конкретизируются, нами был проведен эксперимент..., в котором было решено исходя из выдвинутого испытуемыми прогноза, что *все щелочные металлы характеризуются значительной химической активностью*, определить, какой смысл они вкладывают в понятие «химические свойства щелочных металлов». Поскольку в эксперименте участвовали разные категории испытуемых, включая русофонов, инофонов, специалистов и не-

специалистов, полученные результаты достаточно сильно отличались как по качеству ответов, так и по числу выявленных испытуемыми химических свойств щелочных металлов. Так, например, испытуемые-неспециалисты либо вообще затруднялись ответить на поставленный вопрос (преимущественно инофоны), либо ограничились упоминанием одного-двух свойств щелочных металлов (преимущественно русофоны), ср.: *щелочные металлы — это элементы, которые при контакте с какими-то другими элементами образуют щелочи; щелочные металлы участвуют в образовании щелочей; щелочные металлы очень мягкие, их можно резать ножом*. Ответы другой группы испытуемых, среди которых в основном были студенты, изучающие химию в вузе, как и ожидалось, оказались более содержательными и насыщенными, хотя и отличались по числу упомянутых свойств (худший количественный показатель отмечен у трех инофонов, которые выделили по два-три свойства щелочных металлов; лучший — у русофона, перечислившего двенадцать свойств этих металлов). Причем среди этой категории испытуемых можно выделить не только тех, кто при подготовке ответов задействовал свой мемориальный потенциал, но и тех, кто в ответах опирался на различного рода аналитические процедуры, включая аналогии. Например, зная, что *литий* и *натрий* — это металлы серебристо-белого цвета, один из испытуемых выдвинул предположение, что все щелочные металлы (*литий, натрий, калий, рубидий, цезий, франций*) серебристо-белого цвета, и точность такого прогноза оказалась высокой, поскольку за исключением *цезия*, имеющего желтоватый оттенок, все металлы этой группы действительно серебристо-белого цвета. Зная, что *литий* и *натрий* относятся к первой подгруппе химических элементов и содержат один электрон на внешнем энергетическом уровне, большинство испытуемых заключили, что и все другие щелочные металлы имеют сходную особенность. Зная, что при растворении в воде *лития* и *натрия* образуются гидроксиды, один из испытуемых перенес это химическое свойство на все другие щелочные металлы, хотя и высказал сомнение по поводу наличия этого свойства у ряда более тяжелых металлов, таких как *цезий* и *франций*. Некоторые испытуемые, пытаясь расширить перечень химических свойств металлов щелочной группы, соотнесли их друг с другом, а также со щелочно-земельными металлами (*кальций, стронций, барий, радий*) по таким параметрам, как валентность электронов, восстановительные свойства, потенциал ионизации, электроотрицательность, способность к образованию надпероксидов и озонидов и т. д. Ниже приведен наиболее полный ответ, иллюстрирующий последовательность описания химических свойств щелочных металлов одним из участников эксперимента (в скобках указан порядковый номер свойств, выделенных испытуемым): *Все металлы щелочной группы серебристо-белого цвета (1). Они очень мягкие (2). Многие из них (например литий, натрий и калий) легче воды (3), а поэтому не тонут, хотя и вступают с водой в реакцию (4). При растворении щелочных металлов в воде образуются гидроксиды (5). В периодической системе щелочные металлы следуют за инертными газами. Они содержат один электрон на внешнем уровне (6). Если этот электрон удалить, то атомы щелочных металлов могут приобрести структуру атомов инертного газа (7). Из этого следует, что щелочные металлы обладают восстановительными свойствами (8). Все металлы этой группы имеют низкие значения потенциалов ионизации (9) и электроотрицательности (10). В отличие от щелочноземельных металлов щелочные металлы образуют надпероксиды (11) и озониды (12)*. По сути дела, в этом ответе реализован фреймовый подход к интерпретации научного понятия «щелочные металлы». В идеале такой подход предполагает полнообъемное описание фрейма путем выявления его терминалов и слотов и заполнения их дифференциальными и квалифицирующими дескрипторами, которые в совокупности делают этот фрейм уникальным и отличным от других фреймов. Правда, такая идеальная ситуация встречается редко,

а поэтому предсказать в каждом конкретном случае, по какому пути в своих рассуждениях пойдут слушатели при переработке научной информации, практически невозможно. Очевидно, что одни слушатели не смогут освоить даже то, что в явной и доступной форме представлено в тексте; другие попытаются упростить содержание текста, сосредоточившись на главном и отбросив детали и все то, что они считают второстепенным и избыточным; третьи освоят лишь ту информацию, которая представлена в тексте, не расширяя и не детализируя ее; четвертые предпримут попытку «выйти за текст», задействуя в полном объеме свой образовательный и интеллектуальный потенциал; наконец, найдутся и такие слушатели, которые, углубившись в анализ отдельных деталей текста, не смогут в полном объеме освоить то, ради чего этот текст был создан.

Стратегии конструирования репрезентаций по аналогии с известными явлениями или ситуациями. Конструирование репрезентаций по аналогии с известными явлениями или ситуациями требует обращения к памяти, а значит, направляется знаниями. Обычно к аналогии слушатели прибегают в том случае, когда не даны строгие условия приложения схемы, а имеются лишь приблизительные условия. В этом случае интерпретационная модель внутреннего рассуждения существенно отличается от того, что происходит при формировании детализированной схемы. По сути дела, аналогия является родовым понятием, охватывающим различные способы переработки информации от конструирования репрезентации посредством уподобления до конструирования репрезентации посредством коррекции. В то же время процедуры рассуждения по аналогии достаточно сильно отличаются друг от друга как механизмами, порождающими эти аналогии, так и сценариями их реализации. Наиболее простой случай рассуждения по аналогии можно свести к следующему правилу: если два и более однородных объекта обладают сходными свойствами, то и все другие объекты, относящиеся к данному классу объектов, скорее всего, будут обладать теми же свойствами. Действие этого правила можно проиллюстрировать следующим примером. В ходе эксперимента испытуемым было предложено прослушать небольшой текст (*Редкоземельные элементы — это группа из семнадцати элементов, включающая лантан, скандий и иттрий. Лантан, скандий и иттрий — металлы серебристо-белого цвета, имеют степень окисления +3, образуют тугоплавкие, практически не растворимые в воде оксиды*) и ответить на вопрос: *Какими химическими свойствами обладают другие редкоземельные элементы, не упомянутые в тексте?* Два участника эксперимента отреагировали мгновенно, заявив, что *если три редкоземельных элемента обладают сходными свойствами, то, скорее всего, и все другие элементы, относящиеся к редкоземельным, будут обладать теми же или близкими свойствами.*

Аналогии играют важную роль в освоении научной информации. Особенно часто они используются при попытках слушателей уяснить предметно-понятийную суть новых объектов, явлений, понятий, ситуаций. Решение когнитивных задач по аналогии осуществляется посредством переноса процедур, известных слушателям при освоении сходных ситуаций. Исходя из различий, существующих между актуальными ситуациями и эталонными, из которых заимствуются данные процедуры, можно выделить несколько случаев переноса по аналогии. Наиболее распространенными являются случаи, когда актуальная ситуация образует пару с ситуацией-эталонном по всем характеристикам, воспринимаемым слушателями как тождественные, подобные или сходные. Такие аналогии можно назвать *уподобительными*. При их использовании слушатели восстанавливают в памяти процесс решения аналогичных проблем, которые по ряду или большинству параметров сходны с актуальной проблемой, как это, например, произошло в упомянутой выше экспериментальной ситуации с прогнозированием

нием слушателями химических свойств редкоземельных элементов, в которой выводы относительно химических свойств отдельных элементов группы редкоземельных металлов по аналогии были распространены испытуемыми на все элементы группы.

Особую роль в процессе понимания научной информации наряду с уподобительными аналогиями играют *корректирующие аналогии*. Такие аналогии строятся по определенным схемам с использованием корректирующих элементов и трансформационных процедур. Так, например, зная значение термина *аналогоцифровой преобразователь*, под которым понимается ‘компьютерное устройство, преобразующее аналоговую информацию в цифровую’, нетрудно, задействуя правило аналогии, спрогнозировать значение термина *цифроаналоговый преобразователь*, под которым понимается ‘компьютерное устройство, преобразующее цифровую информацию в аналоговую’. Подобного рода корректирующие аналогии можно назвать *конверсными*. Другую группу корректирующих аналогий образуют *модификационные аналогии*, применение которых требует внесения в исходную модель аналогии определенных коррекций в виде различного рода замен, дополнений или опущений. Проиллюстрируем специфику реализации модификационных аналогий на конкретном примере. В ходе проведенного нами эксперимента испытуемым было предложено прослушать два НВ, в которых содержались научные дефиниции психологических понятий «чувства» и «эмоции» (*Чувства представляют собой продукт социального воздействия. Человеческие эмоции представляют собой многогранные и тонкие реакции на физическую и социальную среду*). Опираясь на анализ этих дефиниций, испытуемые должны были, во-первых, определить, являются ли понятия «чувства» и «эмоции» однородными, или они относятся к разным уровням человеческой психики; а во-вторых, дать свое определение понятию «эмоции», по возможности, увязав его с понятием «чувства». Большинство испытуемых довольно быстро решили первую задачу и установили, что оба понятия — однородные, так как они иллюстрируют явления, относящиеся к одной и той же сфере человеческой психики. При этом, как показали самоотчеты испытуемых, ход их рассуждений был таков: *Чувства — это продукт социального воздействия. Эмоции — это реакции человека на физические и социальные факторы. Из этого следует, что сходство сопоставляемых понятий определяется компонентом «социальное воздействие», который присутствует у обоих понятий, а отличие — компонентом «физическое воздействие», присущее только понятию «эмоции»*. На основании этого можно заключить, что оба понятия относятся к одной и той же сфере человеческой психики. Вторая задача оказалась сложнее. Ее в точности с инструкцией выполнили лишь двое испытуемых, которые предложили в качестве дефиниций следующие формулировки: (1) *эмоции — это форма проявления чувств на физические и социальные воздействия*; (2) *эмоции — это внешнее выражение чувств*. Другие участники эксперимента не смогли увязать понятия «чувства» и «эмоции» в единый смысловой комплекс и в своих интерпретациях опирались исключительно на правила аналогии, ср.: *эмоции — это продукт физического и социального воздействия*. Аналогией, «запустившей» процесс построения дефиниции, в данном случае послужила логико-синтаксическая структура определения понятия «чувства», которая была дополнена компонентом «физическое воздействие», преобразованным из компонента «реакция на физическую среду», использованного во втором высказывании.

Использование аналогий возможно не только на уровне осмысления фактов, явлений, понятий и ситуаций, свойственных определенной научной отрасли, но и на междисциплинарном уровне. В общем виде суть процедуры рассуждений по аналогии в этом случае сводится к следующему правилу: если можно установить некоторое соответствие между связями каких-либо двух предметных областей знания, и если существуют дру-

гие связи, являющиеся истинными в одной области, тогда можно предположить, что соответствующие связи могут существовать и в другой области. Развивая закон аналогии, можно прийти к заключению, что если имеются три элемента, два из которых находятся в определенной связи, то аналогия будет состоять в том, чтобы найти четвертый элемент, который находится по отношению к третьему в той же самой связи, в какой находятся между собой два первых элемента [Ришар 1998, с. 70]. Таким образом, правило аналогии пронизывает все сферы когнитивной деятельности человека и затрагивает уровень не только элементов, понятий, явлений, процессов и областей знания, но и конкретных ситуаций. В отличие от специалистов слушатели-неспециалисты при переработке научной информации наряду с научными аналогиями часто используют примитивные аналогии, которые именуются феноменологическими примитивами (ФП) [Ришар 1998, с. 73]. Обычно такие аналогии слушатели задействуют при освоении текстовых продуктов, относящихся к естественнонаучному, инженерно-техническому и медико-биологическому блоку дисциплин, т. е. к дисциплинам с трудноосваиваемым понятийным аппаратом. Исходя из анализа самоотчетов испытуемых, участвующих в экспериментах, нами выявлены следующие примеры ФП: сравнение принципов работы электрической сети с системой водоснабжения, электрического напряжения с напором воды в водопроводном кране, принципов работы коленчатого вала с работой коленного сустава человека в процессе ходьбы. Некоторыми ФП пользуются и специалисты. Особенно большой арсенал таких примитивов можно обнаружить у медиков узких специализаций. Так, например, кардиологи трехчленную мелодию работы сердца за счет появления третьего добавочного тона, который у больных митральным стенозом имеет отрывистый, стучащий или щелкающий характер, ассоциируют со звуками, которые издают перепела (*ритм перепела*). Другая трехчленная мелодия (вместо двухчленной) работы больного сердца, указывающая на тяжелое поражение миокарда желудочков, напоминает стук копыт лошади, скачущей по мостовой, а поэтому у кардиологов ассоциируется с галопом лошади и именуется *сердечным галопом*. Некоторые виды сбоев в ритмах и тональности работы сердца, например убывающие шумы при недостаточности митрального или аортального клапанов, кардиологи сравнивают со звуком льющейся воды, другие — с выстрелом пушки (*пушечный тон*), третьи — с хлопками (*хлопающий тон*). Анализ перечисленных примеров позволяет заключить, что использование в качестве аналогий ФП примитивов обусловлено, по меньшей мере, двумя причинами: 1) трудностью освоения новых объектов, понятий, явлений, процессов или ситуаций из-за нехватки у слушателей когнитивных ресурсов; 2) трудностью вербального выражения некоторых научных явлений, процессов или ситуаций, понимание которых упрощается, если вербальную модель экспликации заменить на образную.

Стратегии конструирования рассуждений и умозаключений. По мере приема информации слушатель фокусирует внимание на наиболее важных смысловых участках НР, которые он категоризирует и оценивает с точки зрения принадлежности выраженной в них информации к классам объектов. Оценка полученной информации, а также процесс формулирования нового знания об идентифицируемых объектах осуществляется с помощью ментальных рассуждений или умозаключений. Ментальное рассуждение в отличие от внешнего, языкового рассуждения — это крайне редуцированная логико-смысловая пропозиционная конструкция. Если такую конструкцию восстановить, то ее текстовая модель будет соответствовать текстовой модели обычного рассуждения и включать группу элементарных высказываний, в которой на основе отдельных конкретных признаков будет формулироваться один общий признак предмета. Если в текстопорождающих программах, построенных по схеме доказательства, отражается

развитие мысли от общего к частному, то в рассуждении обычно происходит движение мысли от частного к общему. Содержание внутреннего рассуждения обычно формируется в заключительной пропозиции. Именно в заключительной пропозиции содержится вывод, ради которого порождается ментальное рассуждение. Если внутреннее рассуждение, построенное из пропозиций, перевести на текстовой уровень, то можно выделить четыре типа текстопорождающих программ, реализуемых по схеме рассуждения. К первому типу относятся рассуждения, в которых характер связи между посылками и выводами определяется как *частное — общее*, причем посылки связаны между собой по принципу однородности или параллелизма.

Второй тип образуют рассуждения, в которых частные посылки и выводы представлены местами. Чаще всего связь между ними выражается причинно-следственными отношениями. Ментальные умозаклучения никогда не используются в полной форме. В основном они имеют либо крайне редуцированную пропозиционную форму, либо форму энтимемы, т. е. свернутого умозаклучения. В свернутом умозаклучении оказывается опущенной одна из посылок, чаще всего общая. Аналоги свернутых умозаклучений можно встретить и во внешней речи. Так, например, в УНР встречаются умозаклучения, свернутые до уровня ПП с предложной группой, выполняющей функцию придаточного предложения, например: *Благодаря присутствию свободных электронов в металлах последние являются хорошими проводниками тепла и электричества*. Для слушателей-неспециалистов понимание подобных НВ вызывает огромные трудности, поскольку для точной и полной реконструкции их смыслового содержания слушателям необходимо ментально воспроизвести полную форму умозаклучения, которая соответствует определенному фрагменту знания, например: *Все вещества, в молекулах которых присутствуют свободные электроны, хорошо проводят тепло и электричество. Металлы — это как раз те вещества, в молекулах которых есть свободные электроны. Именно поэтому они хорошо проводят тепло и электричество* [Мотина 1983, с. 36].

Третий тип ментального рассуждения обычно оформляется энтимемой: частная посылка — вывод. Отношения между частями в этих рассуждениях не выступают открыто как причинно-следственные. На внешнем синтаксическом уровне такие рассуждения чаще всего имеют форму двух сопряженных высказываний, связь между которыми подчеркивается контактными словами *это значит, следовательно*. На уровне внешней речи подобные ментальные рассуждения трансформируются в высказывания, которые содержат вывод и обычно занимают постпозицию, например: *Натрий на воздухе тускнеет и покрывается налетом. Значит, натрий легко окисляющийся металл* [Мотина 1983, с. 38].

Четвертый тип рассуждения — это условное умозаклучение, которое оформляется разными способами. Это могут быть умозаклучения, в которых устанавливается связь между общей посылкой и выводом. Если такие внутренние умозаклучения перевести на уровень внешнего синтаксиса, то они приобретут следующий вид: *Если сила и перемещение перпендикулярны друг другу, то работа силы равна нулю* (общая посылка). *Следовательно, при перемещении тела в горизонтальном направлении работа силы тяжести равна нулю* (вывод). Данное умозаклучение не полное, поскольку в ней опущена частная посылка: *при перемещении тела в горизонтальном направлении сила тяжести и перемещение перпендикулярны друг другу*. Ее пропуск, очевидно, объясняется тем, что опущенная частная посылка, по мнению автора умозаклучения, выражает общеизвестный факт и не требует разъяснения [Мотина 1983, с. 38]. Очевидно также, что если слушатель обладает высоким уровнем профессиональной компетенции, то данная частная посылка не будет также активизирована и при порождении внутреннего умозаклучения.

А. А. Залевская

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ЗНАЧЕНИЯ¹

Начинающий исследователь обычно сталкивается с многообразием концепций значения², которые разрабатываются философами, логиками, лингвистами, психологами, психолингвистами, специалистами в области искусственного интеллекта. Поскольку в каждой из названных наук к тому же нет единства мнений по возникающим в этой связи вопросам, картина оказывается настолько пестрой и противоречивой, что полностью раскрыть ее просто невозможно. Положение осложняется еще и тем, что различные подходы к проблеме значения (традиционные и возникающие) во многом пересекаются, хотя это камуфлируется новой терминологией и изощренной (иногда псевдонаучной) аргументацией, разнообразными способами схематичного изображения того, о чем идет речь, и т. п. Более того, у одного и того же исследователя попытка нового взгляда на значение может сочетаться со стремлением не выходить за рамки привычных постулатов.

<...>

В качестве критериев для разграничения основных подходов к проблеме значения представляется возможным взять *ключевые понятия*, выступающие как стержневые при развитии определенного направления научных изысканий, хотя в рамках одного и того же подхода могут фигурировать концепции значения, которые на первый взгляд кажутся весьма различающимися. Тем не менее именно такой критерий представляется наиболее удачным для демонстрации *динамики* взглядов на специфику значения как достояния индивида, сдвигов акцентов, и в то же время *фундаментальности* соответствующих ключевых понятий, их взаимосвязи и взаимодополнительности, что и обуславливает оперирование ими в новых ракурсах по мере развития научных представлений о специфике процессов концептуализации при освоении человеком огромного запаса знаний, связей, отношений, о возможных формах и способах репрезентации многообразных знаний и переживаний, принципах их организации и функционирования. После перечисления основных направлений работы в этой области будут затронуты некоторые малоизвестные широкому читателю публикации, позволяющие составить представление о проблемах, волнующих исследователей значения и побуждающих искать новые пути объяснения этого загадочного феномена.

К числу направлений исследования *специфики значения как достояния индивида* можно отнести ассоциативный, параметрический, признаковый, прототипный и ситуационный подходы с ключевыми для них понятиями ассоциации, параметра, признака, прототипа, ситуации. Каждый из названных подходов заслуживает детального обсуждения, однако в рамках учебника можно дать только общее представление об

¹ Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М., 1999. С. 103–117.

² «<...> ...Крупная проблема, решение которой зависит от прогресса в исследовании речевого мышления, — это проблема значения, и в частности значения слова. Правда, зависимость здесь обоюдная: формирование адекватных представлений о речевом мышлении зависит от нашего понимания значения. Очевидно, что для продвижения по пути решения проблемы речевого мышления в не меньшей мере важны наши представления о роли материального носителя значения, т. е. о роли тела знаков в мыслительных процессах» [Исследование речевого мышления в психолингвистике / Т. В. Ахутина [и др.]; отв. ред. Е. Ф. Тарасов. М., 1985. С. 5]. — *Примеч. сост.*

их специфике (эти подходы и комплекс связанных с ними проблем подробно рассматриваются в книге [Залевская рукопись]).

АССОЦИАТИВНЫЙ ПОДХОД К ЗНАЧЕНИЮ СЛОВА

При рассмотрении *ассоциативного подхода* необходимо прежде всего уточнить, что речь идет об *ассоциативном значении*, но не об ассоцианизме как одном из направлений в развитии мировой психологии. <...> В книге Джеймса Диза «Структура ассоциаций в языке и мысли» [Deese 1965] был обобщен и теоретически осмыслен обширный опыт экспериментальных исследований ассоциативного, а также и *категориального значения*, которое проявляется при свободном воспроизведении слов через объединение их испытуемыми в семантически или тематически связанные группы («кластеры»). Такие исследования, первоначально проводившиеся У. Баусфилдом, ныне трактуются как очень важные для понимания природы когнитивной структуры человека и для отработки методов когнитивной психологии (см.: [Солсо 1996]). Книгу Дж. Диза сопровождает «Ассоциативный словарь», который он называет когнитивным словарем особого рода, способным показать, каким образом «мысль отражается в языке».

Из числа более поздних попыток выявления внутренней организации значений через анализ ассоциаций с объяснением механизмов функционирования ассоциативного значения через изменяющиеся уровни активности связей между нейронами головного мозга человека назовем работы Дж. Киша и его коллег [Kiss 1973; Kiss et al. 1972]. Продуктом их экспериментального исследования явился «Ассоциативный тезаурус английского языка» (АТ), включающий сведения не только о «прямых» ассоциативных связях (т. е. о всех реакциях, полученных на то или иное слово), но и об «обратных» связях (т. е. обо всех словах, которые вызвали данное слово в качестве реакции). <...> Применение машинных программ обработки материалов тезауруса позволило Дж. Кишу и его коллегам через анализ локального (ближайшего) окружения слова выявлять слова, содержащие некоторый общий «концептуальный компонент», а через глобальный анализ (анализ сети в целом) обнаруживать группы (кластеры) слов, связанные знанием о том, «что бывает с чем» в окружающем нас мире, и в то же время судить о силе установленных связей. Более подробно этот вопрос будет обсуждаться ниже...

По той же методике сбора экспериментальных данных с наращиванием ассоциативной сети через переводение полученных на первом этапе эксперимента реакций в статус стимулов для второго этапа реализована обширная программа подготовки «Русского ассоциативного словаря» [РАС 1994–1998], который трактуется как «инструмент анализа языковой способности», отражающий проявления языкового сознания, метафорическое осмысление действительности, фреймы типовых национально-культурных ситуаций, элементы национального самосознания, национальные оценки и предпочтения и т. п. [Караулов 1994]; РАС используется в различных целях, в том числе в качестве материала для исследования специфики образов сознания носителей культуры и для последующих межкультурных сопоставлений (см., например, [Уфимцева 1996; 1998]).

Следует отметить, что на материале ассоциативных словарей разных языков реализовано множество исследований, раскрывающих различные проявления функционирования ассоциативного значения, что само по себе заслуживает отдельного рассмотрения.

<...>

Необходимо особо подчеркнуть, что весьма распространенным заблуждением является уверенность авторов в достаточности проведения ассоциативного эксперимента для того, чтобы можно было считать исследование психолингвистическим и делать выводы об ассоциативном значении слова, хотя анализ связи между исходным словом и полученными ответами проводится с позиций лексико-семантической системы языка, ограничивается подразделением связей на парадигматические и синтагматические в их традиционной лингвистической трактовке при игнорировании единичных ответов как не представляющих научного интереса. <...>

Ассоциативный подход к значению в свое время получил высокую оценку со стороны А. А. Леонтьева, отметившего, что выделенные методом Дж. Диза факторы легко интерпретируются содержательно как семантические компоненты слов, а это может служить одним из доказательств *принципиального единства психологической природы семантических и ассоциативных характеристик слов* [Леонтьев А. А. 1969а: 268]. Потенциал рассмотренного подхода далеко не исчерпан, а перспективы его дальнейшего применения определяются возможностью интеграции в более полную теорию специфики индивидуального знания и принципов его функционирования.

<...>

Таким образом, исследователю значения как достояния индивида полезно внимательно ознакомиться с книгой Дж. Диза, чтобы можно было самостоятельно судить о том, как понятие ассоциативного значения и связанные с ним проблемы соотносятся с современными когнитивными концепциями значения слова, понимания текста и т. д. Большой интерес представляют и описанные в этой книге исследовательские процедуры, которые в большинстве своем позднее оказались общепризнанными инструментами изучения когнитивных процессов человека.

ПАРАМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЗНАЧЕНИЮ СЛОВА

При выделении *параметрического подхода* к исследованию значения имеется в виду акцентирование внимания на том, что *для носителя языка значение слова не является монологичным, оно может быть разложено на ряд составляющих, степень выраженности которых поддается количественному измерению*. Оформление этого направления изысканий в области значения связано с именем Чарльза Осгуда, разработавшего со своими коллегами [Osgood et al. 1957] метод семантического дифференциала (СД), широко применяющийся с разными целями и описанный во множестве публикаций. Ч. Осгуд неоднократно указывает на то, что метод СД измеряет *коннотативное значение* слова, а оно *может быть описано через локацию в рамках некоторого пространства*, характеризующегося тремя основными параметрами, которые соответствуют трем независимым факторам: оценки, силы и активности. Положение в таком пространстве выявляется посредством факторного анализа, но многие исследователи ограничиваются применением лишь начального этапа работы по этой методике, предпринимая шкалирование слов по ряду параметров, что позволяет получить количественные показатели по параметрам конкретности, образности, эмоциональности и т. д., а это выходит за рамки коннотативного значения и в разных аспектах описывает то, что стоит за словом у индивида. Установлено, что *отдельный параметр сам по себе является продуктом взаимодействия некоторого комплекса параметров*, вклад каждого из которых в значение слова может варьироваться [Мягкова 1990].

<...>

ПРИЗНАКОВЫЙ ПОДХОД К ЗНАЧЕНИЮ СЛОВА

Переходя к *признаковому подходу* к значению, следует прежде всего уточнить, что ниже пойдет речь не о компонентном анализе как методе семасиологического исследования, нацеленном на разложение значения слова на минимальные семантические составляющие (широкий круг вопросов, связанных с решением подобных задач детально обсуждается в книге [Кузнецов 1986]). Речь идет о том, как пользуется значением слова индивид, и с этой точки зрения ряд исследователей описывает всё стоящее *за словом* у человека через *некоторый набор признаков, которые скорее характеризуют увязываемый со словом объект, действие, качество и т. д.* Фундаментальное различие состоит здесь в том, что постулированию некоторого списка признаков или выведению их из анализа продуктов речи противостоит *изучение особенностей восприятия внешнего мира человеком и последующей переработки воспринятого* в целях обнаружения и объяснения *психологической структуры значения слова*.

При этом возникает проблема классификации признаков по разным основаниям. Их чаще всего делят на *определятельные* (определяющие) признаки, без которых слово (точнее обозначаемый им объект) не может быть отнесено к некоторой категории, и *характерные* (характеризующие) признаки, несущественные с этой точки зрения, но отображающие специфические качества и отношения, играющие ту или иную роль для носителей соответствующего языка и культуры. Экспериментальными исследованиями установлено, что широкий набор увязываемых с каждым словом признаков меняется в непрерывном диапазоне от исключительно важного в каком-то отношении до тривиального [Солсо 1996: 227]. <...>

Критика признакового подхода к описанию значения содержится, например, в работе [Barsalou 1992b]. Л. Барсалоу дает обзор публикаций, в которых перечни признаков лежат в основе теоретического или практического анализа значения или моделирования работы памяти. На ряде примеров он убедительно демонстрирует недостаточность «плоскостного» (одноуровневого) анализа значения слов через перечни признаков (features) и важность пользования более сложным многоуровневым понятием, которое он называет набором показателей («заполнителей») по разным параметрам. <...>

Критика признакового подхода в ином плане — с позиций целостного восприятия объектов человеком без обязательной декомпозиции на признаки — содержится в [Ungerer & Schmid 1996], где по результатам экспериментов делается вывод о *двухступенчатости процессов восприятия объектов*: первоначально имеет место *гештальт (целостный образ)*, после чего в случаях надобности происходит выделение признаков, в числе которых особую роль играют *функциональные признаки*. В этой связи следует отметить, что в свое время Дж. Миллер обратил внимание на специфику *функционального значения* в сопоставлении его с *предметным значением* слов [Miller 1978].

Критика признакового подхода наряду с осознанием несомненной важности признаков как таковых для психических процессов человека (и в том числе для функционирования психологической структуры значения) приводит исследователей значения слова к поискам некоторых организационных форм или структур более высокого уровня, способных интегрировать извлекаемую из памяти или закрепляемую через сочетание признаков информацию в некий целостный образ, прототип, фрейм, схему, ментальную модель. Иными словами, признак трактуется как *исходный «строительный материал»*, без которого не могут обойтись различные формы репрезентации значения и который играет решающую роль в становлении психологической структуры значения и ее функционировании.

ПРОТОТИПНЫЙ ПОДХОД К ЗНАЧЕНИЮ СЛОВА

Прототипный подход основывается на понятии *типичности* не только некоторого сочетания признаков, но и степени значимости таких признаков для отнесения того или иного объекта (действия и т. д.) к определенной категории¹ увязывается с именем Элеоноры Рош [Rösch 1973; 1978], работы которой стимулировали поток экспериментальных и теоретических исследований в области категоризации (см., например, материалы одной из конференций по этой проблеме [Neisser 1987], обсуждение теорий категоризации в [Pulman 1983; Taylor 1995a]), сбор и публикацию «категориальных норм» (в том числе [Маскадыня 1987]), дали основания для сомнений и для критики этого подхода (см. [Лакофф 1996], а также обзор соображений, высказываемых в этой связи французскими учеными, в [Анисимова 1997; 1998]). Важность идей прототипной категоризации для исследования значения слова детально обсуждает Джон Тейлор в книге «Linguistic categorization: Prototypes in linguistic theory», первое издание которой появилось в 1989 г. Во втором издании этой книги [Taylor 1995a] добавлена глава 14 «Recent developments», где не только названы наиболее интересные публикации начала 90-х гг. по проблеме категоризации, но и рассматривается ряд дискуссионных вопросов, связанных преимущественно с особенностями значения полисемантических слов, разграничением языкового и концептуального уровней значения, языкового и энциклопедического знания и т. д.

<...> Дж. Лакофф и другие критики гипотезы Э. Рош подчеркивают обоснованность выделения ею категорий базового уровня обобщения, фундаментальной функцией которых является основанное на гештальтах восприятие поверхностных характеристик объектов в целом и их частей, хотя и в этом случае предпочтительнее говорить об «эффектах базового уровня». Более того, по мнению Дж. Лакоффа, «постулаты значения приобретают смысл в контексте когнитивных схем, поскольку последние структурируют наш непосредственный опыт» [Op. cit.: 172]; в этой связи он разрабатывает идею когнитивных моделей, соответствующих до-концептуальной структуре опыта человека.

Резкую критику идей Э. Рош содержат работы французских ученых. По свидетельству Н. П. Анисимовой [1998: 32–34], В. Никес [Nyckess 1997] при критическом анализе теории прототипов настаивает на необходимости разграничения языковых и до-языковых категорий, признавая некую форму ментальной до-языковой категоризации, но отвергая принцип ее прямого отражения в языковых категориях.

<...>

В числе непримиримых противников теории прототипов во Франции Н. П. Анисимова [1997] называет Ф. Растье, по мнению которого прототипы и «лучшие примеры категории» не имеют ничего общего с языковыми структурами, и Ж. Клейбера, разрабатывающего лингвистическую семантику прототипа и подчеркивающего, что теория прототипов является теорией категоризации, но не теорией семантики слова. В обзоре приводятся мнения и других французских ученых, выдвигающих различные «за» и «против» тех или иных положений концепции Э. Рош.

¹ Напомним, что в цели этой главы входит только выделение ключевых понятий, существенных для разработки различных концепций значения. Подробное рассмотрение сопутствующих этому теорий (в том числе идей Э. Рош) и дискуссий по их поводу должно составлять задачу отдельного исследования. Основные сведения о концепции Э. Рош можно почерпнуть из [Фрумкина 1992: 36–40; Фрумкина и др. 1991: 45–59].

Представляется весьма поучительной оценка идеи прототипов, которая дается в работах А. Вежбицкой: она указывает на неправомерность противопоставления «классического» и «прототипного» подходов к значению как «неверного» и «правильного» и ставит своей задачей показать, что нужен не выбор между ними, а *синтез* этих двух традиций в семантических исследованиях [Wierzbicka 1996: 148].

<...>

Начинающему исследователю, заинтересовавшемуся затронутыми здесь вопросами и связанными с ними экспериментальными процедурами, рекомендуется внимательно ознакомиться с работами Р. М. Фрумкиной и ее учеников и коллег (см., например, [Фрумкина 1984; 1992; Фрумкина и др. 1991]), а также сборниками статей по экспериментальным исследованиям в психолингвистике, издаваемыми сектором психолингвистики и теории коммуникации Института языкознания РАН.

СИТУАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ЗНАЧЕНИЮ СЛОВА

В качестве одного из наиболее важных современных подходов к трактовке значения представляется необходимым выделить *ситуационный (событийный) подход*, акцентирующий внимание на том, что *для пользующегося языком человека значение слова реализуется через включение его в некоторую более объемную единицу — пропозицию, фрейм, схему, сцену, сценарий, событие, ментальную модель и т. п.* (каждое из названных и подобных им понятий является для такого подхода ключевым). Не имея возможности подробно рассматривать обширную литературу по этому вопросу, назовем ряд работ, в разных ракурсах трактующих эти понятия [Солсо 1996; Шабес 1989; 1990; Kess 1993; Sternberg 1996]. Важно также подчеркнуть акцентирование внимания на том, что *значения функционируют не по отдельности, а в определенных связях, которые к тому же складываются во все более обширные объединения: кластеры (группы), поля, сети*. Заметим, что в качестве единиц («узлов») в сети по трактовке разных авторов выступают ассоциации, пропозиции, фреймы, наборы признаков и т. д.

Выделение этого подхода к значению в качестве самостоятельного представляется важным, поскольку оно выступает как необходимое звено в развитии концепций значения как достояния индивида. Тенденция учета взаимосвязи между содержанием значения и его включенностью в некоторую структуру более высокого порядка может быть прослежена и в предшествующих подходах (например, в поисках глубинных когнитивных структур, лежащих за ассоциативным значением в трактовке Дж. Диза). Постепенно происходит все более очевидный выход за рамки языкового знания на уровень структур знания о мире (энциклопедического знания), при этом оказывается очень трудным разграничить, где кончается языковое и где начинается энциклопедическое знание. Более того, через такое сочетание языковых и энциклопедических знаний предусматривается выход на индивидуальную картину мира как обязательное условие успешности взаимопонимания при общении. Акцентирование внимания на образе мира и на неразрывности предметного значения с вербальным А. А. Леонтьев [1997а] называет в числе ведущих тенденций в современной ПЛ.

<...>

Попытки тем или иным образом корректировать трактовку значения с учетом его включенности в более широкий контекст ситуации, действия, деятельности, дискурса особенно активизировались в последние годы... <...>

С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ¹

<...>

ОБЩИЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

В современной лингводидактике, психологии обучения и экспериментальной психолингвистике накоплен обширный материал по проблемам овладения языком и выявления механизмов становления коммуникативных компетенций у различных категорий обучаемых. Исследователями, работающими в этой области, установлены десятки факторов, способствующих процессу овладения или, наоборот, существенно тормозящих его. И хотя до сих пор в лингводидактике нет описаний каких-то общих правил овладения языком, отсутствует теория, объясняющая как эмпирические, так и экспериментально проверенные факторы, никто из специалистов не сомневается в наличии особых, присущих каждому отдельному человеку стратегий (или стилей) овладения языком, в том числе и иностранным.

Важнейшими параметрами оптимизации учебного процесса являются поиск и установление количественных и качественных границ речевой организации учащихся, построение моделей речевого развития, выявление основных закономерностей в системе общих и индивидуальных стратегий овладения языком с целью построения учебного процесса таким образом, чтобы он учитывал все составляющие механизмы процесса усвоения языка и овладения речью. Оценка... моделей речевого развития, обобщение результатов их изучения и анализа, а также данные экспериментальных исследований и наблюдений позволяют предположить, что в общем виде речевая организация обучаемых при овладении ими иностранным языком содержит пять базовых компонентов... а) переработку и упорядочение речевого опыта, включая индивидуальные способы запоминания и сохранения языкового материала, а также его формализацию; б) набор речевых действий, охватывающих весь спектр коммуникативных интенций в различных ситуациях и сферах общения; в) систему динамически функционирующих концептов, формируемых в процессе усвоения и восприятия речевого материала, и включение ее в общую концептуальную систему обучаемого; г) общие и индивидуальные стратегии овладения языком; д) общие и индивидуальные стратегии пользования языком в процессах речевосприятия и речепорождения.

<...>

Процесс овладения любым иностранным языком, в том числе русским как иностранным, требует от учащихся принятия множества решений относительно воспринимаемого и используемого в учебном процессе языкового материала, а также совершаемых в ходе овладения языком учебных коммуникативно-познавательных действий

¹ *Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. С. 114–132.*

(в том числе: членение потока речи на значимые элементы; идентификация формы, функции, значения и смысла последних при восприятии речи; выбор слов, грамматических конструкций; комбинирование и конструирование фраз при речепроизводстве). Индивидуальные стратегии овладения языком — это выбор обучаемыми одного из возможных вариантов действия, направленного на усвоение декларативных и процедурных знаний в области изучаемого языка. Стратегии овладения иностранным языком включают в себя глубинные психологические процессы, посредством которых обучаемые аккумулируют новые правила иностранного языка и автоматизируют их в новых ситуациях через переработку воспринимаемого материала путем его структурного упрощения с последующим включением в индивидуальную когнитивную схему обучаемого. Оптимально выработанные индивидуальные стратегии усиливают понимание, усвоение и сохранение в памяти всей необходимой учебной информации, приводят к автоматизированному пониманию и производству речи на изучаемом языке.

Некоторые исследователи, обращаясь к проблеме изучения количественного и качественного состава стратегий овладения языком, обращают внимание на то, что проблему стратегий в теории обучения нужно ставить не «вообще», а с учетом конкретных задач и реальных возможностей их формирования. В этом есть определенная доля истины, поскольку, к примеру, когнитивные конструкты и правила их построения могут значительно варьироваться в зависимости от того, на каком уровне языкового развития находится обучаемый. Так, очевидно, что на начальных этапах языкового развития обучаемому важно накопить некую критическую массу информации, для среднего уровня владения языком особую роль играет переструктурирование информации, а на высших уровнях речевого развития необходимы переструктурированные знания и подвижное применение специализированных схем. Исходя из такого понимания использования стратегий, можно предположить, что разные стратегии подходят для разных уровней владения знанием и разные формы доступа требуются для выявления этих разнообразных типов стратегий.

К числу стратегий, которые влияют на качество овладения языком, можно отнести: 1) стратегии выяснения (или подтверждения); реализуются в тех случаях, когда обучаемый просит дать пример использования слова или выражения в контексте; 2) мониторинговые стратегии (обучаемый стремится регулярно исправлять свои ошибки в произношении и употреблении слов, грамматике и стиле); 3) стратегии запоминания (обучаемый выбирает в качестве основных способов запоминания новых слов способы ассоциативного, семантического и двойного кодирования); 4) стратегии языкового и смыслового прогнозирования (обучаемый старается постичь смысл слов, исходя из контекста и ситуаций общения с опорой на ключевые слова); 5) стратегии дедуктивного рассуждения (обучаемый сравнивает явления изучаемого языка с другими явлениями этого языка, а также родного языка с целью выработать единые критерии для обобщения и систематизации этих явлений); 6) стратегии введения изучаемых единиц в речь (обучаемый экспериментирует с новыми словами и грамматическими конструкциями, вводит их в предложения и в различные контексты); 7) стратегии экспликации и продуцирования (обучаемый избегает перевода новых слов на родной язык, для их лучшего усвоения он пользуется такими приемами, как словообразовательный анализ, описание, пояснение значения посредством использования контекста); 8) стратегии взаимодействия при общении (в процессе коммуникации обучаемый старается заимствовать отдельные речевые блоки из высказываний своего собеседника).

Наконец особо следует сказать и об основополагающих психологических характеристиках, безусловно входящих в состав общих и индивидуальных стратегий овладения языком и имеющих прямое отношение к содержанию и структуре процесса обучения. К их числу прежде всего относятся следующие характеристики: способность к изучению языка, уровень мотивации, простота/сложность языка и легкость/трудность овладения им, систематизация и структурирование материала, подлежащего изучению.

Общие и индивидуальные стратегии овладения и пользования иностранным языком подразделяются на: метакогнитивные стратегии; когнитивные стратегии; социально-аффективные и социально-прагматические стратегии; коммуникативные стратегии; стратегии речевосприятия и речепроизводства... <...>

Особое место в процессе овладения иностранным языком отводится метакогнитивным стратегиям. В отличие от когнитивных стратегий, к числу которых относятся стратегии интериоризации и автоматизации знаний о языке, стратегии актуализации фоновых, декларативных и процедурных знаний, стратегии оценки коммуникативных ситуаций, стратегии запоминания информации и некоторые другие, метакогнитивные стратегии призваны решать иные задачи и на ином уровне. К ним следует отнести три базовых стратегии, обеспечивающих сам процесс овладения языком на должном мотивационно-потребностном и интенциональном уровне: а) стратегии, включающие процедуру пошагового обдумывания процесса овладения языком; б) стратегию планирования усвоения учебного материала; в) мониторинговую стратегию, обеспечивающую контроль за ходом процесса овладения языком. Таким образом, если когнитивные стратегии, являясь ментальными процессами, непосредственно направлены на переработку информации при обучении, то метакогнитивные ориентированы на осознание того, что обучаемый делает, какие стратегии применяет, а также знание самого процесса овладения языком и его отдельных звеньев, включая осознание конечной цели изучения языка с точки зрения достижения учащимся определенного уровня речевого развития. Эти стратегии, являющиеся рефлексивными по своей природе, включают способность обучаемого отслеживать и сознательно регулировать использование определенных тактик овладения языком в различных учебных ситуациях.

<...>

С лингводидактической позиции можно также выделить четыре базовых типа когнитивно-операционных процедур, формирующих и составляющих четыре типа стратегий овладения и пользования языком: стратегии владения готовыми речевыми моделями; стратегии владения творческой речью; стратегии пользования языком при речепорождении и речепроизводстве; стратегии пользования языком при речевосприятии.

Психологическую основу и лингвистический базис формирования стратегий овладения и пользования иностранным языком составляют процедурные и декларативные знания..., которые приобретают учащиеся в ходе учебной деятельности, реализуемой по двум основным направлениям: по линии усвоения языковых знаний и по линии овладения речевыми действиями и способами их реализации... <...>

Стратегии овладения готовыми речевыми моделями. Под готовыми моделями обычно понимают такие выражения, которые усваиваются целостно, без анализа составляющих их элементов. В структурном плане они представлены двумя типами моделей: модели-клише и частично изменяющимися моделями, в которых отдельные позиции могут заполняться варьирующимися элементами, а также определенными последовательно-

стями высказываний. Овладение готовыми речевыми моделями предполагает использование трех типов стратегий: стратегии припоминания (базируются на эффективных способах кодирования информации), имитативной стратегии, а также стратегии анализа моделей по составляющим их элементам (эта стратегия обычно применяется после аккумулирования учащимися определенного запаса готовых моделей).

<...>

Стратегии овладения творческой речью. Овладение творческой речью включает два этапа: этап выработки стратегии аккумулирования нового знания и этап формирования стратегии автоматизации имеющегося знания. Первый этап предполагает осуществление двух типов процедур – формирование рабочих гипотез и их проверку. При формировании рабочих гипотез обучаемые пытаются разными способами облегчить свою задачу, прибегая к так называемому упрощению, которое достигается посредством реализации обучаемым одной из двух стратегий – стратегии переноса и стратегии сверхгенерализации. При переносе знание родного языка служит базой для формирования гипотезы о правиле изучаемого языка, а при сверхгенерализации уже имеющееся знание изучаемого языка распространяется на новые формы этого языка. Обе эти стратегии являются не только стратегиями овладения, но и стратегиями пользования иностранным языком. В случаях, когда они не «срабатывают», обучаемые прибегают к процедуре выведения правила из воспринимаемого высказывания через его анализ или с опорой на сопровождающую его ситуацию.

Проверка индивидуальных рабочих гипотез может осуществляться одним из четырех способов: 1) рецептивно (через анализ воспринимаемого высказывания); 2) продуктивно (через порождение высказывания в соответствии с установленным правилом); 3) метаязыковым способом (посредством обсуждения данного вопроса с преподавателем или при обращении к учебнику и словарю); 4) интерактивно (посредством коммуникации, в ходе которой обучаемый получает от собеседника уже откорректированное высказывание).

Второй этап овладения творческой деятельностью (этап автоматизации знания) предполагает речевую отработку высказывания с фокусированием внимания на его формальных признаках и функционально-смысловой значимости. <...>

Стратегии пользования языком при речепроизводстве включают стратегии планирования, стратегии семантического и языкового упрощения (при семантическом упрощении обучаемый облегчает план высказывания через редуцирование элементов пропозиции, оставляя за слушающим задачу выведения редуцированного элемента с помощью экстралингвистических опор; при языковом упрощении происходит редукция служебных слов, аффиксов, а также упрощение стилистики и синтаксиса высказывания), стратегии корректирования и стратегии контроля.

В процессе реализации этих стратегий возможно возникновение целого ряда нарушений и ошибок, связанных с перефразированием, неправильным переносом, отклонением от темы высказывания, редуцированием высказывания до недопустимых пределов и т. д.

Стратегии пользования языком при речевосприятии включают пять типов стратегий: стратегии поиска контекстуальных и внутриязыковых опор, стратегии активизации ментального пространства (вербальных сетей), стратегии глубинной предикации, стратегии смысловых замен и стратегии формирования динамического концепта высказываний.

<...>

Учет перечисленных выше стратегий овладения и пользования иностранным языком в учебном процессе является важнейшим условием оптимизации обучения. Для того чтобы преодолеть различного рода негативные явления в обучении, связанные с затруднениями в поиске оптимальных форм и методов обучения, определяемых спецификой преподаваемого языка, контингентом обучаемых, а также различиями в их коммуникативных способностях, учебный процесс, равно как и сам процесс овладения языком, должен быть построен таким образом, чтобы учащиеся знали не только то, что им следует усвоить, но и то, как это можно сделать более эффективно. С этой целью преподаватель обязан познакомить учащихся с наиболее перспективными стратегиями овладения, указать на важность пользования ими, показать преимущества их применения для повышения оптимизации обучения. Уже тот факт, что каждая стратегия имеет свое название, существенно повышает уровень осмысления учащимися собственных когнитивных процессов и облегчает обучение пользованию такой стратегией. При описании той или иной стратегии преподаватель моделирует ситуацию ее применения через выполнение соответствующей задачи, сопровождаемое размышлением вслух о ментальных процессах, происходящих при овладении языком.

После реализации этой процедуры учащимся предоставляется возможность отработать и применить данную стратегию на практике, что способствует формированию у обучаемого нового знания процедурного типа. Важно также научить учащихся оценивать успешность использования ими тех или иных стратегий. Для этой цели обучение стратегиям может включать запись стратегий сразу после выполнения некоторого задания, их обсуждение и анализ, а также обсуждение и анализ стратегий, использованных при выполнении разных коммуникативных задач, отсроченных во времени. Отработку стратегий целесообразно проводить по всем видам учебной деятельности, и в первую очередь по тем из них, которые вызывают у учащихся наиболее серьезные коммуникативно-языковые и когнитивные затруднения.

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ НАРУШЕНИЙ В СИСТЕМЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ И СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ

В системе индивидуальных стратегий овладения иностранным языком можно выделить две группы нарушений: межъязыковые и внутриязыковые (или «ошибки» речевого развития). Последняя группа нарушений в наибольшей мере отражает специфику овладения иностранным языком.

К наиболее типичным нарушениям, характеризующим динамику развития речевой способности иностранных учащихся при овладении ими русским языком, следует отнести:

- использование одной и той же тактики при овладении разноплановыми языковыми единицами;
- смешение кодов (перенесение правил из родного языка в изучаемый; явления межъязыковой интерференции);
- переключение кодов (альтернативное использование правил из двух языков и их универсализация и аппроксимация);
- сверхгенерализация, при которой обучаемые выходят за рамки соблюдения некоторого правила, поскольку не различают определенных явлений;
- игнорирование ограничений на применение некоторого правила, т. е. распространение правила на контексты, в которых оно не употребляется;

- неполное применение правила, связанное с тем, что обучаемый не осваивает более сложные структуры, считая достаточным для коммуникации использовать относительно более простые правила;
- формирование ошибочных гипотез в отношении изучаемых языковых явлений, семантическое упрощение высказываний с потерей базового смысла (редуцирование элементов пропозиции);
- функциональное редуцирование, при котором обучаемый старается избежать использования тех или иных речевых актов;
- неадекватное переструктурирование высказываний (словотворчество, подмена значений описанием, буквальный перевод, отход от темы высказывания и др.).

Особую группу составляют нарушения, которые не столько возникают по вине обучаемых, сколько провоцируются определенными недочетами в системе обучения. Чаще всего это происходит в случаях, когда преподаватель преподносит два и более языковых явления в определенной последовательности, которая приводит к смешению их в сознании обучаемых.

<...>

СТИМУЛЯЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Одной из важнейших стратегий обучения в системе преподавания языков, в том числе русского языка как иностранного, является проблема стимуляции обучения. Обычно под стимуляцией обучения подразумевается увеличение полезных действий обучаемых за единицу времени, абсолютное и относительное увеличение учебного времени и его концентрация, проработка на более качественном уровне все увеличивающегося объема учебного материала. Внешне стимуляция обучения проявляется в повышении эффективности учебного процесса, внутренне — в повышении качества и расширении объема иноязычно-речевой компетенции обучаемых.

Одна из распространенных в методике ошибок связана с тем, что преподаватели нередко сводят подлинную стимуляцию обучения к использованию одной лишь ритуализации и некоторого методического декорума, разработанных в рамках так называемых интенсивных и суггестопедических методов. Между тем в системе указанных методов эффект подлинной стимуляции обучения наступает лишь при достижении суггестивного эффекта, при котором вскрываются резервы памяти, интеллектуальной активности, формируются качества социальной адаптации, возбуждается эмоциональная сфера как отдельной личности, так и целого коллектива обучающихся.

Добиться данного эффекта непросто. Он возможен только при определенных условиях, среди которых следует прежде всего выделить личность преподавателя. Его должны отличать, наряду с высоким педагогическим профессионализмом, такие качества, как способность к психологическому воздействию, блестящее знание языка, точное владение методической технологией и т. д. Преподаватель в любой ситуации, в любой момент должен уметь организовать, поддержать и направить беседу, предложить эффективную в коммуникативном отношении тему, заинтересовать учащихся, использовать тактику ролей — социально-коммуникативных, игровых и пр. Эффективное коммуницирование на занятиях, стимуляция позволяют поддерживать требуемый напряженный режим, вызывают активность учащихся, их заинтересованность.

Решая проблему стимуляции обучения, следует исходить из двух основных аспектов. Первый — собственно методический аспект. Он связан с двумя группами проблем:

1) с психомотивационной поддержкой овладения русским языком как иностранным (методика проведения занятий, учебные материалы, личность преподавателя, контингент учащихся, организация аудиторной, внеаудиторной и рекреационной деятельности обучаемых, подключение их к языковой среде), 2) с исследованием, разработкой и обоснованием оптимальной стратегии и тактики становления, формирования и развития коммуникативной компетенции, представляющей собой в психологическом плане сплав знаний, умений и навыков.

Важнейшим фактором повышения мотивационного уровня учащихся является речевое общение, общение как цель, средство, технология обучения. Учащийся должен ощущать реальность достижения цели — научиться общаться с носителями языка, испытать себя в практике реальной коммуникации. В этом плане нельзя не обратить внимание на проблему консервации-реконсервации речевых умений и навыков, лингво-ориентированной актуализации жизненного опыта обучаемых для целей общения в конкретной коммуникативной ситуации. Думается, что эта проблема должна найти свое решение как в психологии речи, так и в методике.

Второй аспект решения проблемы стимуляции обучения — лингвистический. Он включает острую проблему качественного отбора экстралингвистического (или коммуникативного) содержания курса языка на различных этапах обучения. От адекватности решения этой проблемы зависит правильный отбор языкового и речевого материала или, точнее, отбор языковых знаков различных порядков: от морфемы до текста. Разумеется, есть стабильный инвентарь знаков, который определяется внутренними законами, структурой языка и не зависит от выражаемых идей. Это прежде всего грамматикализованные, наиболее частотные единицы лексического состава языка. Однако отбор всех других лексических единиц, из которых состоит активный и пассивный учебный запас учащихся, особенно на начальных стадиях обучения, остается серьезной проблемой.

Лингвистические аспекты стимуляции обучения русскому языку как иностранному ответственны за оптимизацию таких слагаемых методики, как методически целесообразная группировка лексико-грамматического инвентаря и его рациональное расположение в программе учебного процесса с учетом этапа обучения, требований межпредметной координации, учета родного языка обучаемых.

Одним из наиболее эффективных методов повышения стимуляции обучения является переход от преимущественно информативных к развивающим, активизирующим, интенсивным, игровым способам организации учебного процесса. Важное место среди них отводится проблемному обучению.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного под проблемным обучением понимается совокупность дидактических приемов, обеспечивающих активизацию мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения на всех этапах занятия путем создания проблемной ситуации. Реализация принципа проблемного обучения призвана обеспечить активизацию творческих и резервных возможностей студентов, развитие мышления, формирование у обучаемых потребностей осознать пути и средства решения тех или иных проблем. При проблемном подходе к обучению знания в значительной своей части не передаются студентам в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности. Как правило, в системе проблемного обучения выделяются пять основных этапов: 1) создание проблемной ситуации, формулировка проблемы; 2) определение круга недостающих знаний, актуализация прежних знаний; 3) подготовка к решению

проблемных заданий, поиск новых путей их решения; 4) выбор и формулировка оптимального решения на основе добытой информации, выход из проблемной ситуации; 5) включение усвоенного метода разрешения проблемы в опыт творческой деятельности учащихся, выход за пределы данной темы.

При использовании принципа проблемного обучения основной акцент переносится на развитие мышления: через постановку учебной проблемы, ее принятие и решение учащиеся усваивают и сами знания, и способы овладения ими. На проблемных уроках доминируют приемы сравнения, анализа, обобщения, доказательства и опровержения, а время урока расходуется в основном на выполнение системы разнообразных самостоятельных работ, обсуждения, дискуссии учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Залевская, А. А. Различные подходы к проблеме значения / А. А. Залевская // Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. М., 1999. С. 103–117.

Красных, В. В. Модели порождения и восприятия речи / В. В. Красных // Основы психолингвистики : лекц. курс / В. В. Красных. 2-е изд., доп. М., 2012. С. 154–171.

Красных, В. В. Периодизация истории ПЛ / В. В. Красных // Основы психолингвистики : лекц. курс / В. В. Красных. 2-е изд., доп. М., 2012. С. 32–39.

Лебединский, С. И. Психологические и психолингвистические основы обучения русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик // Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. Минск, 2011. С. 114–132. Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/104011>. Дата доступа: 15.09.2015.

Лебединский, С. И. Стратегии понимания научной речи / С. И. Лебединский // Стратегии смыслового восприятия и интерпретации устной иноязычной научной речи / С. И. Лебединский. Минск, 2014. С. 251–259.

Леонтьев, А. А. От редактора / А. А. Леонтьев // Психолингвистика. Психолингвистика. Хомский и психология : пер. с англ. / Д. Слобин, Дж. Грин ; под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева. 4-е изд, стер. М., 2006. С. 5–16.

Раздел 6

A thick, light gray wavy line that starts from the left, curves upwards and to the right, and then curves back down towards the left, framing the section number.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

A series of thin, light gray wavy lines that flow from the bottom left towards the right, creating a sense of movement and depth. These lines are layered, with some appearing more prominent than others, and they curve and oscillate across the lower half of the page.



Е. И. Пассов

ПАРАДИГМА¹

<...> ...Знаниецентрическую парадигму необходимо сменить на **культуросообразную**. Речь об этом идёт не впервые. Но для более серьёзного обоснования этого тезиса важно на некоторых моментах остановиться подробнее.

Начну с вопроса: «В начале было Слово...» или культура?

Не подумайте, что в вопросе кроется некое сомнение в истинности библейского изречения. Как раз наоборот: мне кажется, что он ещё более глубок, чем его иногда трактуют.

По сути дела, библейское признание того, что Слово (Язык) обладает могущественной силой, способной породить человека, его мир, не противоречит многочисленным научным трактатам о роли языка в становлении людей, в создании человеческого общества, ибо действительно невозможно представить себе человека без языка, этого уникального, универсального, могущественного и тончайшего инструмента.

Чаще всего люди, использующие родной язык каждодневно, не осознают того, что обладают бесценным даром, не задумываются о том, что такое язык. Объяснить это можно, пожалуй, тем, что человек попадает в мир родного языка с первого своего вдоха, с первого мгновения своей жизни и привыкает к языку как к чему-то обычному, данному в распоряжение человека раз и навсегда, тем более, что усваивается он как бы сам собой, как бы между прочим.

Человек не осознаёт, что только через процесс овладения и пользования языком возможно превращение биологического существа в социальное, разумное, духовное — в Человека. Как происходит это таинство? За счёт чего? Ведь язык только инструмент, набор знаков. Что делает его столь могущественным инструментом? Что стоит за ним? Многое. Собственно говоря, — всё. Физиологи говорят: вторая сигнальная система («слова», речь) держит весь мир в речевом отражении. Что же это за мир, который отражён в языке и находится в сознании? Это — сугубо человеческий мир, очеловеченный мир Культуры. И если бы за Языком не стоял мир Культуры, язык перестал бы быть тем, [что] он есть и не стал бы Словом.

Так, может быть, Слово и есть единство Языка и Культуры? Нерасторжимое, сущностное, духовное единство. Говоря современным языком — интеграция. Думаем, что это вполне изобразимо формулой:

¹ Пассов Е. И. Методическая система иноязычного образования как адекватное средство развития умения индивидуальности вести диалог культур. Елец, 2013. С. 11–18.

Слово = Язык × Культура

И если бы такое слово существовало, мы бы сказали, что это — «языкультура».
<...>

Отношение языка к культуре двойственно: с одной стороны, язык — часть духовной культуры; с другой стороны, язык есть порождение самой культуры и средство её выражения... <...>

В каждом языке — портрет национальной культуры; **познать, понять и принять её можно только через языковой образ.**

Конечно, на прагматическом уровне чужой язык можно выучить и вне культуры, но войти в МИР ЯЗЫКА только на основе собственно языка, без культурного фона (т. е. стать культурным) невозможно.

<...>

Д. Б. Гудков

ВВЕДЕНИЕ¹

Сегодня, вероятно, не нуждается в доказательствах тезис о том, что неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции является культурная компетенция. Это положение давно уже стало трюизмом. Многочисленные примеры... убедительно доказывают, что знания собственно вербального кода (т. е. языка) и правил его использования оказывается недостаточно для успешного общения с носителем того или иного языка, необходимо еще овладеть внекодowymi знаниями, вернее, тем, что принадлежит невербальным кодам культуры того лингвокультурного сообщества, для которого используемый язык является родным. Заметим, что далеко не во всех случаях коды эти могут быть вербализованы.

Одной из главных причин неудач в межкультурной коммуникации является слабое владение одним из коммуникантов знаниями о культуре другого, ибо к этим знаниям говорящий прямо или опосредованно постоянно обращается в своей речи, опирается на них при построении текста и ведении диалога, они отражаются и закрепляются в семантике языковых единиц, система ценностей и норм культуры задают правила вербального (речевого) и невербального поведения речевой личности и т. д. Овладение основами культуры того лингвокультурного сообщества, на языке которого ведется общение, является необходимым и обязательным условием успешности этого общения.

Здесь перед нами возникает целый ряд весьма существенных вопросов. Различия между двумя культурами практически неисчислимы, что же именно из всего массива чужой культуры требует тщательного изучения, теоретического осмысления и практического овладения? Как именно влияют особенности культуры на язык и его использование? И наоборот: каким образом язык отражает и задает параметры культуры? Где находятся «зоны напряжения» при межкультурных контактах? Каковы типы неудач, чем они обусловлены, каковы наиболее эффективные пути их нейтрализации? <...>

¹ Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003. С. 7–9.

Легко заметить, что поставленные выше проблемы далеко выходят за пределы собственно лингвистики в ее традиционном понимании. Активно ведущиеся в последние десятилетия исследования в области межкультурной коммуникации находятся на стыке нескольких научных дисциплин и осуществляются в их тесном взаимодействии. Речь идет о психологии, теории коммуникации, этнографии, культурологии, социологии, политологии, семиотики и др. <...>

Е. Г. Фалькова

КОММУНИКАЦИЯ И КУЛЬТУРА. КУЛЬТУРА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ¹

Термин «коммуникация» появился в научной литературе относительно недавно и за несколько десятилетий XX в. стал, по существу, ключевым в социально-гуманитарном знании. Это, по-видимому, объясняется его особой емкостью, позволяющей наполнять слово разнообразными смыслами, использовать его в разных познавательных целях. Самое общее значение касается связи любых объектов, но

- в *социологии* таким объектом является общество и составляющие его структуры (и поэтому чаще всего социологическим объектом оказывается массовая коммуникация);
- в *психологии* речь идет о межличностной коммуникации, в *этнографии* исследуются межэтнические коммуникации;
- в *сфере искусства* это коммуникация между создателем произведения — режиссером, актером, поэтом, художником, композитором и т. д. — и зрителем, читателем, слушателем и т. д.;
- в *образовании* имеется в виду коммуникация между учителем и обучаемым.

В разных случаях используются разные формы и виды коммуникации и соответствующие им технологии. Так, можно выделить вербальные и невербальные коммуникации, устные и письменные, печатные и электронные. Их можно рассматривать в пространственном и временном аспектах, в локальном культурном срезе (этническая культура) и глобальном (международная, кросскультурная² коммуникация).

Но о какой бы форме коммуникации ни шла речь — есть имманентно присущие этому процессу единицы, наличие которых и позволяет говорить именно о коммуникации. Мы имеем в виду такие понятия, как **информация** (сообщение или текст), **понимание** (как рациональное, так и чувственное), которое является *целью* коммуникации, и **технология**, позволяющая эффективно с точки зрения понимания информацию транслировать.

Отметим и необходимые **условия коммуникации**. Первое из них — ориентация участников на некоторые *общие intersубъективные нормы*, и второе — *коммуникативная компетентность*.

Традиционно выделяются следующие составляющие процессов массовой коммуникации.

¹ Фалькова Е. Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях : метод. пособие. СПб., 2007. С. 4–12.

² В специальной литературе встречаются разные варианты написания этого слова: кросс-культурный и кросскультурный. — *Примеч. сост.*

Источник коммуникации («кто») как ряд функциональных организационных единиц, занимающихся широкой трансляцией социально значимой информации: институты, отвечающие за поддержание поля массовой коммуникации; институты, технически обеспечивающие функционирование этого поля (государственные комитеты и комиссии, общественные, частные теле- и радиокomпании, агентства массовой печати, книгоиздательства и т. п.); группы интересов, финансирующие распространение определенных сообщений.

Содержание, форма и объем информации («что сообщается») как совокупность передаваемых знаний, оценок, верований, представлений специализированного и обычного уровней.

Каналы массовой информации: издательства газет, журналов, книг, теле- и радиотрансляционные сети, специфика качественных и количественных характеристик, обусловленная как техническими возможностями передачи адекватного образа сообщаемых сведений, так и ориентацией на свойства аудитории.

Аудитория как особая единица коммуникативного процесса («кому»), дифференцированная на социокультурные группы, а также по психофизиологическим особенностям восприятия и переработки информации.

Факторы эффективности сообщения («с каким эффектом»), определяемые через социальное поведение, действие или бездействие, проявляемые под его воздействием.

Выразительные средства массовой информации:

- предсказуемость и избыточность информации, облегчающие ее восприятие;
- отчетливость сообщения, способствующая распознаванию, интеграции и пониманию его составляющих (слов, фраз, визуальных образов и т. п.);
- доступность языка и сообщений, определяемая соотношением простых и сложных элементов и обуславливающая узнавание и понимание их содержания.

В понятие коммуникации входит категория массы, без которой трудно обойтись в анализе современного общества. Именно поэтому практически все мыслители XX в. неизбежно обращались к этой категории. Характеристики массы содержатся в работах Г. Х. Ортеги-и-Гассета, А. Адорно, Э. Фромма, Д. Белла и многих других.

Культура. Культура представляет собой систему воззрений, ценностей и знаний, широко распространенных в обществе и передающихся из поколения в поколение. Если многие черты человека имеют врожденный и неизменный характер, то культура является предметом усвоения и в разных обществах может оказываться различной. Наиболее ключевые, рано усвоенные ее аспекты мало подвержены переменам: во-первых, в силу того, что для изменения центральных элементов когнитивной организации взрослого человека необходимо массированное воздействие, и, во-вторых, потому, что самые сокровенные ценности становятся для человека самоцелью и отречение от них порождает неосознанные страхи и утрату уверенности в себе. Конечно, в условиях серьезных и постоянных сдвигов социетарного характера преобразования могут подвергнуться даже ключевые элементы культуры, однако их изменение, скорее, будет происходить с вытеснением одного поколения другим, чем путем перестройки сознания взрослых людей, чья социализация уже состоялась.

В культуре можно выделить несколько уровней.

Национальная культура — высший уровень; способ реализации соответствующих оценок и восприятий в конкретной организации — это корпоративная культура. Функциональные специалисты могут обладать кроме того и профессиональной культурой и этикой.

Слои культуры

Наружный слой — явные продукты и артефакты[.]

Внешняя культура выражается языком, пищей, строениями, домами, памятниками, сельским хозяйством, святынями, рынками, модой и искусством.

Средний слой — нормы и ценности.

Нормы — общее ощущение группы — что правильно и что неправильно. Нормы могут быть разработаны на формальном уровне в виде писанных инструкций и на неформальном уровне, проявляясь в виде социального контроля. Культура относительно стабильна, когда нормы отражают ценности группы. *Ценности* в свою очередь отражают, что хорошо и что плохо.

Ядро — концепции, связанные с существованием. У большинства народов существование определялось борьбой с природой — холодом, засухой и др. Поэтому культура во многом определяется средой обитания.

Взаимодействие культур — особый вид непосредственных отношений и связей, которые складываются между по меньшей мере двумя культурами, а также тех влияний, взаимных изменений, которые появляются в ходе этих отношений. Решающее значение в процессах взаимодействия культур приобретает изменение состояний, качеств, областей деятельности, ценностей той и другой культуры, порождение новых форм культурной активности, духовных ориентиров и признаков образа жизни людей под влиянием импульсов, идущих извне. Так как подобные результаты подготавливаются постепенно, иногда незаметно, исподволь, то процессы взаимодействия культур — как правило, крупномасштабное по длительности явление (не менее нескольких десятилетий). Элементарный обмен товарами, информацией, эпизодические контакты или даже устойчивые хозяйственные и другие отношения, не затрагивающие глубоких уровней в структуре культурной активности, в ценностных ориентациях, в образе жизни представителей той и другой культуры, не могут быть отнесены к взаимодействию культур, но выступают формами сосуществования или контактов культур друг с другом.

Выделяют разные уровни взаимодействия культур. *Этнический уровень* взаимодействия характерен для отношений между локальными этносами, историко-этнографическими, этноконфессиональными и другими общностями. На *национальном уровне* взаимодействия регулятивные функции в значительной степени выполняют государственно-политические структуры. *Цивилизационный уровень* взаимодействия приобретает спонтанно-исторические формы; однако на этом уровне и прежде, и в настоящее время возможны наиболее существенные результаты в обмене духовными, художественными, научными достижениями.

В повседневной практике общения стран и народов мира чаще всего перекрещиваются процессы и отношения, характерные для всех трех уровней взаимодействия. В межкультурных связях, особенно внутри полинационального государства, принимают одновременное участие как большие, так и малые нации, имеющие свои административно-государственные формы регулирования этнического образования и не имеющие таких форм. При этом более крупное по численности представителей и по роли в жизни разных народов культурное образование способно оказать большее влияние на процессы взаимодействия, нежели малая этническая группа, хотя вклад последней во взаимодействие никоим образом нельзя недооценивать. Все же исследователи выделяют культуру-донора (которая больше отдает, чем получает) и куль-

туру-реципиента (культура, в основном принимающая). В течение исторически длительных периодов времени эти роли могут меняться.

Важное значение во взаимодействии культур имеет его структура, т. е. те содержательные направления и конкретные формы взаимного обмена, через которые оно осуществляется. Одной из наиболее древних и широко распространенных форм взаимодействия выступает обмен хозяйственным и технологиями, специалистами-профессионалами; устойчивым видом взаимодействия являются межгосударственные отношения, политические, правовые связи. Под влиянием взаимодействия культур весьма своеобразно могут происходить изменения в языке, художественной или религиозной практике взаимодействующих народов, а также в их обычаях. Следует учитывать и конкретный уровень взаимодействия культур — осуществляются ли связи на уровне государственных или профессионально-корпоративных отношений, обществ, организаций или через обыденную, повседневную жизнь широких групп населения. <...>

<...> В каждой культуре имеется система защитных механизмов, способных предохранить ее от слишком интенсивного инокультурного воздействия: таковы механизмы сохранения и воспроизводства своего предшествующего опыта и традиций, формирования у людей чувства культурной идентичности и др.

Л. В. Куликова

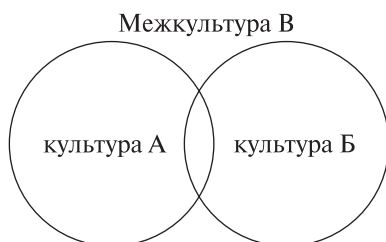
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ТЕРМИНА «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ»¹

Начнем с констатации того факта, что межкультурная коммуникация — это часто эксплуатируемое сегодня словосочетание, сигнификат которого, к сожалению, пока амбивалентен и не имеет желаемой дефиниционной ясности (однозначности). В разных источниках можно встретить палитру родственных наименований самого термина «межкультурный» в соответствии с дисциплиной, его рассматривающей, предпочтениями и целями авторов публикаций.

<...> Обращение к этимологии слова интеркультурный (межкультурный) способствует пониманию сущности процессов, обозначаемых этим словом. Латинский префикс «интер» подразумевает «между». Понимая под культурой в широком смысле слова весь окружающий человека мир, мы рассматриваем понятие межкультурный/интеркультурный как то, что разыгрывается, происходит между человеческими мирами. Этот процесс взаимодействия не абстрактное явление, он всегда опосредован действиями конкретных индивидуумов, один из которых представляет, например, культуру А, а другой принадлежит культуре Б. В результате развития их отношений и пересечения двух культур А и Б возникает новая межкультура (интеркультура) В, которая не соответствует в полном объеме ни первой культуре А, ни второй — Б. Третья межкультура В представляет собой новое качество, своего рода синергию² (схема).

¹ Куликова Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме : монография. Красноярск, 2006. С. 85–94.

² Под культурной синергией (от греч. *synergia* — сотрудничество, содружество) понимается объединение культурно различных элементов, при котором возникает качественно иное образование, превосходящее по эффекту сумму элементов.



Вышесказанное можно продемонстрировать на конкретном примере. При встрече коммуникантов из разных культурных групп, в одной из которых (А) ритуал приветствия обязательно сопровождается пожатием руки, не практикуемым в другой культуре (Б), достаточно непредсказуемым является оформление ситуации общения или, другими словами, содержание межкультуры (интеркультуры), возникающей на пересечении. Какая из форм приветствия будет выбрана в итоге — рукопожатие, отсутствие такового, третий вариант (например, кивок головой) или еще какая-либо форма — зависит в каждом конкретном случае от разных факторов: от того, насколько продумана или спонтанна встреча; от степени знакомства и доверительности общающихся, их возраста, социального статуса, распределения социальных ролей и т. д.

Межкультурная коммуникация как научно-прикладная дисциплина занимается проблемами понимания и взаимопонимания: понять чужое (другое), адекватно объяснить с чужим, правильно интерпретировать иные, не свои культурные знаки. В плане своего генезиса, предметной соотнесенности, а также с точки зрения исследовательского инструментария межкультурная коммуникация имеет междисциплинарный статус. Она интегрирует знания ряда наук, таких как культурная антропология, лингвистика, прагмалингвистика, теория коммуникаций, этнопсихология, социология.

Обзор литературы показывает, что существует, по крайней мере, два основных подхода к определению сущности межкультурной коммуникации:

- лингвистический, относящий процессы межкультурной коммуникации по природе к речевой деятельности;
- культурно-антропологический (собственно её и породивший как термин и как новую дисциплину), акцентирующий культурную составляющую в межкультурном взаимодействии.

<...>

Отечественные лингвисты В. Г. Костомаров и Е. М. Верещагин в рамках разработанной ими в 80-годах лингвострановедческой теории слова определяют межкультурную коммуникацию как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» (Верещагин, Костомаров, 1990: 26).

Наряду с термином межкультурная коммуникация в исследовательском дискурсе современных отечественных психолингвистов существует понятие «межкультурное общение» (см. Тарасов, Уфимцева, Залевская, 1996; 2000), понимаемое как общение «носителей разных культур», сопровождаемое неизбежными коммуникативными конфликтами (конфликтами неполного понимания) из-за недостаточной общности сознания. При этом, как подчеркивает Е. Ф. Тарасов, «главной причиной непонимания в межкультурном общении является не различие языков, а различие националь-

ных сознаний коммуникантов» (Тарасов, 1996: 8). Автор трактует межкультурное общение «как случай функционирования сознания в аномальных («патологических») условиях, когда отсутствует оптимальная общность сознаний коммуникантов» (Тарасов, 1998: 30). В русле данного подхода межкультурное общение входит в объектную область стыковых дисциплин: лингвистики, психолингвистики, социолингвистики, когнитивной психологии и когнитивной лингвистики.

<...>

Под межкультурной коммуникацией в широком смысле некоторыми авторами понимается общение между представителями разных лингвокультурных сообществ (Redder, Rehbein, 1987:18). Однако, как показывает анализ публикаций по данной проблематике, большинство исследователей не придерживаются данного подхода, рассматривая процесс межкультурной коммуникации от микроуровня межличностного взаимодействия (face-to-face) до макроуровня взаимоотношений между лингвокультурами как межкультурную коммуникацию в широком смысле (Roth, Roth, 2001: 2).

Итак... подчеркнем, что при существующем в научном мире разнообразии точек зрения в рассмотрении её сущности неоспоримой является культурно-определяющая доминанта как ключ к пониманию межкультурных взаимодействий.

Под межкультурной коммуникацией... мы понимаем межличностное общение между представителями различных культурных, а также субкультурных групп, в процессе которого имплицитно или эксплицитно проявляется чужеродность партнеров по коммуникации, влияющая на результат коммуникативного взаимодействия. При этом одним из главных факторов проявления чужеродности коммуникантов в межкультурном взаимодействии мы считаем фактор коммуникативного стиля в его национально-культурной детерминированности.

Е. И. Пассов

МЕТОДОЛОГИЯ¹

<...> ...Появляется монография М. С. Кагана «Философия культуры»², где чётко, логично, убедительно разведены понятия «коммуникация» и «общение». Конечно же, это разные феномены! Как всё просто: коммуникация монологична, общение диалогично. (Примечательно, что до этого додумался философ, а не методист.).

Возникает явное **противоречие**: в качестве **механизма** образовательного процесса мы заявляем **общение**; коммуникативность же, будучи по природе **монологичной**, не может служить философской, теоретической, методологической основной подготовки субъекта, способного вести **диалог** культур. <...>

Можно смело сказать, что

диалог культур
есть принцип жизнедеятельности людей.

¹ Пассов Е. И. Методическая система иноязычного образования... С. 18–34.

² Каган М. С. Философия культуры. СПб., 1996.

А механизмом диалога является **общение**, то самое общение, которое в корне отличается от коммуникации. Вспомним мысли по этому поводу М. С. Кагана (см. выше) и снова обратимся к нему:

«Таким образом, общение становится способом приобщения к ценностям другого, оказываясь основным способом формирования и развития мировоззрения личности, её системы ценностей. Войдя в жизнь человека, став “непременным членом” во всех его совместно с другими осуществляемых действиях, общение рождает потребность в постоянных контактах с себе подобными. При этом оказывается — что чрезвычайно важно! — что принципы общения как межсубъектного взаимодействия распространяются на связь человека с природой, с животными, с вещами: это оказывается возможным благодаря действию воображения, наделяющего объекты свойствами субъекта, т. е. превращающего объект в квазисубъекта, позволяя подлинному субъекту вступать с ними в квазиобщение — воображаемое общение, мысленный диалог».

«Передать другому свои ценности можно лишь в процессе духовного общения, т. е. такого поведения, которое основано на отношении к другому не как к ученику, незнайке, нуждающемуся в получении знания, а как к равному себе субъекту — хотя бы он был ребёнком или представителем другой культуры: однако, как истинный субъект, он должен обладать свободой, собственным целеполаганием и избирательностью, уникальностью неповторимой личности, и его можно приобщить к ценностям лишь на основе любви к нему, уважения и стремления достичь с ним духовной общности, а она обретается только тогда, когда ты раскрываешь перед Другим свои ценности — исповедуешься, а он отвечает своей исповедью; в этой встрече двух душ рождаются духовно-ценностное, мировоззренческое единство, общность веры, надежды и любви, жизненных установок и поведенческих устремлений, идеалов и неприятий».

<...>

Какое же общение может стать механизмом диалога культур?

Если ответить кратко, то — настоящее, полноценное, личностное; общение, которое обладает всеми характеристиками самостоятельного вида деятельности, т. е. оно целенаправленно, мотивированно, предметно, имеет свою структуру и содержание... <...>

Т. Н. Персикова

ПРЕДИСЛОВИЕ¹

Сегодня никто не станет подвергать сомнению факт политической, экономической и культурной интеграции, происходящей в процессе глобализации в современном мире. Страны и народы активно сотрудничают и взаимодействуют во всех сферах жизни, будь то политика, экономика или культура, на разных уровнях — от личного общения до международных встреч, используя последние достижения ин-

¹ Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : учеб. пособие. М., 2002. С. 5–8.

формационных технологий (телевизионные мосты, компьютерные сети, Интернет). Кто-то однажды сказал, что в некотором роде вся наша жизнь есть опыт межкультурного общения.

<...> Начав изучать любой иностранный язык, обучаемые достаточно быстро убеждаются в том, что помимо чисто лингвистических норм и правил (фонетики, грамматики, синтаксиса) им приходится усваивать нормы и правила иноязычной культуры.

Понятие «культура» необходимо для восприятия поведения людей в целом, во всем мире и внутри отдельно взятой страны.

Представление о том, что такое культура, уходит корнями в такие науки, как социология, психология, антропология, исследующие человеческое поведение и взаимосвязь между человеком и его поступками, с одной стороны, и между человеком и окружающей средой (социальной, географической, культурной, производственной и т. д.) — с другой.

В сущности, культура или культурное окружение людей представляет собой способ приспособления к существующей физической и биологической среде. Обычаи, традиции, общепринятые нормы поведения, необходимые для выживания и развития, передаются в каждом народе из поколения в поколение. Со временем люди уже не отдают себе отчета в происхождении того кладезя мудрости, которым они владеют, и последующие поколения воспринимают унаследованную «правду о жизни» как нечто само собой разумеющееся, как данное, как непоколебимую истину.

Общество создает свои табу и ценности, приучая людей отличать поощряемые им нормы поведения от nereкомендуемых или запрещенных. Культура влияет и сама находится под влиянием любого проявления человеческой жизнедеятельности. Люди вырастают и воспитываются в обществе, руководствуясь его здравым смыслом, и культурно запрограммированный мозг индивида обычно блокирует (не принимает), игнорирует то, что противоречит принятой и признанной в данном обществе «правде» жизни. Культура облегчает жизнь, предоставляя готовые решения проблем, устанавливая модели взаимоотношений и пути сохранения единства нации, группы, организации и т. д.

Благодаря полученному опыту межкультурного общения мы смотрим на мир шире и терпимее относимся к культурному своеобразию других людей. А если это сопровождается теоретическим изучением феномена культуры, мы не только получаем представление о том, как улучшить взаимоотношения с людьми, но реально осознаем воздействие собственной культуры на нас, наше мировосприятие и поведение. Культурное воспитание может не только свести к минимуму культурный шок и увеличить опыт межкультурного общения, но и способствовать профессиональному росту и эффективности организации в целом. Культурная чуткость должна научить нас тому, что культура и поведение — это понятия относительные, а следовательно, мы должны быть менее категоричными и более терпимыми в человеческих взаимоотношениях.

Как следует из анализа зарубежных публикаций, посвященных теории организации, в прошлом многие исследователи воспринимали культурные различия как барьер, мешающий общению и совместной деятельности. Сегодня же руководители крупнейших корпораций, достигших успеха в своей области, признают, что если разумно и правильно использовать культурные различия, они превращаются в источники дополнительных возможностей. <...>

Е. Г. Фалькова

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ И КОНФЛИКТЫ. ПОНЯТИЕ КУЛЬТУРНОГО ШОКА¹

Межкультурные контакты порождают множество проблем, которые обусловлены несовпадением норм, ценностей, особенностей мировоззрения партнеров и т. п. <...>

Затруднения и сложности, возникающие в процессе общения, в том числе представителей разных культур, получили название барьеров — проблем, возникающих в процессе взаимодействия и снижающих его эффективность. <...>

Традиционно выделяют следующие виды коммуникативных барьеров, возникающих в процессе межкультурного взаимодействия:

Языковые барьеры в межкультурной коммуникации

Представители разных культур используют различные модели восприятия социальной действительности посредством символических систем, что находит отражение в используемых языковых конструкциях, стилях устной и письменной коммуникации. В межкультурной среде лингвистическая компетентность как владение абстрактной системой правил языка, используемого партнерами в качестве средства общения, выступает необходимым, но недостаточным условием эффективности интеракций. Кроме того, они должны обладать коммуникативной компетентностью — умением применять правила в конкретных социальных ситуациях, а также когнитивной — способностью словообразования и генерирования мыслей на языке общения (навыками речепроизводства).

Проблемы лингвистического характера часто становятся первыми (и вследствие этого наиболее запоминающимися) затруднениями при общении с представителями других культур.

Барьеры в невербальной коммуникации

Невербальное поведение выполняет важные функции в процессе межкультурной коммуникации, однако используемые символы могут иметь различное значение для участников взаимодействия. Их несовпадение может оказывать влияние на эффективность интеракции. Несмотря на очевидное различие невербального поведения представителей разных культур, оно не всегда воспринимается как серьезный барьер межкультурных взаимодействий. В большинстве случаев наблюдаемое несовпадение вызывает вначале удивление и беспокойство, немного шокирует, кажется странным и необычным. Однако со временем происходит привыкание к другой ситуации, воспроизводство (часто произвольное) знаков, заимствованных у партнеров.

Стереотипы как барьеры в межкультурных взаимодействиях

Особенности национального и этнического сознания представителей разных культур часто выступают барьерами межкультурных взаимодействий. Особый интерес в этом контексте представляют следующие аспекты сознания:

- наблюдаемая тенденция к этноцентризму — склонность негативно оценивать представителей другой культуры сквозь призму стандартов собственной;
- стереотипизация этнического сознания, проявляющаяся в формировании упрощенных образов представителей своей и других культур;

¹ Фалькова Е. Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях. С. 12—20.

- предрассудки как результат селективных (избранных) включений в процесс межкультурных контактов, в том числе чувственного восприятия, негативного прошлого опыта и т. п.

Эти явления особенно важны как потенциальные барьеры межкультурных взаимодействий на первых стадиях интеракции в ситуации неполной информации о личности партнеров.

Различия в ценностных ориентациях как препятствие межкультурному общению

Различия ценностных ориентаций участников межкультурного взаимодействия, обусловленные дифференциацией систем ценностей, могут оказывать влияние на его эффективность. И основными барьерами, которые снижают эффективность интеракций, являются различия когнитивных схем, используемых представителями разных культур. Наиболее ярко дифференциация моделей восприятия проявляется при столкновении с иным мировоззрением, мироощущением и т. п.

Конфликты

Возникновение конфликтов объясняется самыми разными причинами. В частности, существует точка зрения, что вражда и предубежденность между людьми извечны и коренятся в самой природе человека, в его инстинктивной «неприязни к различиям». Исследования опровергают эту гипотезу, доказывая, что как враждебность к иностранцам, так и предубеждения против какой-то конкретной народности не являются всеобщими. Они возникают под влиянием причин социального характера. Этот вывод в полной мере относится и к конфликтам, носящим межкультурный характер.

Диапазон причин возникновения межкультурных конфликтов (как и конфликтов вообще) предельно широк: в основе конфликта могут лежать не только недостаточные знания языка и связанное с этим простое непонимание партнера по коммуникации, но и более глубокие причины, нечетко осознаваемые самими участниками. Возникающие конфликты нельзя рассматривать только лишь как деструктивную сторону процесса коммуникации, они имеют также и свои позитивные аспекты. Согласно теории позитивного конфликта, конфликты понимаются как неизбежная часть повседневной жизни и не обязательно должны носить дисфункциональный характер.

Под *конфликтом* понимается любой вид противоборства или несовпадения интересов. Конфликт имеет динамический характер и возникает в самом конце ряда событий, которые развиваются, исходя из имеющихся обстоятельств. (Положение вещей → возникновение проблемы → конфликт.) Возникновение конфликта вовсе не означает прекращения отношений между коммуникантами; за этим, скорее, стоит возможность отхода от имеющейся модели коммуникации, причем дальнейшее развитие отношений возможно как в позитивном, так и в негативном направлениях.

В процессе коммуникации с представителями других культур причинами напряженности и конфликта очень часто бывают ошибки атрибуции. Знание или незнание культурных особенностей, включая религиозные и идеологические аспекты, играют огромную роль в построении атрибуций. Обладание такой информацией позволяет многое прояснить относительно того, что является желательным и на что накладывается табу в конкретной культуре.

<...> Причинами коммуникативных конфликтов в межкультурном общении могут оказаться не только культурные различия. За этим часто стоят вопросы власти или статуса, социальное расслоение, конфликт поколений и т. д.

В реальной жизни «чисто» межкультурные конфликты не встречаются. Реальные отношения предполагают наличие одного множества взаимопроникающих конфлик-

тов, и было бы ошибкой считать, что в основе любого конфликта между представителями различных культур будет лежать незнание культурных особенностей партнера по коммуникации.

Культурный шок в процессе освоения чужой культуры и механизмы его преодоления

Стрессогенное воздействие новой культуры на человека специалисты называют культурным шоком. Сходные понятия – шок перехода, культурная утомляемость. Шесть форм проявления культурного шока:

- напряжение из-за усилий, прилагаемых для достижения психологической адаптации;
- чувство потери из-за лишения друзей, своего положения, профессии, собственности;
- чувство одиночества (отверженности) в новой культуре, которое может превратиться в отрицание этой культуры;
- нарушение ролевых ожиданий и чувства самоидентификации;
- тревога, переходящая в негодование и отвращение после осознания культурных различий;
- чувство неполноценности из-за неспособности справиться с ситуацией.

Главной причиной культурного шока является различие культур. Симптомы культурного шока могут быть самыми разными: от преувеличенной заботы о чистоте посуды, белья, качестве воды и пищи до психосоматических расстройств, общей тревожности, бессонницы, страха. Они могут вылиться в депрессию, алкоголизм или наркоманию и даже привести к самоубийству.

Разумеется, культурный шок имеет не только негативные последствия. Современные исследователи рассматривают его как нормальную реакцию, как часть обычного процесса адаптации к новым условиям. Более того, в ходе этого процесса личность не просто приобретает знания о новой культуре и о нормах поведения в ней, но и становится более развитой культурно, хотя испытывает при этом стресс.

<...>

С. Г. Тер-Минасова

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ¹

Актуальность всех вопросов, связанных с культурой, приобрела в настоящее время небывалую остроту. Повышенный интерес к изучению культур разных народов, движение на передний план культурологии, еще недавно влачившей жалкое существование на задворках истории, философии, филологии; выделение ее в научную специальность Высшей аттестационной комиссией России; создание специализированных ученых советов для защиты кандидатских и докторских диссертаций по культурологии; поток публикаций на тему диалогов и особенно конфликтов культур; создание обществ, ассоциаций, объединяющих исследователей проблем культуры; бесконечные конференции, симпозиумы, конгрессы по вопросам культуры; включение культуроло-

¹ Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М., 2000. С. 18–25.

логии и антропологии в учебный план подготовки специалистов по всем гуманитарным направлениям и даже в программы средней школы; наконец, уже упоминавшееся известное предсказание С. Хантингтона о третьей мировой войне как войне культур и цивилизаций — все это свидетельствует о настоящем буме, взрыве интереса к проблемам культуры.

К сожалению, за этим бумом кроются не только и не столько благородные и созидательные мотивы интереса к другим культурам, стремление обогатить свою культуру опытом и оригинальностью других, сколько совсем иные причины, грустные и тревожные. В последние годы социальные, политические и экономические потрясения мирового масштаба привели к небывалой миграции народов, их переселению, расселению, столкновению, смешению, что, разумеется, приводит к конфликту культур.

В то же время научно-технический прогресс и усилия разумной и миролюбивой части человечества открывают все новые возможности, виды и формы общения, главным условием эффективности которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации.

Все это вместе взятое — и тревожное, и обнадеживающее — и привело к особенно пристальному вниманию к вопросам межкультурного общения. Впрочем, вопросы эти вечные, они волновали человечество с незапамятных времен. В качестве доказательства вспомним одну пословицу. Пословицы справедливо считают сгустками народной мудрости, т. е. тем самым народным культурным опытом, который хранится в языке и передается из поколения в поколение.

Русская пословица, живая, употребительная, не утратившая, в отличие от многих других, своей актуальности, учит: *В чужой монастырь со своим уставом не ходят*. Ее аналог в английском языке выражает ту же мысль другими словами: *When in Rome, do as Romans do* [Приехав в Рим, делай, как римляне]. Так в каждом из этих языков народная мудрость старается предостеречь от того, что теперь принято называть термином *конфликт культур*.

Словосочетание это, к сожалению, сейчас «в моде» по уже упомянутым грустным причинам: в условиях социальных, политических и экономических конфликтов многочисленные беженцы, иммигранты, репатрианты страдают от конфликтов с «чужим уставом» даже в благополучной экономической ситуации.

Что же такое конфликт культур? Почему стало возможным говорить о войне культур? <...>

Чтобы понять суть термина *конфликт культур*, вдумайтесь в русское слово *иностран- ный*. Его внутренняя форма абсолютно прозрачна: из иных стран. Родная, не из иных стран, культура объединяет людей и одновременно отделяет их от других, **чужих** культур. Иначе говоря, родная культура — это и значит, **охраняющий** национальное своеобразие народа, и глухой забор, **отгораживающий** от других народов и культур.

Весь мир делится таким образом на своих, объединенных языком и культурой людей[,] и на чужих, не знающих языка и культуры. (Кстати, тот неоспоримый факт, что по различным социально-историческим причинам именно английский язык стал главным международным средством общения и поэтому им пользуются миллионы людей, для которых этот язык неродной, не только принес англоязычному миру огромную политическую, экономическую и иную пользу, но и как бы лишил этот мир щита: сделал его культуру открытой, выставленной напоказ всему остальному человечеству. При национальной любви англичан к закрытости — «мой дом — моя крепость» — это представляется неким парадоксом и иронией судьбы. Их национальный дом открылся всем на свете через английский язык.)

<...>

Самые очевидные примеры столкновений культур дает просто **реальное общение с иностранцами** как в их стране, так и в своей родной. Такого рода конфликты порождают множество курьезов, анекдотов, смешных сюжетов («наши за границей», иностранцы в России и т. п.), неприятностей, драм и даже трагедий.

Итальянская семья усыновила чернобыльского мальчика. Ночью в посольстве Украины в Риме раздался звонок: взволнованный женский голос просил о помощи: «Приезжайте скорее, мы не можем его уложить спать, он кричит, плачет, будит соседей». На место происшествия помчалась посольская машина с переводчицей, которой бедный мальчик объяснил, рыдая: «Я хочу спать, а они надевают на меня костюм!» Ложиться спать для мальчика обозначало: раздеваться. В его культуре не было пижамы, да еще имеющей вид тренировочного костюма.

В Латинской Америке «не работает» реклама сигарет «Мальборо»: ковбой, человек на лошади — это представитель беднейшего населения, который может курить только самые дешевые и поэтому плохие сигареты.

Испанская фирма договорилась с Мексикой о продаже большой партии пробок для шампанского, но имела неосторожность покрасить их в бордовый цвет, который оказался в мексиканской культуре цветом траура, — и сделка сорвалась.

Одна из версий гибели казахского самолета при посадке в Дели объясняет аварию конфликтом культур: индийские авиадиспетчеры дали высоту не в метрах, а в футах, как это принято в английской культуре и в английском языке.

В украинском городе Умань во время традиционного съезда хасидов в 1996 г. начались беспорядки из-за того, что один из хасидов брызнул слезоточивым газом из баллончика в лицо одной из зрительниц на улице. Согласно обычаям хасидов, женщины не должны быть вблизи мужчин, занятых религиозным обрядом. Видимо, украинка подошла слишком близко — ближе, чем позволяла религиозная традиция. Волнения продолжались несколько дней. Милиционерам, прибывшим из соседних городов для наведения порядка, разъяснили причину культурного конфликта, и они стали бдительно следить за соблюдением дистанции, предупреждая женщин о запрете на вторжение на территорию проведения религиозного обряда... <...>

Студенты из Таиланда перестали посещать лекции по русской литературе. «Она на нас кричит», — сказали они о преподавательнице, говорившей, в соответствии с русской педагогической традицией, громко, четко и ясно. Эта манера оказалась неприемлемой для студентов-тайцев, привыкших к иным фонетическим и риторическим параметрам.

Культурный конфликт произошел у российских студентов, учившихся по американской программе, с преподавателями из США. Заметив, что несколько студентов списывают, американские преподаватели поставили неудовлетворительные оценки всему потоку, что обозначало и моральный удар, и большие финансовые потери для российских студентов. Американцы возмущались теми, кто давал списать, и теми, кто не донес немедленно об этом преподавателям, даже больше, чем теми, кто списывал. Идеи «не пойман — не вор» и «доносчику первый кнут» не имели никакого успеха. Все сдавшие этот письменный экзамен были вынуждены снова его сдавать и снова платить деньги. Часть российских студентов, возмущенная этой ситуацией, отказалась продолжать программу.

Немецкая деловая дама на международном симпозиуме, посвященном проблемам взаимодействия культур, в английском городе Бат в апреле 1998 года описывала свой

печальный опыт создания совместной консалтинговой фирмы с русскими партнерами в Риге: «Оказалось, что для моего русского друга наша дружба важнее бизнеса. Через год мы ее почти утратили». Именно этой даме принадлежат два афоризма, вполне типичные для ситуации конфликта культур: 1) «заниматься бизнесом в России — это все равно что идти через джунгли на высоких каблуках»; 2) «любят Россию главным образом учителя русского языка; ненавидят Россию те, кто там занимается бизнесом».

«Подарочный» конфликт часто портит деловые и личные отношения. У нас в России принято дарить подарки, цветы, сувениры гораздо чаще и щедрее, чем на Западе. Западные гости обычно воспринимают это не как широту души и гостеприимство, а как эксцентричность, как скрываемое материальное благополучие («они совсем не такие бедные, если дарят такие подарки» — а их русские партнеры могут быть гораздо беднее, чем выглядят: они просто соблюдают требования своей культуры) или как попытку подкупа, т. е. усматривают в таком поведении мотивы, обидные для бескорыстно старавшихся русских.

Американская преподавательница английского языка в МГУ на церемонии выдачи дипломов выпускникам, получив в подарок альбомы по русскому искусству и русский фарфор, вручила свой прощальный подарок — огромную коробку в красивой «западной» упаковке, перевязанную ленточкой. Ее открыли прямо на сцене. В ней оказался... унитаз. Таким «оригинальным», но совершенно неприемлемым, с точки зрения культуры хозяев, способом она хотела, по-видимому, показать, что ей не нравится состояние наших туалетов. Все были шокированы. На следующий год ее на работу не пригласили...

В такой совершенно иной сфере, как медицина, действует тот же закон: в чужой организм со своим уставом/лечением лучше не ходить. Поскольку лечить надо не болезнь, а больного, то при лечении необходимо учитывать как индивидуальные особенности пациента, так и национально-культурные черты его поведения, психологии, мировосприятия, привычную среду обитания и т. п. <...>

Развлекать и пугать читателя примерами конфликтов культур можно бесконечно долго. Совершенно ясно, что эта проблема затрагивает все виды человеческой жизни и деятельности при любых контактах с другими культурами, в том числе и «односторонних»: при чтении иностранной литературы, знакомстве с иностранным искусством, театром, кино, прессой, радио, телевидением, песнями. Виды и формы межкультурного общения стремительно развиваются (одна система Интернет чего стоит!).

В отличие от прямого, непосредственного конфликта культур, возникающего при реальном общении с иностранцами, такого рода контакты и конфликты с иностранной культурой (книги, фильмы, язык и т. п.) можно назвать косвенными, опосредованными. В этом случае культурный барьер менее видим и осознаваем, что делает его еще опаснее.

Так, чтение иностранной литературы неизбежно сопровождается и знакомством с чужой, иной страны культурой, и конфликтом с ней. В процессе этого конфликта человек начинает глубже осознавать свою собственную культуру, свое мировоззрение, свой подход к жизни и к людям.

Яркий пример конфликта культур при восприятии иностранной литературы приводит американский антрополог Лора Бохэннен, пересказавшая «Гамлета» Шекспира туземцам Западной Африки. Они восприняли сюжет через призму своей культуры: Клавдий — молодец, что женился на вдове брата, так и должен поступить хороший, культурный человек, но нужно было это сделать немедленно после смерти мужа и брата, а не ждать целый месяц. Призрак отца Гамлета вообще не уложился в сознании:

если он мертв, то как он может ходить и говорить? Полоний вызвал неодобрение: зачем он мешал дочери стать любовницей сына вождя — это и честь и, главное, много дорогих подарков. Гамлет убил его совершенно правильно, в полном соответствии с охотничьей культурой туземцев... а Полоний не ответил, за что и был убит. Именно так и поступает каждый охотник в африканском лесу: услышав шорох, окликает и, если нет человеческого отклика, убивает источник шороха и, следовательно, опасности... <...>

Книги, запрещаемые (или сжигаемые на кострах) тем или иным политическим режимом, ярко (тем ярче, чем больше костер) свидетельствуют о конфликте идеологий, о несовместимости культур (в том числе и внутри одной национальной культуры).

Разумеется, чтение иностранных авторов — это вторжение в чужой монастырь. Мы видим и, главное, оцениваем этот чужой мир через призму своей культуры, что, соответственно, также оказывается конфликтом культур.

В такой взрывоопасной ситуации перед наукой и образованием остро стоят сложные и благородные задачи: во-первых, исследовать корни, проявления, формы, виды, развитие культур разных народов и их контактов и, во-вторых, научить людей терпимости, уважению, пониманию других культур. <...>

Совершенно особое значение имеет решение (или хотя бы осознание) проблем межкультурной коммуникации для преподавания иностранных языков.

А. И. Басова

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБУЧЕНИЯ¹

На современном этапе развития общества как никогда велика роль знаний. Глобализация, интернационализация мировых процессов, создание общеевропейского дома, расширение экономических, политических и культурных контактов, межкультурная коммуникация привели к пересмотру как содержания, так и роли образования в обществе. Система образования, построенная на гуманистических принципах на основе межкультурного диалога, призвана способствовать преодолению «цивилизационного кризиса».

Однако новое глобальное сообщество сталкивается с такими социальными явлениями, как неравенство стартовых возможностей, фундаментальные различия в культуре и образе жизни народов стран Запада и Востока, исчезновение множества традиций, обычаев, стилей поведения.

Поэтому в контексте глобализации важной проблемой становится признание другой культуры. Через систему образования, познание мира и себя в этом мире концептуализируется бытие и познание «Другого». Представление о других этносах и их культурах — органическая составляющая национального самосознания. Исходя из этого, важным системообразующим элементом современной цивилизации предстает межкультурная коммуникация. Социально-философское осмысление ее закономерностей, стратегий как факторов модернизации общественной жизни, включая и образование, приобретает исключительную актуальность.

¹ Язык и межкультурные коммуникации : материалы III Междунар. науч. конф., Минск—Вильнюс, 17–20 мая 2011 г. / редкол.: В. Д. Старичёнок [и др.]. Минск, 2011.

В русле новой философии образования ключевой задачей теоретической педагогики на современном этапе развития общества выступает переориентация педагогической практики на духовно-ценностные аспекты человеческой личности, возрождение гуманистических традиций, на формирование ценностно-смысловых мотивов личностной деятельности, лежащих в основе становления творческого потенциала обучаемого. Как известно, путь к образованию лежит как через родной, так и иностранный язык.

В связи с расширением межкультурных профессиональных контактов возрастает потребность общества в специалистах различного профиля, владеющих и языком. Однако владение иноязычным кодом, позволяющим успешно осуществлять межкультурно-профессиональное взаимодействие, предполагает овладение и профессионально-значимыми концептами инофонной культуры, определяющими специфику общественного и делового поведения, детерминированного влиянием исторических традиций и обычаев, образа жизни и т. п. Лингвосоциопсихологические и культурологические знания об иноязычном социуме, создающие широкий контекст межкультурного общения, формируют перцептивную готовность к эффективному межкультурному деловому общению и, следовательно, к международному профессиональному сотрудничеству.

В лингвосоциологических исследованиях человек со всеми его социальными, психологическими, лингвистическими характеристиками реально стал организующим центром смыслового пространства. Взаимодействие членов социума предполагает не только информационный обмен в разных сферах коммуникации, и в первую очередь, профессиональной, но и межличностное общение, характер которого определяется коммуникативными интенциями партнеров и стратегиями их достижения (сотрудничество, соперничество, конфликт и т. д.), детерминированными социально-психологическими и культурологическими особенностями соответствующих социумов.

Современная система образования располагает **широким выбором различных способов и методов обучения межкультурной коммуникации**, наиболее эффективными среди них является **анализ фактов в виде диагностики конкретных ситуаций межкультурного общения и генерирования всех имеющихся знаний и навыков для преодоления культурного непонимания**. Успех акта межкультурной коммуникации зависит от понимания участниками этих различий и осознания единства и целеустремленности в достижении поставленной цели.

Изучение языков и культур народов мира ведет не только к обогащению знаний и расширению кругозора, но и позволяет переосмыслить ценности, представления и традиции, характеризующие культуру своей страны, и особенно культуру того этноса, к которому принадлежит каждый конкретный индивидуум. **Осознание** собственной культурной, а следовательно, национальной, расовой и этнической принадлежности ведет к более глубокому познанию своего народа и государства.

Все это требует включения в современную университетскую учебную программу **обязательного курса по межкультурной коммуникации** (например, в Германии из 154 высших учебных заведений в 38 в какой-либо форме существует преподавание дисциплины, касающейся межкультурной коммуникации (Adele Jones, 2003). **Необходимость в знаниях под общим названием «Основы межкультурной коммуникации» ощущается во все более обширных сферах жизни**, что наглядно подтверждается появлением в различных университетах мира таких курсов, как «персональная коммуникация в межкультурном сопоставлении», «**межкультурная коммуникация и криминология**», «**межкультурная коммуникация в здравоохранении**», «**межкультурная коммуникация**

и глобальная окружающая среда», «межкультурная коммуникация и планирование семьи» и т. д. (Хидаши, 2007).

Таким образом, новая парадигма образования призвана содействовать личности обрести себя в социальной общности, формированию собственного культурного образа и облика, адекватных и достаточных знаний о картине мира, в том числе и языковой, индивидуальных стратегий и стратегий в понимании других, чему способствует обучение межкультурной коммуникации.

Значение межкультурного обучения в обозримом будущем возрастет многократно. Чем полнее и многограннее оно будет, тем легче индивидуум сумеет приспособиться к меняющимся условиям жизни.

Т. Н. Персикова

КОММУНИКАЦИЯ КАК КУЛЬТУРНО ОБУСЛОВЛЕННЫЙ ПРОЦЕСС¹

Составляющие процесса коммуникации, определяемые культурой. Л. Самовар и Р. Портер... выделяют восемь составляющих процесса коммуникации, которые в той или иной степени обусловлены культурой. Каждая из них влияет на наше восприятие, что в свою очередь определяет истолкование (понимание) поведения партнеров. Стремясь к успешному взаимодействию в межкультурной среде, мы должны узнавать и изучать культурное своеобразие той страны, где мы собираемся работать.

1. *Отношения* — психологические состояния, которые предопределяют наши поступки. При этом нежелательно проявление *этноцентризма* — суждения о других на основе своих личных или национальных культурных стандартов. Например, вместо того чтобы попытаться понять японцев с учетом их собственного культурного контекста², американец, оценивая их поведение по американским стандартам, проявляет этноцентризм. Важно избегать сравнения «своего» и «чужого» образа жизни. Умение понять другого человека в контексте его уникальной истории, политической, экономической и культурной среды поможет успешно взаимодействовать с ним.

2. *Стереотипы* — наделение людей определенными качествами и характеристиками на основе принадлежности к какой-то культурной, социальной, профессиональной, половой или возрастной группе (перечень можно продолжить). Например, в работах по теории управления сравнение в пользу той или иной страны часто зависит от того, насколько она вписывается в американскую систему менеджмента.

3. *Социальная организация культуры* также влияет на личное восприятие. Географическое общество состоит из представителей нации, племени или религиозной секты; ролевое общество объединяет людей одной профессии или иерархической группы. Например, менеджеры принадлежат к одному и тому же ролевому обществу (т. е. деловому окружению, его управленческому звену), но они часто являются представителями различных географических обществ. На одном уровне общение менеджеров

¹ Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. С. 25–34.

² *Культурный контекст* — национальное культурное окружение, в котором существует представитель той или иной культуры и которое определяет его поведение и образ жизни.

из двух разных культур проходит без проблем, а на другом — существующие различия в ценностях, приоритетах, подходах, оценках и т. д. вызывают серьезные трудности.

4. *Образ мысли* (мышление, способ выражения мысли) и *методы аргументации* также зависят от культуры. Логическое мышление, по Аристотелю, которое превалирует на Западе, не разделяют представители Востока. То, что кажется разумным, логичным и само собой разумеющимся для американца, может быть неразумным, нелогичным или не очевидным для японца,

5. *Социальные роли* и связанные с ними обусловленные культурой поведенческие нормы также играют важную роль в процессе коммуникации. В некоторых культурах определенные роли связаны с точно определенными правилами, например, визитная карточка японского бизнесмена указывает его должность в компании, а значит, и четко определяет степень уважения, которое должно быть проявлено по отношению к данному лицу.

6. *Знание языка* страны пребывания многие менеджеры считают если не обязательным, то желательным, понимая, насколько это помогает преодолеть барьер культурных различий в межличностном общении. Правда, во многих случаях выход из положения находят с помощью компетентного переводчика.

7. *Восприятие пространства* — важный фактор в коммуникативном процессе. Американцы считают, что наиболее комфортное расстояние между говорящими составляет около двух футов, поскольку жители североамериканского континента принадлежат к неконтактным культурам. С другой стороны, латиноамериканцы или жители ближневосточных стран контактны и чувствуют себя комфортно, когда стоят ближе к собеседнику. Мужчины, принадлежащие этим культурам, часто касаются друг друга и обмениваются рукопожатиями.

8. *Отношение ко времени* также влияет на человеческие взаимодействия. Североамериканским культурам свойственно линейное восприятие времени с разделением его на прошлое, настоящее и будущее. Ориентированный на будущее, человек, в процессе подготовки к нему, экономит время. Восточные религии трактуют время как бездонный резервуар, в котором течет жизнь. Различное восприятие времени часто приводит к недоразумениям, когда приходится вести дела на межкультурном уровне.

Подробнее остановимся на двух составляющих процесса коммуникации — этноцентризме и стереотипах, природа которых подсознательно управляет нашим отношением к представителям иной культуры и, следовательно, может наиболее негативно повлиять на результат межкультурного общения.

Этноцентризм. Рассматривая культуру как разделяемый всеми членами сообщества опыт национального, исторического, религиозного развития, получивший свое выражение в общем языке и стиле общения, обычаях и представлениях, отношениях и ценностях, следует отметить, что именно культура определяет нормы поведения, принятые в обществе формы выражения, взаимодействия и мироощущения, большая часть которых неявно выражена или скрыта, как подводная часть айсберга. И именно невидимая часть культуры сильнее всего влияет на поведение людей, именно она вызывает наибольшее число проблем при межкультурном общении.

Если коммуникация или общение — это процесс обмена информацией посредством вербальных и невербальных методов, то межкультурная коммуникация — это коммуникация (как вербальная, так и невербальная) между людьми из различных культур; это коммуникация, которая подвержена влиянию различных культурных ценностей, отношений и представлений. Когда вступают в общение представители

двух различных культур, соотношение общего и разного в их культурах будет различным. Например, члены британской и французской культур имеют больше общего (в одежде, искусстве, религии, еде, некоторых ценностях и даже определенных словах), чем члены американской и японской культур.

<...> Этноцентризм — эмоциональное отношение, часто подсознательное, при котором родная/своя этническая группа, нация или культура ставится выше других, собственные культурные ценности и модели поведения считаются «нормальными», а чужие — «странными». Этноцентризм — одно из серьезных препятствий на пути полноценного межкультурного общения, поскольку люди, ослепленные чувством превосходства над другими, не могут оценить и понять иные культурные ценности, поведение, представления, а значит, они не могут понять партнера по процессу коммуникации. Порой мы не отдаем себе отчета в своем проявлении этноцентризма, наивно полагая, что «мы-то уж знаем, как надо поступать, ибо наши методы лучше».

Почти в любой культуре дает себя знать этноцентризм — превосходство над другими культурами. Эта тенденция не способствует деловым отношениям, особенно с другими странами. Сегодня многие руководители понимают это. Еще в 50–60-х гг. XX в. американские менеджеры за рубежом не стремились научиться чему-то и даже не пытались понять культуру принимающей страны, а старались лишь изменить ее к лучшему (в их понимании), так сказать, «помогали применять передовые управленческие технологии». Но, к удивлению многих, последующее взаимодействие с местными культурами привело к отрезвляющему осознанию того, что социальная структура любого общества независимо от степени его индустриализации может быть такой же прочной, как и американского общества.

Никому не хочется показаться бесчувственным или невежественным. Изучая иные культуры, мы более чутко воспринимаем других людей. Это приносит ощутимую пользу не только на уровне личности и межличностных отношений, но и на уровне организации и деловой коммуникации. Невозможно досконально изучить культурные ценности всего обилия культур во всем мире, но глубокое понимание основных культурных ценностей своего народа может облегчить восприятие иных культурных ценностей, что так важно для делового общения.

Стереотипы. Люди, воспринимая мир сквозь призму представлений, отношений и ценностей, сформировавшихся в данной культуре, ведут себя в соответствии с конкретными культурными нормами. В мире нет единых общечеловеческих норм и ценностей, они существуют лишь в культурно обусловленном варианте. Наши представления о мире относительно и разнообразны в зависимости от того, в какой культуре мы родились и воспитывались. И если мы хотим понять, почему представитель другой культуры ведет себя именно так в определенном социальном контексте, мы должны прежде всего понять, как он воспринимает этот контекст, увидеть ситуацию его глазами, представить себе, как работает его восприятие.

Мы делим людей на категории: мужчины и женщины, руководители и исполнители, веселые и грустные, трудолюбивые и ленивые и т. д. Эти категории не заложены в нас с рождения, они усваиваются по мере нашего приобщения к культуре и усвоения культурных норм, ценностей, представлений, понятий. Некий турист из Индонезии, побывав на Трафальгарской площади в Лондоне, сказал: «В вашей стране вы кормите голубей, а в моей стране голуби кормят нас». Отвращение, которое испытывает европеец при мысли об употреблении в пищу мяса собаки, или индус — мяса коровы, или мусульманин — мяса свиньи, — это все культурно обусловленные эмоции, связанные с усвоением определенных ценностей. Проблемы возникают тогда, ког-

да мы убеждены и ведем себя так, как будто наша культура единственно правильная, а остальные — «странные».

Произносятся фразы: «Студенты ленивы...», «Бухгалтеры скучны...», «Мужчины больше любят блондинок...», «В профсоюзах одни коммунисты...», мы наделяем каждого отдельного представителя данной категории набором определенных качеств лишь на основании принадлежности к некой группе. Это стереотипы. <...> Они неприменимы в каждом отдельно взятом случае как сверхобобщения, но удобны как подсказки, которые помогают нам ориентироваться в окружающем мире.

Восприятие иной культуры всегда идет сквозь призму своих национальных ценностей и характера, и порой знание стереотипов способствует межкультурным отношениям... <...> Однако при этом не следует руководствоваться лишь культурными стереотипами, которые являются обобщенными представлениями о типичных чертах, характеризующих определенный народ, например, американцы богаты; итальянцы эмоциональны; немцы педантичны; французы романтичны. Усвоенный негативный стереотип может привести к предвзятому отношению к целой нации и каждому ее отдельно взятому представителю: трудно переоценить урон, нанесенный при этом межкультурному общению.

Однако стойкость стереотипов объясняется тем, что они выполняют целый ряд задач:

- вооружают нас готовыми и простыми объяснениями человеческих поступков;
- помогают предвидеть, что можно ждать от собеседника;
- создают основу поведения по отношению к другим.

Без умения быстро и правильно оценить собеседника сложно ориентироваться в социальном окружении. Стереотип — это лишь одна из подсказок, помогающих формировать суждения, предсказания и оценки других людей. «Родн[о]е» культурное окружение (контекст) предоставляет нам множество таких подсказок. Когда мы входим в приемную какой-то организации и нас встречает один из ее представителей, то по его положению в организации, по его манере поведения, основываясь на имеющихся у нас понятиях о том, что и как принято делать в данной культурной среде, мы получаем представление об этом человеке. И хотя это представление упрощенное и часто ошибочное, на данном этапе это не важно, главное, что оно есть, и это помогает нам ориентироваться в данном социальном контексте.

Что же происходит, когда мы встречаем представителя иной культуры, поведение которого (одежда, жесты, язык и т. д.) не вписывается в нормы нашей культурной среды? В этом случае мы часто допускаем ошибки, которые вызваны:

- нехваткой информации;
- использованием неверной информации;
- нашей склонностью видеть только то, что мы ожидаем и хотим увидеть;
- воздействием ранее полученной информации на восприятие последующей;
- некритичным отношением к культурным стереотипам.

Среди методов исправления или предотвращения подобных ошибок можно назвать следующие:

- не торопитесь, избегайте поспешных суждений,
- собирайте и сознательно используйте более подробную информацию о каждом человеке,
- развивайте умение анализировать свои мысли и поступки, учитывая предвзятость, особенно по отношению к людям из иной культуры. <...>

В. Б. Кашкин

МАРКЕРЫ СВОЕГО И ЧУЖОГО В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ¹

Диалог сквозь стену: семиотическая граница и межкультурная коммуникация. Успешность коммуникации в ситуации культурного контраста (так называемой «межкультурной коммуникации») зависит от действия ряда факторов. Одним из факторов общего, глобального действия, определяющим мотивационные и фатические моменты (предрасположенность к общению, антиципация целей и последствий, вступление в коммуникацию, наметка стратегии и тактического поведения и т. п.), а также и собственно содержание коммуникативных актов, — является сам факт того, что коммуниканты принадлежат к различным лингвокультурам. Данный фактор оказывает влияние как на межличностное общение представителей разных культур, так и на социальные аспекты межкультурной коммуникации (преподавание языков, перевод, международная политика и дипломатия, бизнес и т. п.). При этом вовсе нельзя сказать, что этот фактор действует только на «наивных коммуникантов», а образование и просвещение в сфере межкультурной коммуникации приводит к стиранию межъязыковых и межкультурных границ. Большой коммуникативный опыт приводит лишь к тому, что обозначается английским словом *awareness* (Hawkins E., 1991; Van Lie L., 1994), т. е. к осознанию «инаковости» чужого, даже к признанию его «права на существование», но не к исчезновению самих различий языковых культур.

Аксиологическая дифференцировка («опасно» vs. «безопасно», «полезно» vs. «вредно», «свое» vs. «чужое» и т. п.) лежит в основе человеческой жизнедеятельности, поэтому и в межкультурной коммуникации мы сталкиваемся, в первую очередь, с оценочными стереотипами, пресуппозициями, которые оказывают существенное влияние на начало, осуществление и последствия коммуникации (Карасик В. И., 2002, с. 29). «А какой язык самый красивый?», «Какой язык самый легкий?» и т. п. — такие вопросы часто задают «наивные коммуниканты» вне зависимости от возраста и образования. Такая «книга рекордов», в определенном смысле, является прототипом современной массовой культуры, стремящейся везде и всюду ставить оценки. Впрочем, склонность к различению предметов окружающего мира (а фактически, своих впечатлений о нем) — основное свойство человека, помогающее ему преодолеть страх перед континуальностью вселенной, ведь «ничто так не ободряет, как классификация» (Барт Р., 2003, с. 450). Как указывает Ю. М. Лотман, «...одним из основных механизмов семиотической индивидуальности является граница... Это пространство определяется как ‘наше’, ‘свое’, ‘культурное’, ‘безопасное’, ‘гармонически организованное’ и т. д. Ему противостоит ‘их-пространство’, ‘чужое’, ‘враждебное’, ‘опасное’, ‘хаотическое’» (Лотман Ю. М., 1996, с. 175).

А насколько реальны границы между своим и чужим миром? Ведь даже географическая карта в смысле межгосударственных границ никак не соотносится с природной реальностью, хотя и стремится представить культурную условность как природную неизбежность. Как пишет Ю. С. Степанов, «...эта сфера, “Свои” — “Чужие”, как раз такая, где само противопоставление создается не только объективными данными, но и их субъективным отражением в сознании» (Степанов Ю. С., 2001, с. 127).

¹ Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности : монография : в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. Воронеж, 2004. Ч. 2. С.49–62.

Пусть границы классификационной сетки эфемерны, но именно они создают мир, в котором живет человеческий индивид и этническая группа.

<...>

Фактор культурной (языковой, семиотической) границы является фундаментальным для межкультурной коммуникации. Само ее начало предполагает, что коммуниканты определяют себя и собеседника в терминах «свой» vs. «чужой» (независимо от качественной оценки). «Своя» и «чужая» речь воспринимается не просто как *turntaking* (смена ролей) в диалоге, она маркируется как речь (язык, культура и т. п.) представителя, находящегося «за стеной», «за границей» собственного языка и культуры. При этом не важно, ведется ли речь на одном из двух языков, на третьем языке-посреднике либо с помощью посредника-переводчика. Во всех случаях коммуниканты учитывают и маркируют свою принадлежность к разным культурам. Подобная маркированность не означает непременно противостояния, агрессивной коммуникации — достаточно часто коммуниканты ищут общее поле взаимного понимания, сближая детерминированные лингвокультурой мировосприятия для достижения успешности коммуникации. Коммуникативный баланс поддерживается двумя конкурирующими принципами: симпатии и антипатии, *взаимо-*действия и *воз-*действия. Вне зависимости от предпочтения того или иного принципа в конкретном коммуникативном акте либо событии, *взаимное признание наличия семиотической границы является константным для межкультурной коммуникации.*

<...>

А. И. Басова, О. Н. Жизневская

СТЕРЕОТИПЫ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ¹

В настоящее время в нашей стране обучение межкультурной коммуникации не является чем-то принципиально новым. Вот уже несколько лет в белорусских вузах теоретические и практические основы межкультурного общения изучают будущие журналисты (Институт журналистики БГУ), специалисты в области лингвистического обеспечения межкультурной коммуникации (Минский государственный лингвистический университет) и др. Безусловно, вопросы стереотипизации, восприятия, социальной категоризации занимают центральное место в межкультурной коммуникации.

В современной гуманитарной науке изучение стереотипов имеет междисциплинарный характер. Феномен стереотипа описывается в таких областях знания, как философия, социология, психология, когнитология, этнография, межкультурная коммуникация, лингвистика и др. <...>

Несмотря на широкое использование, термин стереотип не имеет однозначного определения. В каждой научной дисциплине стереотип рассматривается под присущим ей углом зрения, что находит отражение в первую очередь в словарях. Так, в «Большой

¹ Язык и динамическая картина мира : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 3–4 апреля 2014 г. Минск, 2015. С.130–135.

шом энциклопедическом словаре» находим понятие «социальный стереотип», которое определяется как «схематический стандартизированный образ или представление субъекта о социальном объекте, эмоционально окрашенные и обладающие социальной устойчивостью» (БЭС, с. 802). В «Социологической энциклопедии» встречаем понятие «национальный (этнический) стереотип», которое обозначает «относительно устойчивые представления о характерных качествах того или иного народа» и содержит дескриптивный (описательный), эвалюативный (оценочный) и прескриптивный (предписывающий) компоненты (Социологическая энциклопедия, с. 594). В «Новейшем психологическом словаре» даны дефиниции трёх разновидностей стереотипа: динамического, социального, этнического. <...> В этнологическом словаре различаются «стереотип поведения этноса» и «этнический стереотип». Под стереотипом поведения этноса понимается «система поведенческих навыков, передаваемых из поколения в поколение путем системы сигналов и образов, специфичной для каждой этнической группы». «Стереотип этнический — совокупность относительно устойчивых представлений какого-либо этноса о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям других этнических общностей, сложившихся в обыденном сознании и передаваемых от поколения к поколению» (Этнология: Учебный словарь, с. 138). В «Кратком словаре когнитивных терминов» стереотипы определяются как «особые формы обработки информации, облегчающие ориентацию человека в мире» (Кубрякова).

Как видим, в разных областях знания стереотип понимается по-своему, с учетом специфики той или иной науки. В то же время можно выделить ряд ключевых идей относительно феномена стереотипа, которые объединяют различные научные дисциплины.

Стереотипы, как считает большинство исследователей, включают в себе обобщённый, схематичный, стандартизированный образ («некий свёрнутый образ» (по Халасиньскому), «обобщённые представления о группах людей», «категориальные представления о людях» (по Мацумото), «обобщённый, собирательный образ представителей соответствующей группы» (по Садохину). Подобные определения находим у У. Липпмана, А. Шаффа, И. С. Кона; В. А. Косякова и др. «Обобщенные представления» могут отражать «образ себя», т. е. относиться к своей собственной группе (автостереотипы), а могут касаться других групп (гетеростереотипы). Кроме того, во многих исследованиях речь идёт о том, что стереотип представляет собой обобщение наблюдений, которые либо вовсе не соответствуют действительности (ложные, полностью ошибочные), либо являются в целом верными (истинные) (У. Липпман, Д. Мацумото, И. С. Кон, А. П. Садохин и др.).

В работах, посвящённых стереотипам, подчеркивается социальная природа стереотипа, которая заключается в том, что некий обобщённый образ действительности дается индивидууму до его собственного опыта и независимо от него. По Ю. Халасиньскому, социальная действительность — это мир образов, имеющих конвенциональное и изменчивое содержание; это мир стереотипов и мифов. Именно на стереотипах, как считает социолог, зиждется общественный порядок, они определяют взаимные роли людей в совместной жизни. Традиция, будучи совокупностью стереотипов, передаваемых от поколения к поколению вместе со всем балластом наслонившихся на них эмоций, не только указывает каждому индивидууму его место в человеческом мире, но вообще делает его тем, чем он есть (Барт, с. 136—137). «Стереотипы отражают общественный опыт людей, общее и повторяющееся в их повседневной практике. Они формируются в результате совместной деятельности людей путем акцентирования сознания человека на тех или иных свойствах, качествах явлений окружающего мира, которые хорошо известны,

видны или понятны большому числу людей» (Садохин, с. 229). Согласно теории авторитарной личности Т. Адорно, стереотип имеет исключительно социальную природу. Он представляет собой готовые образцы поведения, приобретаемые личностью... <...>

Стереотипы играют большую роль в осмыслении окружающей реальности, прогнозировании событий и собственной реакции на них и в формировании своего отношения к происходящему. Национальные стереотипы, в большинстве случаев, содержат готовую оценку представителей той или иной культуры, причем эта оценка принимается как данность и почти не подвергается переосмыслению. Такие «законсервированные» оценки, даже при полном отсутствии личного опыта общения с представителями той или иной культуры, могут использоваться как в повседневных, так и в профессиональных контактах, что нередко приводит к неудачам в межкультурном общении.

Н. В. Сорокина в монографии «Национальные стереотипы в межкультурной коммуникации» поднимает проблему отсутствия или недостаточно корректного использования межкультурных технологий в процессе обучения. «Результаты исследования показали, что многие проблемы, возникающие у студентов в ситуации межкультурной коммуникации, коренятся в самом учебно-воспитательном процессе... и обусловлены разного рода дефицитом содержательного и процессуального аспектов преподавания» (с. 238). Это приводит к тому, что уровень межкультурной компетенции студентов остается невысоким. «Большинство студентов не осознают свои стереотипные представления как таковые, не учитывают влияние стереотипов на процесс межкультурной коммуникации, не готовы к их коррекции и связанной с ними психологической нагрузке. Изложенные выше проблемы говорят о необходимости создания целостной методической системы работы над проблемой национальных стереотипов в процессе подготовки студентов к межкультурной коммуникации» (Сорокина, с. 240).

Мы отдаем себе отчет в том, что изучение национальных стереотипов – это процесс трудоемкий, требующий комплексного подхода, поэтому в данной статье приведем лишь несколько вариантов заданий, которые могут быть использованы на занятиях при работе над указанной темой.

З а д а н и е 1. В. А. Маслова в учебнике «Лингвокультурология» приводит данные, как представители той или иной нации видят себя и воспринимают других. Прочитайте отрывок статьи, сделайте выводы относительно приведенных данных. Дайте собственную характеристику белорусам, русским и представителям других наций (на выбор).

«Сами русские дают себе такие характеристики (даны в порядке от большей к меньшей частотности): гостеприимные (5 ответов), радушные (5 ответов), добрые (4), терпеливые (4), щедрые (3), открытые (2), доверчивые (2), талантливые (2), изобретательные (2), отзывчивые (1), интеллигентные (1), невоспитанные (1), задумчивые (1), начитанные (1), искренние (1), лицемеры (1), лихие (1), мрачные (1), жадные (1), злые (1), великие (1), ленивые (1), бунтари (1) и т. д.

Американцы видят русских такими: материалисты (7), дружелюбные (4), расточительные (3), громко говорят (2), любят развлечения (2), свободные (2), гордые (2), индивидуалисты (2), много работают (2), целеустремлённые (2), честолюбивые (1), агрессивные (1), грубые (1), ленивые (1), изобретательные (1) и др.

Белорусы глазами русских (120 испытуемых, посетивших разные страны): трудолюбивые (27), добрые (16), бережливые (11), гостеприимные (11), едят бульбу (7), добродушные (6), миролюбивые (6), неактивные (6), общительные (6), открытые (6), себе на уме (6), весёлые (5), прижимистые (4), говорят по-русски (3), жадные (3), замкну-

тые (3), порядочные (3), сельскохозяйственные (3), работающие (2), скрытные (2), спокойные (2), терпеливые (2), умные (1), хитрые (1), хлебосольные (1) и т. д.

Белорусы глазами украинцев (110 испытуемых, посетивших разные страны): скупые (12), терпеливые (11), трудолюбивые (11), покладистые (10), добродушные (9), жадные (9), экономные (8), работоспособные (4), мягкие (3), спокойные (3), любят песни и застолья (2), иногда «серенькие» (2), болтливы (2), скромные (2), вежливые (2), простые (2), радушные (1), упрямые (1) и т. д.

З а д а н и е 2. Найдите статьи, в которых дается информация, как представители одной нации видят себя и представителей других наций (немцы глазами русских, белорусы глазами поляков и т. д.). Обсудите полученную информацию в группе.

З а д а н и е 3. Заполните пробелы в стереотипных высказываниях. Возможны ли варианты? С чем это связано?

Горячие ... парни; ... — дело тонкое; Чисто ... юмор; <...> Какой ... не любит быстрой езды; Чисто ... шарм; ... аккуратность; ... «авось»; ... вспыльчивость; ... упрямство; ... медлительность; ... галантность; ... церемонии; ... темперамент; ... толерантность.

З а д а н и е 4. Определите, к какой национальности относятся следующие характеристики. Какие из перечисленных качеств вы считаете положительными, а какие отрицательными? Составьте список качеств, которые можно отнести к белорусам?

(1) *Бесшабашный, щедрый, ленивый, необязательный, простодушный, бестолковый, неорганизованный, бесцеремонный, широкая натура, любит выпить;*

(2) *Вежливый, сдержанный, педантичный, малообщительный, невозмутимый, консервативный, аккуратный, добросовестный, изящный;*

(3) *Эlegantный, галантный, болтливый, лживый, обаятельный. Развратный, скупой, легкомысленный, раскованный;*

(4) *Аккуратный, педантичный, исполнительный, экономный, неинтересный, въедливый, сдержанный, упорный, работоспособный.*

З а д а н и е 5. Прочитайте анекдот, который является ярким примером стереотипизации¹. Какими чертами характера и привычками наделены представители разных наций? Найдите еще анекдоты, в которых по сюжету встречаются представители разных наций. Какими качествами они наделены?

Как ведут себя люди различных национальностей, если они обнаружат муху в кружке пива? Немец выбрасывает муху и пьет пиво. Француз вытаскивает муху, дует на нее, расправляет ей крылышки — и не пьет пиво. Русский выпивает пиво, не заметив мухи. Американец зовет официанта, устраивает скандал и требует другую кружку. Китаец вынимает муху, пьет пиво и закусывает мухой. Еврей пьет пиво, а муху продаёт китайцу.

З а д а н и е 6. Рассмотрите фотографии представителей разных культур. Как вы думаете, кто эти люди по национальности? По каким признакам вы догадались? (предлагаются фотографии китайца, немца, француза, мексиканца, американца, русского, украинца, белоруса).

З а д а н и е 7. Найдите примеры стереотипизации в СМИ. Обсудите полученные результаты в группе.

З а д а н и е 8. «Выбор соседей» (по пособию Ю. Рот и Г. Коптельцевой). Представьте себе, что вы (ваша семья) собирает[есь] переехать в Санкт-Петербург, в трёхкомнатную квартиру на пятом этаже многоэтажного дома. Какое соседство вы бы предпочли и почему?

¹ Целесообразность использования анекдота определяется совокупностью факторов и остается в компетенции преподавателя. — *Примеч. сост.*

(1) Гражданин Германии, командированный в представительство крупной немецкой фирмы в Санкт-Петербурге, с женой и трёхлетним ребенком.

(2) Азербайджанская семья с пятью детьми в возрасте от четырёх до пятнадцати лет, муж работает, жена — домохозяйка.

(3) Русская семья, проживающая в доме в течение длительного времени: муж, жена, ребёнок восьми лет и родители жены. В ближайшее время ожидается рождение второго ребенка.

(4) Группа граждан Вьетнама, в основном молодые мужчины. Один из них снимает квартиру, остальные живут непостоянно.

(5) Двадцатипятилетний чернокожий кубинец со своей русской подругой. Он заканчивает аспирантуру и собирается защищать диссертацию.

Как видим, в подготовке студентов гуманитарных специальностей к эффективному межкультурному общению изучение стереотипов занимает особое место. Использование в процессе обучения заданий, направленных на оптимизацию влияния национальных стереотипов на коммуникацию, позволит сформировать у обучаемых критическое мышление и развить межкультурную восприимчивость, толерантность, что, безусловно, в дальнейшем будет способствовать успешному повседневному и профессиональному общению с представителями других культур.

Д. Б. Гудков

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСОБЫЙ ТИП КОММУНИКАЦИИ¹

Мы рассматриваем МКК² как общение языковых личностей, принадлежащих различным лингвокультурным сообществам. Совершенно очевидно, что общение это является не только вербальным. Сообщения, которые посылают друг другу собеседники, могут кодироваться по-разному, ведь помимо словесных знаков существуют знаки-поступки, знаки-вещи, знаки-картинки и т. д. и т. п. Национальная семиосфера включает в себя самые разнообразные коды, каждый из которых отличается своей спецификой по сравнению с аналогичным кодом в другой национальной культуре. Ярким случаем является, скажем, семиотичность в одной из культур того, что не обладает знаковостью в другой. Чтобы прояснить сказанное, остановимся на одном примере, оговорившись сразу, что, возможно, в данном случае проявляется не только национальная, но и социальная специфика определенного культурного кода.

Во время моего пребывания в США коллега-американец, высоко оценивая достоинства одного из профессоров университета, где мы вместе работали, закончил свое высказывание словами: «Но у него такой сын...» Я спросил, что имеется в виду. В ответ коллега указал на стоящий перед нами автомобиль, сказав: «Посмотрите, какая у него машина». Позже выяснилось, что сын профессора характеризовался как неудачник и никчемный человек, так как ездил на очень старом и очень дешевом автомобиле. Нужно заметить, что мне внешний вид увиденной машины совершенно ничего не говорил о ее цене, но даже если бы я в этом разбирался, то никак не мог бы сделать со-

¹ Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. С. 51–89.

² МКК — межкультурная коммуникация. — *Примеч. сост.*

ответствующий вывод о социальном статусе ее владельца, для меня существенными казались другие критерии. Таким образом, то, что обладало ярко выраженной знакомостью для моего собеседника, вообще не включалось мной в какой-либо код.

Мы не случайно остановились на случае непонимания друг друга собеседниками, принадлежащими к разным культурам и использующим разные коды. Ведь наиболее ярко специфика МКК проявляется при анализе отрицательного материала, т. е. коммуникативных неудач в указанном типе общения. <...>

Необходимо заметить, что коммуникативные неудачи гораздо чаще встречаются в межкультурной коммуникации, чем в монокультурной. Изучение типов подобных неудач является одной из базовых проблем лингводидактики и той области прикладной лингвистики, которая занимается описанием языка для его преподавания инофонам. Количество этих неудач огромно, классифицироваться они могут различными способами, по различным критериям. <...>

В дальнейшем, дабы оставаться в рамках «чистой лингвистики», мы будем говорить о неудачах только в вербальной коммуникации, о тех КН¹, которые спровоцированы неверными операциями с вербальными знаками, при всей условности отделения вербального от невербального в коммуникации. В этом отношении понятие КН оказывается тесно связанным с понятием ошибки, ибо именно ошибки инофона при порождении и восприятии речи на русском языке являются основным источником КН в его (инофона) общении с представителями русского ЛКС². Постараемся в самом общем виде классифицировать эти ошибки.

Ошибки инофона в коммуникации на русском языке могут быть разделены на «фонетические» и «фонологические». Последние термины употребляются нами весьма условно и призваны подчеркнуть, что ошибки первого типа, хотя и могут затруднять понимание высказывания, не «блокируют» это понимание, русский «видит» ошибку, но способен адекватно интерпретировать коммуникативную цель инофона, ошибки же второго типа ведут к неадекватному пониманию и собственно к коммуникативным неудачам. Например, если оставаться на уровне фонетики и фонологии, отсутствие редукции [o] в безударных слогах, заднеязычность [p], придыхательность [t] — все это «фонетические» ошибки, указанные черты акцента не мешают различению русских фонем; неразличение же твердости/мягкости русских согласных, скажем, англоговорящими, неспособность последних произнести и услышать различия в словах [угъл] и [угъл'], неразличение японцами и корейцами [л] и [p], испаноговорящими — [ч], [ш], [ж] — это «фонологические» ошибки, ведущие к искажению смысла высказывания и его неверной интерпретации. Конечно, подобные ошибки не ограничиваются только «низшим» уровнем языка, но встречаются и на всех иных уровнях. Так, неразличение инофоном лексем *дом* и *здание* приводит, как правило, к «фонетической» ошибке, т. е. смысл высказывания говорящего остается понятен слушающему, если же инофон путает лексемы *цирк* и *церковь*, то это ведет к «фонологической» ошибке. Если обратиться к морфологии, то можно заметить, что слабое владение такой сложной для инофонов категорией, как вид русского глагола, может провоцировать как «фонетические», так и «фонологические» ошибки. Например, **Я где-то увидел эту женщину, но не помню где* — «фонетическая» ошибка: употребление глагола совершенного вида на месте глагола несовершенного вида в общефактическом значении (видел) не мешает восприятию высказывания; неразличение же видовременных параметров высказываний *Он приехал, когда его отец умирал* и *Он приехал, когда его отец умер* — «фонологическая» ошиб-

¹ КН — коммуникативные неудачи. — *Примеч. сост.*

² ЛКС — лингвокультурное сообщество. — *Примеч. сост.*

ка. В дальнейшем мы будем рассматривать прежде всего «фонологические» ошибки, относящиеся к самым разным уровням языковой системы.

Попробуем теперь предложить классификацию таких ошибок.

1. «Технические» ошибки, вызванные неверным фонетическим или графическим оформлением речи на русском языке. Причиной этих ошибок является слабое владение инофоном фонетикой, графикой и орфографией русского языка. Подобные ошибки и пути их коррекции давно и подробно изучаются прикладной русистикой, и мы не будем на них останавливаться.

2. «Системные» ошибки, вызванные слабым владением системой языковых значений различного уровня и способов их выражения. Ошибки этого типа также хорошо известны прикладной русистике и классифицируются, как правило, по уровням языковой системы. При этом выделяются:

- интонационные, вызванные недостаточным пониманием смысловозначительных возможностей русской интонационной системы, например;

Автор этих строк был свидетелем тому, как иностранец в студенческой столовой попросил раздатчицу положить ему рис, та ответила, что риса нет, не расслышав ее ответ, он спросил: «Рис есть?», но оформил свой вопрос не с помощью ИК-3 (интонация вопроса без вопросительного слова), а с ИК-2 с резким усилением интонационного центра, в результате чего вопрос прозвучал как категорическое утверждение, что глубоко обидело работницу столовой, начавшую кричать, что она ничего не прячет, что она не заслужила обвинений в нечестности и т. д. и т. п. <...>;

- лексические, вызванные слабым владением системой лексических значений русского языка, ошибки этого типа чрезвычайно разнообразны и могут классифицироваться различным образом, мы не стремимся дать сколько-нибудь подробную классификацию и ограничиваемся только двумя примерами в качестве иллюстрации:

* *Старый офицер подошел к машине и спросил...* вместо *Старший офицер подошел к машине и спросил...* (непонимание различий в семантике прилагательных *старый* и *старший*);

* *Ты говоришь очень тихо, я тебя не слушаю* вместо... *я тебя не слышу* (непонимание различий в семантике глаголов *слушать* и *слышать*);

- грамматические, вызванные слабым владением системой грамматических значений русского языка; ошибки эти также весьма разнообразны и нуждаются в разветвленной классификации, в число решаемых нами задач не входит выработка такой классификации; во многих случаях бывает сложно отделить лексические ошибки от грамматических, так как последние далеко не всегда бывают представлены в «чистом» виде; постараемся все же привести примеры грамматических ошибок:

* *К тебе два часа назад пришел Андрей* вместо...*приходил Андрей* (употреблен глагол совершенного вида вместо глагола несовершенного вида в значении аннулированности результата действия);

в одном из кинофильмов, которые смотрела группа американских студентов, был представлен следующий диалог между мужем и женой:

— Почему ты не спишь?

— Что-то не спится.

Американцы восприняли вторую реплику как совершенно тавтологичную, что в данной коммуникативной ситуации было квалифицировано как грубость и отказ продолжать разговор. <...>

- в отдельную группу могут быть выделены и словообразовательные ошибки, но и их весьма сложно бывает отделить от грамматических и лексических ошибок, речь

идет, например... **приездил* вместо *приезжал* и др. («зоной» особых сложностей для инофонов является приставочное словообразование глаголов).

Подчеркнем еще раз, что мы не ставили своей целью дать развернутый анализ «технических» и «системных» ошибок, приведенная классификация носит чисто иллюстративный характер и призвана показать отличия ошибок первых двух типов от ошибок третьего типа... <...> И «технические», и «системные» ошибки могут быть названы «языковыми», т. е. можно анализировать и корректировать их, не выходя за пределы собственно языковой системы и ее речевой реализации. Эти ошибки хорошо известны и давно изучаются, как уже было сказано выше. Но существует большое количество провоцирующих коммуникативные неудачи ошибок, рассматривая которые невозможно оставаться в сосюррианской парадигме, и необходим выход за пределы собственно языка в его структуралистском понимании. Ошибки этого типа, которые мы условно назовем «дискурсивными», отмечались различными авторами, но подробно они в прикладной русистике не изучались и не классифицировались. «Дискурсивные» ошибки представляют особый интерес для нас именно в силу слабой их изученности, и ниже мы пытаемся наметить пути к ликвидации этого пробела.

3. «Дискурсивные» ошибки. Эти ошибки вызваны не незнанием системы языка, а неверным использованием этой системы, что обусловливается невлаждением инофоном системой культурных норм и ценностей (в самом широком их понимании) того сообщества, на языке которого ведется общение. Ошибки эти весьма разнообразны и не поддаются однозначной интерпретации, предлагаемая ниже классификация представляется лишь одной из возможных.

- «Этикетные» ошибки, вызванные незнанием правил речевого этикета, социально-ролевых аспектов коммуникации, принятых в русском ЛКС. Подобные ошибки обусловливаются, как правило, «внешней» интерференцией, перенесением этикетных норм и правил коммуникативного взаимодействия из своей культуры в русскую культуру. Так, различия в социально-ролевых аспектах позиций «преподаватель» и «студент» в русском и американском ЛКС приводит к весьма вольному (с точки зрения русского) обращению американских студентов с русскими преподавателями (обращение только по имени, да еще и в уменьшительной форме — Дима, Володя, Маша, обращение на «ты» и т. п.), все это может расцениваться русским как непозволительная фамильярность и приводить к срыву коммуникативного взаимодействия; если китаец отвечает отказом на предложение, например, выпить чаю, это вовсе не означает, что он действительно не хочет пить чай, по правилам китайской вежливости, предложение должно быть повторено несколько раз, когда же русский после первого отказа не возобновляет своих просьб, это может быть воспринято китайцем как невежливость, вызывать обиду, что, конечно, не способствует успешности коммуникации. Из всех «дискурсивных» ошибок «этикетные» в наибольшей степени поддаются систематизации. Видимо, именно это обусловливает то, что существует достаточно полное описание формул русского речевого этикета, разработаны лингвистические и лингвометодические основы презентации этих единиц инофонам.

- Ошибки в пользовании стереотипами, «стереотипные» ошибки.

а) Ошибки, вызванные невлаждением русскими социокультурными стереотипами речевого общения, что ведет к неверному использованию стереотипных речевых формул. Этот тип близок к предшествующему, часто бывает достаточно сложно отделить «этикетные» ошибки от «стереотипных», здесь мы приведем примеры «стереотипных» ошибок, которые не могут быть отнесены к «этикетным». Так, русский, останавливая

такси, осведомляется у водителя, согласен ли тот отвезти его по нужному маршруту и договаривается о цене, но, например, американец или западноевропеец, перенося стереотип речевого поведения в данной типовой ситуации из родной ему культуры, сразу садится в такси и называет адрес, что может привести к тому, что инофон не достигнет практической цели своего речеповеденческого акта, т. е. к коммуникативной неудаче. Стереотипный для русского вопрос «Вы выходите на следующей остановке?» может быть воспринят японцем как непозволительное вторжение незнакомого человека в его личную жизнь и его планы, т. е. коммуникативная цель спрашивающего останется непонятой, а практическая — нереализованной.

Вероятно, к этому типу ошибок нужно отнести ошибки, связанные с неадекватным использованием элементов одного речевого жанра в текстах, принадлежащих к иному речевому жанру. Так, в разных культурах фатическая речь может использоваться по-разному, для русского не характерно активное включение элементов фатической речи в информативное сообщение, что оказывается типичным в речи, например, японца. <...>

б) Ошибки, вызванные невладением ментальными стереотипами русского когнитивного сознания, находящими отражение в речи на русском языке. При контакте представителей двух различных ЛКС обнаруживается большое количество несовпадающих стереотипов (неких ментальных образов, актуализирующихся при употреблении той или иной единицы), детерминированных особенностями национальной культуры коммуникантов (например, для русских почтальон носит почту, для американцев — возит почту; слово *врач*, например, у западноевропейца вызывает представление о большом недостатке, которое не возникает у русского, в совершенно разные ассоциативные ряды у русского и американца оказывается включенным слово *страховка* и т. д.). Далеко не всегда такие различия приводят к КН, но существует и достаточно большое количество случаев, когда коммуникативные сбои провоцируются именно неоправданным перенесением стереотипных образов своей культуры в чужую культуру. Так, различия в употреблении зооморфных характеристик человека, связанных со стереотипным представлением о качествах того или иного животного, находящихся свое отражение в «мифологическом» значении соответствующего зоонима, могут вызывать непонимание или неверное понимание и вести к КН (японец может не понять, почему русский называет свиньей человека, который вовсе не является толстым, так как у японцев с указанным зоонимом связано представление не о нечистоплотности (моральной или физической), но о полноте; испанец называет щенком злобного и раздражительного человека, русский — слишком молодого и неопытного человека и т. д.). То же происходит с этнонимами, за которыми стоят определенные этнические стереотипы — этнонимы, активно используемые для характеристики в одной культуре, могут быть неизвестны другой культуре или быть связанными в ней с другими представлениями (например, вряд ли инофон поймет, что имел в виду русский, назвав кого-либо чукчей; поляк вызывает у русских представление о надменности и заносчивости, у американцев — о глупости и т. д.). Несовпадения в стереотипных представлениях могут вызывать затруднения и провоцировать КН при чтении и интерпретации художественного текста... <...>

• «Энциклопедические» ошибки, вызванные невладением инофоном теми фоновыми знаниями, которые являются общими практически для всех социализированных русских. Например... <...>

Немецкая студентка, хорошо владевшая русским языком, совершенно не поняла, почему ее русский знакомый назвал своего приятеля Левшой, хотя тот, как она заметила, вовсе не был левшой в собственном смысле этого слова.

Количество примеров подобных ошибок весьма значительно, они хорошо известны всем, кто занимался исследованием проблем МКК, к ним обращались и продолжают обращаться представители лингвострановедения (см., напр., [Верещагин, Костомаров], [Чернявская]). Несколько иной путь анализа КН подобного типа предлагается в таком активно развивающемся сейчас направлении теоретического языковедения, как этнопсихолингвистика, в рамках которой была выработана хорошо ныне известная «теория лакун» (напр., [Уфимцева, Сорокин], [Этнопсихолингвистика], [Сорокин], [Марковина], [Быкова], [Schoeder et al]). Лакуна при этом понимается следующим образом: «Различия (на любом уровне) между лингвокультурными общностями, по-видимому, можно рассматривать как лакуны..., свидетельствующие об избыточности или недостаточности опыта одной лингвокультурной общности относительно другой» [Уфимцева, Сорокин]... <...>

Никоим образом не оспаривая основные положения теории лакун, хотим заметить, что она далеко не исчерпывает все случаи возможных проблем в МКК. Авторы, пишущие о лакунах (см. указанные работы), обращаются почти исключительно к анализу художественных текстов «чужой» культуры и проблемам их перевода на язык русской культуры. Однако МКК, конечно, не исчерпывается интерпретацией художественных текстов «чужой» культуры. Кроме того, достаточно часто бывает, что тот или иной «культурный предмет» присутствует в обеих культурах, но занимает в каждой из них совершенно различное положение, разное место на ценностной шкале ЛКС, входит в разные ассоциативные ряды и т. д. Рассмотрим следующий пример.

Монгольские студенты, зная, что на кафедре, где они обучались русскому языку, существует особая комната, где хранятся подарки учеников, решили сделать приятное своим преподавателям. Они вручили им изящно выполненную и, вероятно, дорогую чеканку, представляющую собой портрет Чингисхана, как они сами пояснили при передаче сувенира. Нужно подчеркнуть, что не было никаких оснований сомневаться в полной искренности даривших и подозревать их в тайном умысле. Очевидно, что имя *Чингисхан* хорошо знакомо как представителям монгольского лингвокультурного сообщества, так и русским; таким образом, собственно лакуны здесь нет, однако ситуация, чреватая конфликтом, возникла потому, что информация о Чингисхане по-разному отобрана и структурирована в каждой из названных культур. Для монголов этот человек — мудрый правитель и основатель могучего государства, для русских — беспощадный завоеватель. Данное имя, обладая в обоих языках одним экстенсионалом, имеет в каждом из них разные интенционалы.

<...> Подобные случаи привлекают особое наше внимание, так как они особенно конфликтноопасны при МКК, ибо различия в большинстве случаев не замечаются коммуникантами, но одно означающее связывается ими с разными означаемыми, которые могут обладать совершенно разной аксиологической окраской. Рассмотрим еще один пример.

Имя «Хиросима» связано в сознании русских с представлением о бессмысленной жестокости, приведшей к страшной катастрофе и унесшей жизни множества людей. Для большинства американцев это имя актуализирует представление о вполне разумной в условиях войны акции, которая, наоборот, позволила избежать крупных жертв и разрушений, так как благодаря ей удалось закончить войну без высадки десанта на Японские острова, что привело бы к гораздо более тяжелым последствиям, чем результаты бомбардировки Хиросимы и Нагасаки. Очевидно, что русский и американец, оперирующие указанным именем, будут плохо понимать друг друга, а это, в свою очередь, может привести к КН и даже к межкультурному конфликту.

<...>

4. «Идеологические» ошибки. КН, вызванные различиями в мировоззрении коммуникантов, являются универсальными, характерными и для монокультурной коммуникации (см., напр., [Ермакова, Земская: 45], [Виноградов: 151]). Причиной КН может стать перенесение идеологических норм своей культуры в другую культуру. <...> Случаи подобных ошибок и провоцируемых ими неудач также весьма разнообразны и не поддаются однозначной классификации. <...>

Наша коллега вела занятия по истории русской литературы в группе студентов-филологов из Монголии, находящихся на высоком уровне владения русским языком. При чтении «Слова о полку Игореве» студенты выразили удивление, что данное произведение считается высокохудожественным и относится к числу классических. Они объяснили, что объектом художественного изображения никак не может являться позорное поражение, свидетельствующее о бездарности военачальника, который при этом еще и оказался в плену. Поэзия, по их мнению, должна рассказывать о великих победах и воспевать подвиги настоящих героев, эпизод же, о котором повествует «Слово», никак не входит в круг тем, допустимых для поэзии. Совершенно различными оказались границы художественного/нехудожественного в русской и монгольской культурах, и это привело к тому, что текст, воспринимаемый русскими как высокохудожественный, не был отнесен монголами к числу таковых. Различия в эстетических категориях привели к КН.

Конечно, неудачи этого типа проявляются не только при восприятии инофонами русского художественного текста. Особенности межличностных отношений в том или ином ЛКС, социальная структура этого сообщества, специфика санкционируемой обществом системы взглядов отражаются в семантике единиц языка и в текстах разных жанров на этом языке. <...>

Подводя итог нашим рассуждениям о КН, хотим еще раз подчеркнуть, что приведенная классификация является в достаточной степени условной и требующей дальнейшей разработки и уточнения. Однако и она позволяет выявить те «зоны», в которых наиболее возможны неудачи и сбои в МКК инофонов и русских, продемонстрировать, что причины многих из этих неудач являются экстралингвистическими, лежат за пределами собственно языка. <...>

...Для нейтрализации многих неудач в МКК необходимо знакомить инофона с ядерной частью русской когнитивной базы. Это одна из причин, обуславливающих актуальность теоретического и практического описания этой базы и формирующих ее феноменов, определению места этой базы в сознании языковой личности.

<...>

И. А. Стернин

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА АУДИТОРИИ¹

Существуют и национальные особенности той или иной аудитории. Одни и те же доводы, аргументы, риторические приемы, приемы усиления текста имеют разную силу в разных культурах, обладают разной эффективностью. Кроме того, существу-

¹ Стернин И. А. Практическая риторика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 5-е изд., стер. М., 2008. С. 245–246.

ют приемы, эффективные для аудитории, состоящей из представителей одного народа, но совершенно не дающие эффекта среди слушателей, принадлежащих к другой национальности. Так, в китайской аудитории эффективны афоризмы, притчи, перечислительные ряды (два хорошо, четыре плохо, три надо). В мусульманской аудитории большой убедительной силой обладает цитата из Корана, мнение мудрецов, апелляция к мнению стариков.

Для англичан большое значение имеет подача той или иной идеи как старой, уже проверенной опытом.

На латиноамериканцев большое впечатление производят эмоциональный нажим, жестикуляция, идеи, облеченные в форму призывов.

Для японца важно, чтобы он мог «сохранить лицо», т. е. внешне остаться при своем мнении; большое значение имеют сохранение этикетных отношений между оратором и слушателями, улыбка.

На американца сильное воздействие оказывает аргумент, основанный на демонстрации личной выгоды. Американца можно побудить к действию, вызвав в нем азарт к соревнованию. Сильным аргументом для американца является подача идеи или факта как нового, еще не имевшего прецедента (в противоположность англичанам). Призыв к риску также может побудить американца принять точку зрения оратора.

Немцу нужно показать экономию, пользу от реализации той идеи, которую пропагандирует оратор, и т. д. Естественно, данная проблема нуждается в дополнительном исследовании.

Л. В. Куликова

ПОНЯТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО СТИЛЯ И ЕГО ДИСКУРСИВНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ¹

В настоящей работе предлагается понимание не коммуникативного стиля вообще, а *национального коммуникативного стиля*, представленного как конкретная языковая реальность на примере (модели) немецкого коммуникативного стиля. Известно, что определение любого явления, особенно не имеющего точной научной «прописки», в значительной мере зависит от исходных позиций исследователя. В фокусе нашего интереса национально-культурная специфика коммуникации, непосредственно влияющая на успешность межкультурного общения. Исходя из этого, национальный коммуникативный стиль рассматривается нами как устойчивая совокупность коммуникативных представлений, правил и норм, опосредованных культурой как макроконтекстом коммуникации, проявляющихся в отборе языковых средств, организации смысла и национально маркированном коммуникативном поведении носителей языка. В такое понимание стиля коммуникации как явления национального уровня включены не только его метакоммуникативный аспект, затрагивающий план интерес-субъективности в коммуникативном взаимодействии, но и пропозициональное содержание, а точнее макропропозиция как своеобразный культурный код глобальной организации смысла в национальном дискурсе.

¹ Куликова Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме. С. 182–193.

В рамках нашей концепции категория национальный коммуникативный стиль локализуется в пограничном пространстве на пересечении коммуникативистики, культурологии и прагмалингвистики, что обуславливает его интерпретацию как интегральной сущности, имеющей культурно- и лингвистически детерминированную природу. <...>

При этом механизм взаимодействия национального коммуникативного стиля и трёх основных семиотических систем, участвующих в его формировании, характеризуется, на наш взгляд, как процесс интерпенетрантности (взаимопроникновения). Все обозначенные феномены существуют в такой взаимосвязи и взаимозависимости, что изменение каждого из них влечёт трансформацию другого, являясь одновременно причиной и следствием, формирующим и отражающим факторами происходящих сдвигов.

Национальный коммуникативный стиль формируется под воздействием культурных макрокатегорий и усваивается языковой личностью в процессе инкультурации и социализации. Являясь компонентом национального сознания, стиль коммуникации проявляется в действиях коммуникантов, как в монокультурном окружении, так и в межкультурном взаимодействии, неосознанно, в режиме автоматической, стереотипизированной речевой деятельности. Именно в связи с этим, коммуникативный стиль можно считать наиболее ярким экспликатом культурной чужеродности в контактах с представителями других языковых культур. Кроме того, конфронтация коммуникативных стилей в ситуациях межкультурного общения является одной из главных причин возникающих помех, проблем, недоразумений в коммуникации.

Данный подход представляется оправданным, поскольку вербальная и невербальная реализация коммуникации есть процесс симультанный (синхронный). В этой связи можно говорить о том, что национальный коммуникативный стиль отражает существующие в лингвокультуре преференции (предпочтения) по выбору вербальных, невербальных и паравербальных средств в организации межличностного взаимодействия. В терминах социопрагматики формулу национального стиля коммуникации можно передать следующим образом: что – как – кому – где – когда (сообщается/умалчивается/ретушируется) – с какой интенцией социального действия. Такая интерпретация позволяет утверждать, что национальный коммуникативный стиль специфицируется в разных социально-коммуникативных сферах, в контекстах разных институциональных дискурсов, сохраняя базовые культурно обусловленные коммуникативно-языковые характеристики и приобретая при этом специфические черты в зависимости от конкретного типа дискурса и сложившейся ситуации. Следует уточнить также, что национальный коммуникативный стиль рассматривается нами как своего рода гипероним по отношению к такому явлению, как коммуникативные стратегии, являющиеся культурно маркированными частными проявлениями стиля, выступающими в качестве некоторой последовательности коммуникативных шагов.

Согласно концепции, развиваемой в нашей работе, национальный коммуникативный стиль понимается как конституент национально-культурного пространства, как основа коммуникативного поведения соответствующего народа.

Национальный стиль коммуникации реализуется в речевой деятельности и – шире – в коммуникативном поведении языковой личности, являющейся представителем данного конкретного этнокультурного социума. Исходя из обозначенного в настоящем исследовании понимания национального коммуникативного стиля, последний проявляется на всех уровнях структуры языковой личности (по Караулову, 1987). При этом необходимо отметить, что каждая языковая личность демонстрирует

себя, прежде всего, на уровне идиолекта, который представляет собой индивидуальную лингвистическую систему с вариациями на фонологическом, грамматическом и лексическом уровнях. Кроме того, вступая в коммуникацию, человек общающийся демонстрирует свою систему коммуникативных ценностей. Как точно замечает Н. И. Формановская, есть коммуникативные личности многословные и немногословные; говорящие по теме и отклоняющиеся от неё; говорящие логично, ясно, убедительно, выразительно и не обладающие такими способностями; скромные и нескромные; лидеры и ведомые и т. д. (Формановская, 2002: 65). Однако, несмотря на индивидуальный стиль каждой личности, её речевая деятельность как представителя определённого культурного сообщества подчинена негласным законам вербального и экстралингвистического оформления коммуникативных ситуаций в этом сообществе. В сознании носителей лингвокультуры присутствуют репрезентации всех возможных вариантов разных речевых событий (осуществление покупки, день рождения, служба в церкви и т. д.) и конвенциональных языковых форм, используемых для их осуществления в рамках своего привычного окружения. Иначе говоря, идиостиль человека тонко и незаметно регулируется особенностями национального коммуникативного стиля. Т. Лукман пишет по этому поводу: «Не зная как сформулировать правила, согласно которым мы шутим, мы понимаем как, когда, с кем и по какому поводу можно пошутить» (ср. Luckmann, 1986: 203).

Считается, что более чувствителен к культурному компоненту корпус лексико-семантических средств, который составляет основу лексикона и грамматикона языковой личности. Если принять во внимание, что этот уровень отражает нормальное владение естественным языком, а языковые средства представляют собой «внешние» элементы коммуникации, то подобное допущение мыслится вполне обоснованным. Небольшой иллюстрацией сказанному может служить одно из проявлений национального коммуникативного стиля в Сингапуре, где, наряду с английским языком, широкое распространение имеют местные азиатские языки. По аналогии с грамматической нормой этих языков почти ко всем высказываниям на английском языке жители прибавляют частицу «-la» как языковой индикатор дружелюбия и солидарности по отношению к партнёру по общению (Altehenger-Smith, 1983). Наличие отражающих разные интенции модальных слов и частиц является также одной из неотъемлемых черт немецкого разговорного стиля. При этом модальные частицы в устной немецкой коммуникации имеют метакоммуникативный эффект. Так, например, иллокутивный индикатор *denn* выражает, как правило, коммуникативную готовность к общению и смягчает категоричность вопроса («Tag, Klaus, wiegeht's dir denn?»; «Hast du denn so viel Geld?»). «*Überhaupt*» интерпретируется слушающим как намерение говорящего перейти к основательному обсуждению темы («Ist deine Frau überhaupt damit einverstanden?»). Модальная частица *eigentlich* расценивается обычно как сигнал ввода нового аспекта разговора («Woher nimmst du eigentlich immer die Zeit für so was?»). Используя в высказывании метакоммуникативный элемент *etwa* («Hast du etwa kein Geld mehr?»; «Muss ich dann etwa auch 'ne Rede halten?»), говорящий апеллирует к коммуникативному партнёру с надеждой, что его опасения не подтвердятся, и стимулирует соответствующий ответ («Doch, natürlich hab ich noch welches»).

Сложно и, скорее всего, невозможно отследить, какой уровень структуры языковой личности более активен, проявляясь в коммуникативном стиле в процессах межкультурного общения. Очевидно, что в актах коммуникации обмен смыслами и их интерпретация происходят при взаимодействии всех составляющих «коммуникатив-

ного пространства личности» — вербально-семантического, когнитивного и прагматического одновременно.

Например, в каждой языковой культуре существуют правила культурно обусловленной логики, эксплицируемые в коммуникативном стиле посредством союзных слов и других коннекторов. Использование данных языковых маркеров, выражающих одно из ограниченного набора отношений и связывающих разные части высказывания, отражает не только языковую компетенцию коммуникантов, подразумевающую грамматически корректное употребление уступительных, целевых, причинных и т. д. союзов. Адекватный выбор специфических культурно-логических «связок» требует, прежде всего, тезаурусных и прагматических знаний, позволяющих партнёрам по коммуникативному взаимодействию идентично толковать контексты обсуждения и деятельности. Так, в простейшем примере: «Мы танцевали, чтобы пошёл дождь» — союз цели не ошибочен, как это показалось бы европейцу. Речь идёт о культовом действии, значимом в некоторых культурных группах, и, соответственно, две составляющие этого высказывания имеют естественную логику в определённом культурном контексте. <...>

Ярким актуализатором национального коммуникативного стиля являются паралингвистические явления, также обоснованно причисляемые к сфере дискурса, поскольку наблюдать их можно исключительно в разговорной речи. В терминологии П. Н. Донца паралингвистические феномены метко определяются как внешняя форма дискурса (Донец, 2001: 208). Без сомнения, данные дискурсивные средства ещё в большей степени, чем вербальные, отличаются культурной детерминированностью. Г. Малетцке выделяет в этой связи тихие и громкие языковые культуры, что подразумевает типичную для носителей языка громкость речи в интеракции (Maletzke, 1996: 78). Так, американцы воспринимаются в Европе, в частности в Англии, как чересчур громкие и тем самым бесцеремонные. Громкими русские считают немцев, особенно подросткового и молодого возраста, за их привычку, не снижая голоса, обсуждать в общественных местах (на улице, в транспорте) свои дела. Темп речи также отмечен культурной спецификой. Высокая скорость речи присуща представителям романоязычного пространства. К числу медленно говорящих народов относятся финны, что определяет их общеизвестный имидж и порождает множество стереотипов о них как самых больших молчунах на европейском континенте. Их длинные паузы часто заставляют, например, немецких партнёров по общению предполагать, что те уже закончили свою реплику и наступила их очередь вступать в дискуссию. Преждевременная, с точки зрения финнов, смена говорящего нередко приводит к оценке немецкого стиля коммуникации как невежливого и бесцеремонного (Müller, 1991: 30). Немцы в этом смысле находятся где-то посередине континуума с типично быстрой манерой разговора в Берлине и некоторых южных территориях (Баден-Баден) и выраженной речевой медлительностью в северных землях (Maletzke, 1996: 79). При этом длинные паузы, особенно в аргументативном общении, имеют негативные коннотации в немецком дискурсе, являясь сигналом неуверенности и даже некомпетентности говорящих. По отношению к дискурсивным паузам можно провести определённые параллели между немецкой и русской коммуникативными культурами. Как в одной, так и в другой «повисшая» пауза вызывает чувство неловкости. Коммуниканты активно стремятся восстановить контакт и продолжить общение (Стернин, 2001: 208; Helmolt, Müller, 1993: 534). В качестве средств, временно заполняющих паузу в немецком языке, часто используются такие междометные слова и реплики, как *also, tja, naja, soistes, mhm, puhhhh, huh;*

в русском: ну, вот, значит, гм, так-так и т. д. Паузы рассматриваются как дискретные единицы более длительного дискурсивного сегмента — молчания, ещё одного коммуникативно значимого явления паралингвистики, с трудом поддающегося интерпретации представителями чужой культуры. Например, в китайской лингвокультуре молчание в ответ на вопрос служит контекстуализирующим указателем на то, что обсуждаемая тема неприятна собеседнику или он не готов её обсуждать. В японском коммуникативном стиле молчание как «нулевой речевой акт» (Богданов, 1986) представляет собой неотъемлемую составляющую процесса общения. По наблюдениям И. А. Стернина, в русском групповом общении молчание, как правило, недопустимо. В компании, в гостях, за столом, не принято молчать (Стернин, 2001: 204).

<...>

Итак, национальный коммуникативный стиль репрезентируется в коммуникативном поведении языковой личности, а конкретнее, в культурно обусловленной дискурсивной деятельности носителей языка.

Не подлежит сомнению, что основная доля дискурсивной специфики в разных языках и культурах обусловлена именно особенностями национальных коммуникативных стилей, образующих своего рода стержневое основание дискурсивных практик языковой личности.

Е. Л. Головлева

ВЕРБАЛЬНАЯ И НЕВЕРБАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ¹

Вид коммуникации определяется тем каналом, по которому она протекает. Если рассматривать основополагающие принципы деления, то в основе их лежат способы и возможности человеческого восприятия: зрительное — слуховое — чувственное.

Под вербальной коммуникацией понимают словесную передачу информации, которая может осуществляться в двух основных формах: устной и письменной. Выделяют такие виды речевой деятельности, как говорение, слушание, письмо, чтение.

Каждая культура имеет свою языковую систему, с помощью которой ее носители могут общаться друг с другом. В науке различные формы языкового общения получили название вербальных средств коммуникации. К наиболее известным вербальным средствам общения относится, прежде всего, человеческая речь, так как общение на три четверти состоит из общения речевого (речь и слушание). Благодаря речи люди передают и получают основную массу жизненно важной информации. Однако человеческая речь является лишь одним из элементов языка, и поэтому ее функциональные возможности гораздо меньше, чем всей языковой системы в целом. Устное сообщение легко забывается. Умение слушать особенно важно как при неформальном взаимодействии, когда люди выражают свои настоящие чувства и установки, так и в деловом и профессиональном общении.

¹ Головлева Е. Л. Основы межкультурной коммуникации : учеб. пособие. Ростов н/Д, 2008. С. 94—109.

Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык, т. е. систему фонетических знаков, включающую два принципа: лексический и синтаксический. Она осуществляется на нескольких уровнях. Воздействие происходит на каждом из уровней языка: фонетическом, семантическом, синтаксическом. В процессе говорения все имеет значение: использование лексики с преобладанием тех или иных гласных и согласных и их сочетаний, тембр голоса, интонация, длительность пауз между словами и предложениями.

<...>

Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения. Высокая степень общности и понимания ситуации всеми участниками коммуникативного процесса повышает эффективность устного общения. При помощи речи осуществляются кодирование и декодирование информации: коммуникатор в процессе говорения кодирует, а реципиент в процессе слушания декодирует эту информацию. Термины «говорение» и «слушание» введены как обозначение психологических компонентов вербальной коммуникации.

Последовательность действий говорящего и слушающего исследована достаточно подробно. Для коммуникатора смысл информации предшествует процессу кодирования (высказыванию), так как «говорящий» сначала имеет определенный замысел, а затем воплощает его в систему знаков. Для «слушающего» смысл принимаемого сообщения раскрывается одновременно с декодированием. Диалог, или диалогическая речь, как специфический вид «разговора» представляет собой последовательную смену коммуникативных ролей, в ходе которой выявляется смысл речевого сообщения, т. е. происходит то явление, которое было обозначено как «обогащение, развитие информации».

Мера известной согласованности действий коммуникатора и реципиента в ситуации попеременного принятия ими этих ролей в большой степени зависит от их включенности в общий контекст деятельности. Успешность вербальной коммуникации в случае диалога определяется тем, насколько партнеры обеспечивают тематическую направленность информации, а также ее двусторонний характер.

Процесс коммуникации включен в более сложное явление — общение, содержание которого состоит в том, что при этом осуществляется взаимовлияние людей друг на друга. Чтобы осуществить влияние, недостаточно знать структуру коммуникативного акта. Необходимо проанализировать и мотивы общающихся, их цели, установки и пр.

Поскольку именно язык представляет собой средство выражения мыслей, средство общения, то без него любые формы общения людей становятся невозможными. Язык служит коммуникации и может быть назван коммуникативным процессом в чистом виде. Но язык не существует вне культуры, которая как специфически человеческий признак приспособления к окружающей среде тоже может быть названа коммуникацией. Следовательно, связь языка, культуры и коммуникации является естественной и неразрывной. Язык — это один из важнейших компонентов культуры, форма мышления, проявление специфически человеческой жизнедеятельности, которая сама, в свою очередь, является реальным бытием языка. Если язык — это культурное проявление, то и культура прежде всего — это язык.

Однако, помимо рассмотренного выше компонента — речи, в общение включены и другие знаковые системы. Хотя речь и является универсальным средством общения, она приобретает значение только при условии включения в систему деятельности, а включение это обязательно дополняется употреблением других — неречевых — знаковых систем.

Язык является основой формирования человеческих групп, будучи средством выражения мыслей и чувств, средством коммуникации. Подсчитано, что на земном шаре имеется около 100 официальных языков и по меньшей мере 3000 самостоятельных диалектов. Лишь немногие страны однородны в лингвистическом отношении. Так называемый «смешанный» язык был избран для преодоления языковых барьеров, которые часто были причиной «вражды» между различными языковыми группами. В сфере международных отношений и международного бизнеса доминирующим является английский язык. По данным исследований, по меньшей мере 2/3 деловой переписки в мире осуществляется на этом языке. В условиях межкультурных контактов огромное значение приобретает контекст, особенности коммуникативного пространства, в котором происходит общение. Хорошее знание языка позволяет понять контекст. Смысл, например, английских фраз в Великобритании, Австралии и США часто отличается. <...> Если англичане обещают что-нибудь «к концу дня» («by the end of the day»), это значит, что дело будет выполнено не в течение 24 часов, а лишь тогда, когда они завершат работу. К тому же они могут сказать, что переговоры «bombed», имея в виду, что все прошло отлично, в то время как американцы могут понять эту фразу с точностью до наоборот.

Языковые различия могут оказать влияние на продвижение товара. Например, «Жигули» пошли на экспорт под иной маркой «Лада» в связи с тем, что на французском это может быть услышано как «девка», «альфонс». Равным образом фирма General Motors была вынуждена изменить название своей модели «Нова» при экспорте в испаноязычные страны, так как на испанском это эквивалентно «не работает, не идет».

Но даже на хорошем уровне общения может возникнуть недопонимание между сотрудниками и партнерами. Можно привести простейший пример: дата 11/12/03, стоящая на каком-то документе, будет пониматься европейцами как 11 декабря, а американцами — как 12 ноября.

Невербальная коммуникация

Существует мнение, что большая часть информации при общении передается невербально. Невербальная коммуникация представляет собой обмен невербальными сообщениями между людьми, а также их интерпретацию.

Этот вид коммуникации включает следующие основные знаковые системы:

- оптико-кинетическую;
- пара- и экстралингвистическую;
- организацию пространства и времени коммуникативного процесса;
- визуальный контакт.

Совокупность этих средств призвана выполнять следующие функции: дополнение речи, замещение речи, репрезентацию эмоциональных состояний партнеров по коммуникативному процессу.

Оптико-кинетическая система знаков включает в себя жесты, мимику, пантомику. В целом оптико-кинетическая система предстает как более или менее отчетливо воспринимаемое свойство общей моторики различных частей тела (рук, и тогда мы имеем жестикуляцию; лица, и тогда мы имеем мимику; позы, и тогда мы имеем пантомимику). Первоначально исследования в этой области были осуществлены еще Ч. Дарвином, который изучал выражения эмоций у человека и животных. Именно общая моторика различных частей тела отображает эмоциональные реакции человека, поэтому включение оптико-кинетической системы знаков в ситуацию коммуникации придает общению нюансы. Эти нюансы оказываются неоднозначными при употреблении одних и тех же жестов, например, в различных национальных культурах. Так,

известны недоразумения, которые возникают иногда при общении русского и болгарина, если пускается в ход утвердительный или отрицательный кивок головой, так как воспринимаемое русским движение головы сверху вниз интерпретируется как согласие, в то время как для болгарской «речи» это отрицание, и наоборот.

Значимость оптико-кинетической системы знаков подтверждается, в частности, также изучением частоты и силы жестикуляции в разных культурах (так, согласно результатам исследований, в течение одного часа сдержанные финны жестикулировали 1 раз, итальянцы — 80, французы — 20, мексиканцы — 180).

Дополнением в вербальной коммуникации служат паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков. Паралингвистическая система — это система вокализации, т. е. качество голоса, его диапазон, тональность. Экстралингвистическая система — включение в речь пауз, других вкраплений, например, покашливания, плача, смеха, наконец, сам темп речи. Все эти дополнения увеличивают семантическую значимую информацию с помощью «околоречевых» приемов.

Организация пространства и времени коммуникативного процесса выступает также особой знаковой системой, несет смысловую нагрузку как компонент коммуникативной ситуации. Так, например, размещение партнеров лицом друг к другу способствует возникновению контакта, символизирует внимание к говорящему, в то время как окрик в спину также может иметь определенное значение отрицательного порядка. Экспериментально доказано преимущество некоторых пространственных форм организации общения как для двух партнеров по коммуникативному процессу, так и в массовых аудиториях.

Умение «считывать» невербальные сигналы дает человеку некоторые преимущества, например, он может распознать затруднения, возникающие на уровне отношений в самом их зародыше: «перехватить» сигналы о них, перестроиться по ходу разговора, изменить тактику ведения беседы; человек также может перепроверить правильность своей интерпретации воспринимаемых сигналов и ввести контроль истинности наблюдения.

Изучением невербальной коммуникации занимается ряд наук, которые можно разделить на четыре основные группы:

- кинесика — «совокупность жестов, поз, телодвижений, используемых при коммуникации в качестве дополнительных выразительных средств общения»... <...> Ричард Гестеланд этот вид невербальной коммуникации называет кинестетикой... <...>;
- такесика (хаптика) — научное направление, изучающее роль и значение прикосновений при общении;
- сенсорика — тип невербальной коммуникации, основывающийся на чувственном восприятии представителей других культур... <...>;
- проксемика — поведение в пространстве, значение дистанции между собеседниками;
- хронемика — «использование времени в невербальном коммуникационном процессе»... <...>

В невербальном общении выделяют несколько уровней информации. Первый уровень информации, сообщаемой посредством позы и жестов, — это сведения о характере собеседника. По жестам, позам многое можно сказать о темпераменте человека, экстраверсии, интроверсии, психологическом типе человека. Визуальное восприятие поведения человека всегда предполагает комплексный подход, основывающийся вместе с тем на детальном изучении его отдельных телодвижений. Однако только соеди-

ненные в единую картину различные жесты и мимические движения, включенные при этом в контекст конкретной ситуации поведения, позволяют дать ту или иную оценку психическому и физическому состоянию человека.

Разрозненные телодвижения, сопровождающиеся мимикой, складываются в так называемые «сигналы тела», позволяющие с известной долей условности составить общее суждение о человеке. Читая жесты, можно осуществить обратную связь, которая играет главную роль в целостном процессе взаимодействия.

Второй уровень информации, которую можно узнать из жестов и позы, — это эмоциональное состояние человека. Ведь каждому эмоциональному состоянию, каждому чувству соответствуют характерные для них двигательные реакции, которым, несмотря на имеющиеся у каждого человека нюансы, свойственна определенная общность. Эти особенно отчетливо проявляющиеся на поверхности тела качественные виды движения, как правило, являются «отображениями» определенных динамических регулятивных процессов в центральных регулирующих отделах организма (центральная нервная система, вегетативная нервная система, железы внутренней секреции). Одновременно они являются «внешней стороной» этих процессов регулирования. Существуют даже определенные группы экспрессивных (выражающих эмоции) движений, которые в разной степени несут на себе «печать» соответствующей культуры и которые, кроме того, дифференцируются на подгруппы в зависимости от меры действия на них так называемых субкультур.

Третий уровень информации, получаемой от позы и жестов, — это отношение к собеседнику. Стилям поведения, складывающимся у человека, наряду с чертами, общими для всех, оказываются присущи особенности, которые проявляются у человека при общении с одной категорией людей и не проявляются при общении с другой категорией. Большинство людей ведет себя различным образом, например, по отношению к лицам, представляющим разные половые группы, значительно отличающимся друг от друга по возрасту, принадлежащим к гражданам другой страны и т. д.

В тактильном поведении, т. е. в такесике, выделяют несколько основных типов прикосновений:

- профессиональные — они носят безличный характер, человек воспринимается только как объект общения;
- ритуальные — рукопожатия, дипломатические поцелуи, иными словами, прикосновения, принятые в определенных ситуациях, определенной среде и обусловленные определенными традициями;
- дружеские;
- любовные.

К деловым контактам имеют отношение только первая и вторая группы, хотя при определенной ситуации «профессиональные» и «ритуальные» прикосновения могут стать «дружескими».

Результаты различных исследований утверждают, что существуют культуры, в которых прикосновение очень распространено, и они получили название «контактных культур», и есть культуры, в которых прикосновение практически отсутствует — «дистантные культуры».

Чувственные восприятия (сенсорика) подразделяются на основе органов чувств.

Большое значение имеют запахи, прежде всего, естественные и искусственные запахи тела, но это также запахи национальной кухни, жилища, профессии.

Разумеется, очень важен зрительный контакт, но следует помнить о том, что в некоторых культурах интенсивный зрительный контакт практически исключен.

Осязание тесно переплетается с такесикой. Слуховые предпочтения также зависят от традиций наблюдаемой культуры (музыка, звуки речи и т. д.). Все сенсорные факторы действуют совместно и в результате создают сенсорную картину той или иной культуры, ее оценка зависит от соотношения числа приятных и неприятных ощущений.

Общение людей всегда происходит на определенном расстоянии друг от друга (эту дистанцию изучает проксемика), это расстояние является важным показателем типа, характера, широты отношений между людьми. Дистанция партнеров зависит от пола, расы, принадлежности к той или иной культуре, определенных социальных обстоятельств.

Проксемика выделяет четыре зоны коммуникации:

- интимную — разделяющую достаточно близких людей, не желающих посвящать в свою жизнь третьих лиц;
- личную — расстояние, которое поддерживает индивид при общении между собой и всеми другими людьми;
- социальную — дистанция между людьми при формальном и светском общении;
- публичную — дистанция общения на публичных мероприятиях... <...>

Зоны коммуникации имеют определенные ограничения: интимное расстояние (0—45 см); персональное расстояние (45—120 см); социальное расстояние (120—400 см); публичное расстояние (400—750 см). Каждое из них свойственно особым ситуациям общения.

Большая часть невербальных сигналов усваивается непосредственно в практике. Способы невербальной коммуникации могут существенно различаться от страны к стране, от национальной культуры к национальной культуре. Более того, одни и те же жесты или интонации могут быть по-разному истолкованы в различных национальных культурах.

<...>

Поэтому знание основных кросс-культурных различий в области невербальных коммуникаций и стиль невербального поведения при встрече с деловым партнером не менее важны, чем умение говорить и слушать.

Говоря о жестах, нельзя не отметить национальные, культурные особенности их функционирования. Каждая нация является носителем специфических форм жестового выражения, а также других средств внешней выразительности. Жесты говорящего человека имеют достаточно выраженный национальный характер. Один и тот же жест в разных национальных культурах может нести совершенно различное содержание. Так, например, жест рукой, означающий у американцев «уходи прочь», в ресторанах Аргентины будет вызовом официанта, ибо там это означает «пойди сюда». Однако движение, выражающее у американцев «иди сюда», — это жест, означающий «до свидания» во многих частях Южной Европы. Поглаживание щеки в Италии означает, что беседа настолько затянулась, что начинает расти борода и пора прекратить дискуссию. Принятая иногда при играх с детьми в России «коза» из пальцев в Италии будет прочитана однозначно как «рогоносец». Сбои в таких знаковых системах могут снизить эффективность рекламы, привести к неловким ситуациям в переговорах.

Редко случается, что во время разговора слова не сопровождаются каким-либо действием, в котором главную роль неизменно играют руки. И тот или иной жест имеет различный смысл в разных странах. Итальянцы и французы известны тем, что они во всем полагаются на свои руки, когда нужно решительно подтвердить слова или придать беседе более непринужденный характер. Ловушка состоит в том, что жесты рук воспринимаются по-разному в зависимости от того, где мы в данный момент находимся.

В США, да и многих других странах, «ноль», образованный большим и указательным пальцем, говорит: «Все нормально», «Отлично» или просто «О'кей». В Японии

его традиционное значение — «деньги». В Португалии и некоторых других странах он будет воспринят как неприличный.

Немцы часто поднимают брови в знак восхищения чьей-то идеей. То же самое в Великобритании будет расценено как выражение скептицизма.

Движение пальца из стороны в сторону имеет много разных смыслов. В США, Италии, Франции, Финляндии это может означать легкое осуждение, угрозу или всего-навсего призыв прислушаться к тому, что сказано. В Нидерландах и Франции такой жест просто означает отказ. Если надо жестом сопроводить выговор, указательным пальцем водят из стороны в сторону около головы.

В большинстве западных цивилизаций, когда встает вопрос о роли левой или правой руки, ни одной из них не отдается предпочтение (если, конечно, не учитывать традиционного рукопожатия правой рукой). Но нужно соблюдать осторожность на Ближнем Востоке, там левая рука пользуется дурной славой.

Этот краткий перечень значений довольно-таки стандартных жестов показывает, как легко непреднамеренно обидеть своих деловых партнеров — представителей другой национальной культуры. Если осознанно предугадать реакцию собеседников, наблюдая за их невербальным языком, это поможет избежать многих недоразумений.

Например, крепкое и энергичное рукопожатие, традиционное для делового протокола США и Европы (во Франции рукопожатием обмениваются даже дважды — до и после беседы), не свойственно странам Южной и Юго-Восточной Азии, взамен здесь используют «вэй»: руки складываются ладонями вместе на уровне груди, как у молящихся людей.

Известно, что традиционным для Японии приветствием является поклон. Хотя мало кто из европейцев в состоянии уловить все многообразие системы поклонов.

Универсальным средством выражения эмоций во всем мире считается также поцелуй. Однако эта универсальность отнюдь не означает, что возможно использование поцелуя без знания кросс-культурных традиций конкретной страны и региона мира. Так, в Европе однократный или трехкратный поцелуй и формальное, несколько отстраненное объятие (в зависимости от страны) общеприняты при встрече друзей и деловых партнеров разного пола. Зачастую, впрочем, поцелуй заменяется ритуальным касанием щеки к щеке.

Однако и здесь имеются различия. М. Мессмер пишет о том, что географическая близость не гарантирует совпадения кросс-культурных традиций. Например, Испания и Португалия находятся на одном полуострове. И тем не менее испанцы больше любят привлекать к себе внимание на публике. Крепкое дружеское объятие не только приемлемо, но и распространено. Португальцы, с другой стороны, намного более сдержанные и не приветствуют дружеских объятий.

Следует быть осторожным и с другим универсальным знаком невербальных коммуникаций — улыбкой. В американской деловой культуре принято улыбаться, а, например, в российской, наоборот — не принято широко улыбаться незнакомым людям. Внимание и доброжелательность по отношению к посетителю традиционно выражается иными невербальными знаками: разворотом к посетителю, наклоном головы, приветливым выражением лица, контактом глаз. При этом возможно использование неширокой улыбки.

Кросс-культурные различия обнаруживаются во всех знаках невербальных коммуникаций: во внешности, позе, в выражении лица, во взгляде.

Лицо и фигура человека, движения тела сами по себе являются носителями информации. По ним легко узнается пол, примерный возраст, раса и возможная национальность партнера, его эмоциональное, физическое состояние.

Широкое разнообразие кросс-культурных обычаев и неписаных требований к одежде и внешности находит отражение в деловом протоколе.

Например, в большинстве регионов мира для деловой женщины, идущей на встречу (переговоры), обычный выбор одежды — либо хорошее платье, либо пиджак и юбка. Для мужчины — темный костюм, консервативный галстук, темные носки и ботинки.

В Латинской Америке, Южной и Западной Европе особое внимание деловой протокол уделяет качеству и стилю как мужской, так и женской одежды. Серьезное внимание обращается на качество и стиль аксессуаров: авторучек, визитниц, папок.

В США на первых встречах обращают внимание на состояние зубов. Считается, что человек, поддерживающий зубы в идеальном порядке, редко бывает неудачником.

В странах Ближнего и Среднего Востока социальный статус человека часто определяют по качеству и цене портфеля, наручных часов, авторучки и ювелирных украшений. Направляясь на встречу с партнером в Азии, можно обуть туфли без шнурков, чтобы их было легко снимать и надевать. В этой части мира традиции требуют снимать обувь, когдаходишь в храм, в частный дом, а иногда и в офис.

В мусульманских странах женщины, если они участвуют во встречах, обычно одеваются так, чтобы количество незакрытых одеждой участков тела было минимальным. В целом это справедливо и для Индии, хотя ограничения менее строгие.

Взгляд — это, пожалуй, одна из наиболее тонких и сложных материй в невербальной кросс-культурной коммуникации. Исследования в этой области тесно связаны с общепсихологическими исследованиями в области зрительного восприятия — движения глаз. В социально-психологических исследованиях изучается частота обмена взглядами, длительность их, смена статики и динамики взгляда, избегание его и т. д. Как и все невербальные средства, контакт глаз имеет значение дополнения к вербальной коммуникации, т. е. сообщает о готовности поддержать коммуникацию или прекратить ее, поощряет партнера к продолжению диалога, наконец, способствует тому, чтобы обнаружить полнее свое «Я» или, напротив, скрыть его. Смотреть или не смотреть в глаза, задержать взгляд или отвести, смотреть пристально или рассеянно — все это может иметь первостепенное значение в общении. В большинстве европейских стран, в США и Канаде, в России стремятся смотреть партнеру в глаза, когда хотят:

- увидеть реакцию на слова или действия;
- выслушать мнение партнера;
- познакомиться или подключиться к чему-то;
- доминировать в разговоре или дискуссии;
- продемонстрировать недовольство или злость, добиться, чтобы другой человек отвел глаза.

Р. Гестеланд описывает традиционное отношение к контакту глазами в разных странах и регионах. В частности, постоянный (интенсивный) контакт приемлем в арабских странах, странах Средиземноморья, юго-западной части Европы. Прямой взгляд — в Северной Европе и Северной Америке. Умеренный контакт — в Южной Корее, Таиланде, большинстве стран Африки.

Избегание прямого взгляда в глаза характеризует большинство стран Азии. Прямой взгляд в глаза в азиатских странах считается неприличным и часто рассматривается как демонстрация враждебности и угрозы. Именно этим, видимо, объясняется традиционное нежелание японцев на переговорах смотреть прямо на собеседника, стремление потупить взгляд, смотреть вниз или в сторону.

Все невербальные знаковые системы помогают раскрыть полностью смысловую сторону информации, умножают смысл семантически значимой информации, т. е. той

ее части, которая как раз влияет на изменение поведения партнера. Но такое дополнительное раскрытие смысла возможно лишь при условии полного понимания участниками коммуникативного процесса значения используемых знаков. Поэтому для всех четырех систем невербальной коммуникации встает один общий вопрос методологического характера. Каждая из них использует свою собственную знаковую систему, которую можно рассмотреть как определенный код. Но если в случае с речью система кодификации более или менее общеизвестна, то при невербальной коммуникации важно в каждом случае определить, что можно считать кодом и, главное, как обеспечить, чтобы и другой партнер по общению владел этим же самым кодом. В противном случае никакой смысловой прибавки к вербальной коммуникации описанные системы не дадут.

Таким образом, анализ всех систем невербальной коммуникации показывает, что они, несомненно, играют большую вспомогательную (а иногда самостоятельную) роль в коммуникативном процессе. Обладая способностью не только усиливать или ослаблять вербальное воздействие, все системы невербальной коммуникации помогают выявить такой существенный параметр коммуникативного процесса, как намерения его участников. Вместе с вербальной системой коммуникации эти системы обеспечивают обмен информацией, который необходим людям для организации совместной деятельности.

Т. Н. Персикова

РАЗЛИЧНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ¹

<...> Мы интерпретируем поведение других в зависимости от того, насколько оно вписывается в наше понимание культурных норм, соответствующих определенной социальной роли. Эта теория, которая помогает объяснить, что происходит при межкультурном общении, основывается на следующих постулатах:

- все поведение рационально и логично с точки зрения субъекта;
- представители разных культур воспринимают и создают свое окружение по-разному, и оно приобретает определенный смысл в зависимости от определенного культурного наследия;
- для успешного взаимодействия с представителями других культур мы должны научиться воспринимать и интерпретировать ситуацию так, как они, для чего должны попытаться поставить себя на их место.

Стратегии разрешения конфликта в разных национальных культурах. Для примера рассмотрим одну из сторон межличностного общения — конфликт и пути его разрешения — на предмет ее проявления в различных культурах и при межкультурном общении. Конфликт, как считает К. Томас, — это «процесс, который зарождается, когда одна из сторон предполагает, что другая сторона препятствует или собирается препятствовать осуществлению намерений первой стороны»... <...> К. Томас выделил пять стилей поведения при разрешении конфликта:

¹ Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. С. 53–62.

Соревнование — «прав тот, кто сильнее» — активный и не стремящийся к сотрудничеству стиль. Эта манера поведения проявляется в такой ситуации, когда одна из сторон с большим рвением добивается своих целей и стремится действовать в своих интересах независимо от того, какое воздействие это оказывает на других. Подобный способ разрешения конфликта, сопровождаемый созданием ситуации «победа — поражение» (win — lose), использованием соперничества и игры с позиции силы для достижения своих целей, сводится к подчинению одной стороны другой.

Сотрудничество — «давайте решим это вместе» — активный и стремящийся к сотрудничеству стиль. В данной ситуации обе стороны конфликта стремятся к достижению своих целей. Подобная манера поведения характеризуется стремлением решить проблему, выяснить разногласия, обменяться идеями и информацией, видеть в конфликте стимул к конструктивным решениям, выходящим за рамки одной конфликтной ситуации. Поскольку выходом из конфликта считается нахождение решения, выгодного обеим сторонам, такая стратегия часто называется подходом «победа — победа» (win — win).

Уход от конфликта — «оставьте меня в покое» — пассивный и не стремящийся к сотрудничеству стиль. Одна из сторон может признавать, что конфликт существует, но выбирает манеру поведения, характеризующуюся стремлением избежать конфликта или заглушить его. Такой участник конфликта надеется, что он «рассосется» и разрешится сам собой; решение проблемы откладывается; используются различные полумеры для того, чтобы заглушить конфликт, или скрытые меры для того, чтобы избежать конфронтации; для разрешения конфликта привлекается бюрократический аппарат.

Уступчивость — «только после вас» — пассивный и стремящийся к сотрудничеству стиль. В отдельных случаях одна из сторон может попытаться умиротворить другую и поставить ее интересы выше собственных. <...>

Компромисс — «давайте пойдем друг другу навстречу» — средняя позиция по двум параметрам: активность — пассивность, стремление к сотрудничеству — его отсутствие. Когда обе стороны конфликта идут на уступки, частично отказываясь от своих требований, достигается компромисс. Никто не побеждает и никто не проигрывает. Подобный выход из конфликта предваряют переговоры, поиски вариантов и путей ко взаимовыгодным соглашениям.

Как любой другой аспект организационного поведения, стиль разрешения конфликта подвержен значительному влиянию национальной культуры. Так, в японских контрактах весьма распространен следующий пункт: «Если в ходе выполнения контракта возникают условия, создающие препятствия для выполнения контрактных обязательств одной из сторон, обе стороны сядут за стол переговоров и обсудят создавшуюся ситуацию, с тем чтобы изменить существующий контракт»... <...> Многие виды делового сотрудничества в Японии осуществляются вообще без каких бы то ни было контрактов — достаточно устной договоренности сторон. Американцы же представить себе не могут, как можно сесть за стол и спокойно разговаривать с партнером, который не выполняет своих контрактных обязательств.

Исследования подтвердили наличие значительных культурных различий в методах разрешения конфликта между британскими и китайскими менеджерами: если китайцы предпочитают более пассивные стили поведения, такие как «компромисс» или «уступчивость», то британцам более свойственны активные стили типа «сотрудничество» или «соревнование». Ученые объясняют это приверженностью китайского общества конфуцианству, к основным принципам которого относятся идеи конформизма, этика гармонии и сохранения лица. Конформизм в китайском обществе основывается на осознании того,

что человек существует не в изоляции, а как часть семьи или клана. Межличностные отношения определяются правилами приличия и требуют от индивида уважения к общественной иерархии. Необходимость проявления почтительности к старшим формирует социальную ориентацию китайцев на подчинение власти и подавление агрессии. Этика гармонии побуждает китайцев выбирать золотую середину из двух крайностей — действие-бездействие — и учит их достижению состояния равновесия путем контролирования выражения эмоций, таких как горе, радость, гнев. И наконец, понятие «лицо» воспитывает у китайцев умение сохранять самообладание, не подрывая своего чувства собственного достоинства, и не создавать ситуации, ведущие к «потере лица» другими людьми. Ради поддержания добрых и долгих взаимоотношений спорящие уходят от конфликта.

Роль невербального общения в межкультурной коммуникации. Используемые во всех культурах невербальные сигналы или жесты можно условно разделить на три категории, две из которых могут стать источником серьезных проблем при межкультурном общении.

1. Один и тот же жест может иметь совершенно *разный смысл* в различных культурах. Например, известный многим жест «о'кей» в США означает, что все прекрасно и хорошо или что человек все понял и с этим согласен, однако мало кто знает, что этот же жест в Японии означает «деньги», а в Бразилии является оскорбительным.

2. Жест может ничего не означать и *не иметь никакого смысла* для человека, который видит его. Например, звуко сочетание «саа», произносимое при почесывании головы или втягивании в себя воздуха, — весьма распространенная для японцев реакция на ситуацию смущения или замешательства. Не зная смысла подобных жестов, мы не обращаем на них внимания и не «читаем» их.

3. Жест имеет практически *один и тот же смысл* в разных культурах, и его интерпретация редко вызывает проблемы при межкультурной коммуникации. Например, распространенный жест приветствия — рукопожатие.

Большинство людей во время разговора используют руки, чтобы подчеркнуть или выделить наиболее важные места, указать (сослаться) на предметы или людей, выразить мысль, слово жестом и проиллюстрировать свое высказывание. И вообще жесты часто используют вместо слов: Японцы в целом реже, чем американцы, французы активно жестикулируют, а итальянцы в этом смысле превосходят всех.

Во многих культурах принято гладить ребенка по голове, тем самым проявляя любовь и нежность. В ряде исламских стран голова считается источником интеллектуальной и духовной силы человека, а следовательно, она священна и к ней нельзя прикасаться.

В различных культурах по-разному принято привлекать к себе внимание официанта. В североамериканских странах, например, это делается поднятым указательным пальцем, легким движением руки, словами «официант» или «извините». В Европе для этого слегка постукивают ложкой или кольцом по стакану. На Ближнем Востоке принято хлопать в ладоши, В Японии приподнимают руку ладонью вниз, слегка шевеля пальцами, а в Испании и Латинской Америке — ладонью вверх, быстро разжимая и сжимая пальцы.

Зрительный контакт также по-разному интерпретируется в разных культурах, что в свою очередь чревато проблемами при межкультурном общении. Во многих западных странах к человеку, который не смотрит собеседнику в глаза, относятся с подозрением, такие люди считаются недружелюбными, невнимательными и не достойными доверия. В отличие от этого японских детей со школы приучают направлять взгляд в район узла галстука учителя, и, став взрослыми, японцы всегда опускают взгляд при

разговоре с человеком, старшим по возрасту или общественному положению, демонстрируя тем самым уважение к нему. В латиноамериканских странах и некоторых африканских, например Нигерии, долгий взгляд со стороны человека, занимающего более низкий социальный статус, считается неуважительным. Долго и пристально смотреть на человека считается грубым в США, независимо от того, кто на кого смотрит. Воспитанный англичанин приучен уделять много внимания говорящему: смотреть на него, внимательно слушать, кивая или моргая в знак того, что все сказанное понятно. <...>

Т. В. Ларина

ВЕЖЛИВОСТЬ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ¹

В процессе общения люди, как правило, воспринимают и оценивают друг друга с позиций собственной культуры и присущих ей стандартов, т. е. с позиций этноцентризма. Стараясь предсказать коммуникативное поведение собеседника, они сознательно или бессознательно полагаются на свой предыдущий опыт общения, однако если коммуниканты являются представителями разных культур, то этот опыт у них различен.

Исследования по этноцентризму показали, что всем людям свойственно считать происходящее в своей культуре естественным и правильным, а то, что происходит в других культурах, неестественным и неправильным; рассматривать обычаи своей группы как универсальные; считать свои нормы и ценности безусловно верными... <...> Однако коммуникативное поведение народа является компонентом его национальной культуры и регулируется национальными нормами и традициями. Игнорирование национально-культурной специфики поведения, незнание причин, лежащих в их основе, может стать причиной коммуникативных неудач, появления многочисленных предрассудков. Так, существуют стереотипные представления о грубых и невежливых русских, поляках, греках, о подлобострастных индийцах и японцах, неискренних американцах и высокомерных англичанах... <...> Стереотипы могут стать серьезным барьером в межкультурной коммуникации. Они порождают определенные ожидания в отношении того, как представители другой культуры будут действовать в процессе общения, и во многом определяют отношение к ним. Они могут отражать те или иные реальности, но в целом они не тождественны ни национальному характеру, ни тому представлению, которое данный народ имеет о самом себе.

Причин различий в коммуникативном поведении разных народов много, но основополагающей является тип культуры, который предопределяет социальные отношения, формирует культурные ценности, — на их основе складываются традиции и нормы поведения, коммуникативное сознание. Источником социальных норм, включающих среди прочих мораль, нравственность, этикет, является исторический социальный опыт коллективных форм жизнедеятельности людей, накапливаемый сообществом и передаваемый из поколения в поколение.

<...> Вежливость, как одна из важнейших коммуникативных категорий, также является составляющей национального коммуникативного сознания. При сопоставлении коммуникативного поведения разных народов необходимо принимать во внимание тот факт, что в каждой культуре существует свой концепт вежливости. Про-

¹ Рус. яз. за рубежом. 2003. № 1. С. 100—105.

веденный нами ассоциативный эксперимент показал, что содержание концепта *вежливость* в коммуникативном сознании англичан и русских не совпадает.

В русском сознании *быть вежливым* значит, главным образом, соблюдать правила поведения; в английском — демонстрировать уважение, внимание к окружающим. Английская и русская вежливость имеют разную направленность: английская является объектно-ориентированной, она направлена на собеседника и выполняет коммуникативную функцию; русская в большей степени замыкается в субъекте и несет этическую нагрузку. В русском сознании вежливость в большей степени ассоциируется с действенным, а не этикетным вниманием (вежливый — тот, кто помогает другим), в английском — с демонстративным и этикетным вниманием (вежливый — тот, кто демонстрирует свое уважение другим). Английская вежливость в равной степени направлена на всех; русская — в большей степени на «своих» и на тех, кто старше.

Называя русских людей грубыми, неприветливыми, излишне эмоциональными, агрессивными, любопытными, навязчивыми, представители других культур (в нашем анализе — английской) обычно приводят следующие доводы: русские часто перебивают собеседника, легко вмешиваются в разговор, любят давать советы, критиковать, спорить, могут задавать личные вопросы, позволяют себе делать замечания окружающим, навязывают свое мнение другим, не контролируют эмоции, в процессе общения оказывают воздействие на собеседника, не всегда благодарят и извиняются, резко прекращают разговор и т. д. Если сравнивать коммуникативное поведение русских и англичан (а национальные особенности коммуникации проявляются, как известно, только при сопоставлении), то нельзя не согласиться с тем, что приведенные выше доводы не беспочвенны: англичане практически никогда не делают замечаний, очень сдержанны в проявлении эмоций, всячески избегают оказывать воздействие на собеседника, умеют слушать его не перебивая, очень часто говорят *thank you* и *sorry* и т. д.

Интерпретация поведения представителя другой культуры должна основываться на знании национально-культурных особенностей коммуникации, которые ярко проявляются в речи. Одной из особенностей русского коммуникативного поведения, отмечаемых многими исследователями, является довольно свободное употребление императива, которое в других коммуникативных культурах, в первую очередь в английской, имеет строгие ограничения. Именно эта особенность коммуникации является основной причиной того, что о русских сложилось представление как о людях грубых, навязывающих свою волю другим, склонных к директивам. В русской коммуникации императив является основным или важнейшим средством выражения не только таких речевых актов (РА), как требование и команда, но также приглашения, совета, предложения. Императив, смягченный модификатором *пожалуйста*, легко переводит требование в просьбу, делая побуждение мягким и вполне вежливым. Неслучайно *пожалуйста* в русской культуре называется волшебным словом. Несколько примеров:

Уберите, пожалуйста, вашу машину (автоинспектор — водителю);

Откройте, пожалуйста, вашу сумку (на таможне);

Предъявите, пожалуйста, ваш билет (контролер — пассажиру);

Обратите, пожалуйста, внимание на эту таблицу (преподаватель — студентам);

Запишите, пожалуйста, ваши ответы (учитель — ученикам).

Английское *please* не имеет такого эффекта. Несмотря на наличие этого модификатора, английское императивное высказывание остается требованием. В английской коммуникативной культуре существует строгое табу на употребление императива. Как отмечает А. Вежбицка, он допускается в основном в командах и приказах... <...> Наши

наблюдения показывают, что даже в командах, где, благодаря наличию статусной дистанции (команда, как известно, дается именно в таких случаях), использование императива является наиболее естественной формой с точки зрения русской коммуникации, англичане стараются избегать его употребления, предпочитая косвенные высказывания.

Во всех приведенных выше примерах в силу определенных условий говорящий имеет некоторые права, позволяющие ему давать распоряжения слушающему, и очевидно, что у последнего нет другого выбора, кроме как выполнить действие, к которому его побуждают. Тем не менее английские коммуниканты стараются максимальным способом смягчить свое побуждение. Для этого используются разнообразные средства и стратегии (вопросительные конструкции, модальные глаголы, условное наклонение, вывод адресата из дискурса и др.). В английской коммуникации такие директивы могут звучать следующим образом:

Could you please move your car?

Will you kindly open your handbag?

May I see your ticket?

Could I draw your attention to this table please?

Can I ask you to write down your answers?

В русской коммуникативной культуре использование формы, имеющей семантическую опцию в ситуациях, которые не предлагают никакой функциональной опции, является неуместным, и подобные английские высказывания порой вызывают недоумение. В английской, напротив, основное внимание уделяется форме побуждения. С точки зрения культурологии данные различия представляются вполне логичными и естественными, в них отражаются социальные отношения, характерные для двух культур.

Коммуникативные стратегии связаны с такими параметрами, как социальная дистанция (горизонтальные отношения) и статусная дистанция (вертикальные отношения), которые в сопоставляемых лингвокультурных общностях различны: социальная дистанция между коммуникантами в английской культуре, являющейся индивидуалистической, исторически длиннее, чем в русской, принадлежащей к коллективистскому типу; статусная дистанция, отражающая иерархические отношения (как возрастные, так и статусные), напротив, больше в русской культуре. Эти два фактора являются основными в определении степени допустимой импозиции, воздействия на собеседника.

Длинная социальная дистанция, характерная для английского общества, создает зону личной автономии, являющуюся важнейшей культурной ценностью. Для ее названия в английском языке имеется специальное слово *privacy*. Сближение собеседников допустимо лишь до этой зоны, вторжение в нее является грубым нарушением норм общения. Отсюда — многочисленные коммуникативные табу, одними из которых являются строгие ограничения на употребление императива. В русской культуре же ценятся общение и солидарность, подобной зоны личной автономии нет. Сближение коммуникантов возможно до более близкого расстояния. Соответственно и степень допустимой импозиции, воздействия на собеседника, гораздо выше, императив не воспринимается как нарушение этикетных норм.

Статусная дистанция, характерная для русских социальных отношений, способствует и свободному употреблению императива, который в асимметричных отношениях является самой естественной формой выражения побуждения. Высказывания, подобные английским *Can I ask you to write down your answers?* (Можно мне попросить вас записать эти примеры?), *Could I draw your attention to this table please?* (Могла бы я при-

влечь ваше внимание к этой таблице?) в ситуации «учитель — ученики» или *Do you think you could check this for me?* (Как вы думаете, вы могли бы проверить это для меня?), *Could you please come to my office for a moment?* (Не /Могли бы вы, пожалуйста, зайти на минутку в мой кабинет?) в ситуации «начальник—подчиненный» вызывают улыбку у русских коммуникантов. В русской коммуникативной традиции, где преобладает прямой стиль, данным высказываниям соответствуют императивные конструкции: *Занишите, пожалуйста, эти примеры; Посмотрите, пожалуйста, на эту таблицу, Проверьте это, пожалуйста; Зайдите, пожалуйста, ко мне в кабинет.*

В то же время статусно-возрастная дистанция, характерная для русских социальных отношений, не позволяет младшим по возрасту и/или положению обращаться к старшим по имени и употреблять фамильярные формулы приветствия, как это стало возможным в последнее время в английской коммуникации: *Hi, David* (секретарь кафедры — пожилому профессору), *Hi, sir* (школьник — директору школы), *Hi, Vincent* (школьники — директору школы после его ухода на пенсию)... и т. д.

Подобная фамильярность в русской коммуникативной культуре является недопустимой, и тут уже русские коммуниканты могут усомниться в вежливости англичан, допускающих подобные обращения. Русская вежливость к старшим или малознакомым проявляется в обращении по имени-отчеству и на *Вы*. Данные обращения несут большую коммуникативную нагрузку, они информируют адресата о высокой степени уважения со стороны говорящего, а также, как модификатор *пожалуйста*, в значительной степени снижают директивность императива. В таком оформлении команда приобретает звучание мягкой просьбы: *Владимир Иванович, зайдите, пожалуйста, ко мне в кабинет*. Подобные формулы обращения отсутствуют в английской коммуникации, а сфера употребления обращений *Mr/Mrs/Ms + фамилия* в результате тенденции к уменьшению формальности в обществе значительно сократилась. В настоящее время они возможны главным образом в официальном общении (в университетской среде они уже не употребляются).

Возвращаясь к возможности оказывать воздействие на собеседника в русской коммуникации, добавим, что допускается также усиление этого воздействия, которое при этом может играть не деструктивную, а конструктивную роль. Так, при выражении просьбы такие интенсификаторы, как *Будьте любезны/Окажите любезность, Я вас очень/убедительно прошу*, повышают степень вежливости высказывания. В английской коммуникативной культуре подобная стратегия может привести к противоположному результату: усиление воздействия понижает ее степень, повышение вежливости возможно лишь путем снижения степени воздействия, для чего английская система вежливости предлагает целый набор конвенциональных стратегий... <...>

Сопоставительный анализ таких речевых актов, как благодарность, приветствие, прощание, оценка, приглашение и некоторых других, также показал, что для русских коммуникантов большое значение имеет содержание высказываний, в то время как для английских — форма. Находит подтверждение мнение, что ярко выраженной чертой англоязычного общества является формальная вежливость... <...> По сравнению с русскими речевыми формулами, употребляемыми в перечисленных ситуациях, английские в большей степени утратили свою семантику и превратились в формальные маркеры вежливости, в знаки внимания и расположенности к окружающим, которыми англичане щедро одаривают друг друга.

С точки зрения русского наблюдателя, англичане часто благодарят, когда нет явного предмета благодарности, извиняются, когда нет видимой на то причины, экспрессивно выражают свое отношению к окружающему при отсутствии повода для столь

высокой оценки, приглашают в гости, не имея намерения реализовать это приглашение в дальнейшем (просто как знак внимания), спрашивают, как дела, и даже не замедляют шаг, чтобы успеть услышать ответ, и т. д.

Русские действительно благодарят реже, короче и менее экспрессивно, но это не значит, что они менее вежливы. В культуре некоторых народов... вообще не принято говорить спасибо, в их языке даже отсутствует такое слово, поскольку поделиться с другом, отдать что-то соседу считается долгом и обязанностью каждого. Думается, именно из-за коллективистской ментальности и у русских благодарность во многих ситуациях является не столь обязательной, как у англичан, у которых *thank you* — это не только выражение признательности в адрес собеседника в ответ на его действия, но и часто употребляемый знак внимания, знак выражения расположенности и уважения. <...>

<...> Русские примеры выражения благодарности уступают английским и в экспрессивности, и в длине. В русской культуре, как культуре коллективистского типа, нет необходимости в столь подчеркнутой демонстрации внимания и доброжелательности к собеседнику. Акцент делается на другую ценность — искренность, т. е. на содержание, а не на форму. Предпочтение отдается эмоциональности (искреннему проявлению эмоций), а не эмотивности (выражению эмоций в стратегических целях). Поэтому англичане воспринимают русских как мрачных, необщительных, неприветливых, безразличных к другим людям.

Рассмотренные примеры в очередной раз свидетельствуют о том, что вежливость, несмотря на свою универсальность, имеет релятивный характер. Универсальность данной категории проявляется лишь на самом общем уровне. Конкретная же ее реализация имеет национальные черты и определяется типом культуры, принципами социокультурной организации общества, отношениями между его членами, набором социальных ценностей, которыми руководствуются собеседники, их коммуникативным сознанием. Говорить о том, что один народ более вежлив, чем другой, представляется некорректным в силу отсутствия «культурносвободного» основания (термин А. Веббикой) для определения степени вежливости, которая в разных культурах понимается по-разному. Русские, так же как поляки и греки, являются не менее вежливыми, чем англичане или японцы с точки зрения своих национальных норм поведения. В процессе межкультурного общения важно не делать поспешных выводов, а попытаться понять, в чем причина особенностей поведения представителей другой культуры. Понимание причин различий позволяет не только лучше понять другой народ, но и самих себя, способствует избавлению от стереотипов и взаимопониманию в целом.

Я. И. Алексеева

ЭТИКЕТ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ¹

Когда мы знакомимся с культурой и бытом чужого народа, первое, что представит перед нами, — особенности поведения в стандартных ситуациях, причем наиболее отчетливо они проявляются в сфере коммуникации. Специфические черты в общении проявляются не только на вербальном уровне, но и находят отражение в языке

¹ Рус. яз. за рубежом. 2000. № 3, 4. С. 115–122.

миимики и жестов. Невербальная коммуникация все чаще привлекает внимание специалистов по семиотике, социолингвистике, этнографии, теории коммуникации.

Слово «этикет» заимствовано из французского языка. Французское слово *etiquette* имеет два значения: 1) «ярлык», «этикетка», «надпись» и 2) «церемониал», «этикет» — и в свою очередь заимствовано из голландского *sticke* («колышек», «шпенек»), где первоначально обозначало колышек, к которому привязывалась бумажка с названием товара, а позднее и саму бумажку с надписью. На основе значения «надпись» развилось более узкое значение «записка с обозначением последовательности протекания церемониальных действий» и далее — «церемониал».

Обычно под этикетом понимается «совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращений и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда)» [Словарь по этике. М., 1983. С. 431].

Общаться можно как с помощью слов, так и с помощью невербальных средств. Обычно носители одной этикетной нормы распространяют привычное им поведение на другие народы, а это иногда приводит к «культурному шоку». Так, один американский бизнесмен писал, что на него японцы всегда производили впечатление неискренних людей, потому что японцы, сотрудники его фирмы, при встрече с ним всегда опускали головы и не поднимали глаза.

Для выявления семантики жеста в той или иной ситуации должны быть определены значимые параметры: адресат жеста, эмоциональная тональность, техника исполнения, вложенный в него смысл.

Если жесты выполняют функцию знаков, которыми обмениваются участники этикетного общения, то такие бытовые сюжеты, как прием гостя, застолье и т. п. представляют собой поведенческие тексты, организованные как развернутый диалог между участниками этикетной ситуации. Для выявления семантики жеста желательно привлечение возможно большего количества поведенческих контекстов и мотивировок.

В научной литературе применяются различные классификации жестов. В соответствии с функциональной классификацией выделяются жесты приветствия, прощания, подзывания, согласия, отрицания, удивления, оскорбления и т. д. Основу этой классификации заложил еще Ч. Дарвин в знаменитой работе «Выражение эмоций у человека и животных» (1889). Жесты могут сопровождать речь, иллюстрировать ее, выступать в качестве отдельной «реплики» в общей структуре разговора.

Вопросы семантики жестов становятся особенно важными при межнациональном общении. Ошибки в толковании жестов происходят в основном при формальном совпадении: жесту придается то значение, которым он обладает в своей культуре. Например, у русских и болгар возникает прямо противоположное толкование жестов при одних и тех же движениях головы. Или, например, жест «о'кей» [во] всех англоязычных странах, Европе и Азии имеет одинаковое значение — «все в порядке», «все хорошо», а во Франции он означает «ноль» или «ничего», в Японии — «деньги».

В истории коммуникативного поведения особая роль отводится руке. Например, русские при расставании машут рукой (как, кстати, и люди других национальностей), но при этом ладонь обращена от себя и кисть раскачивают вперед и назад. Англичане в аналогичной ситуации раскачивают кисть из стороны в сторону, итальянцы, прощаясь, раскачивают кисть вперед и назад, как и русские, но обращают ладонь к себе. «Русский» жест прощания означает у итальянцев «идите отсюда», поэтому может быть неверно интерпретирован.

Сравнивая русские жесты с жестами европейскими, следует заметить, что русские почти не пользуются синхронными движениями обеих рук. Жестикуляция осуществляется одной правой рукой, вторая рука или совсем не жестикулирует, или жести-

кулирует в меньшей степени и не повторяет движения правой. Правое ассоциируется с правдой, правотой (правое дело), в то время как левое с ложью, неправотой, правому приписывается чаще всего положительное, а левому отрицательное значение.

Начинать любое достойное дело (приступать к еде, надевать одежду) полагалось правой рукой. Начинать движение и переступить через порог следовало правой ногой (ср. русское встать с левой ноги — значит ‘быть с утра не в настроении, не в духе’).

Рукопожатие — один из наиболее привычных нам этикетных жестов, используемый преимущественно при встрече, прощании, в ситуации знакомства. Однако этот жест распространен далеко не везде.

В странах Восточной и Южной Азии до знакомства с европейской культурой не только рукопожатие, но и всякое прикосновение друг к другу расценивалось как нарушение правил общения. Японцы считали, что касаться собеседника человек может только при полной потере самоконтроля либо для выражения своего недружелюбия или агрессивных намерений. В современной Японии рукопожатие иногда используется как элемент общения с европейцами.

Ближайшим аналогом этикетного рукопожатия является сходный ритуальный жест со значением ‘заключение договора, торговой сделки’. До настоящего времени сохранился обычай подавать друг другу правую руку (бить рукой руку, ударить по рукам) при заключении какой-нибудь договоренности. Этот жест узаконивал сделку, придавал ей характер правового акта, как мы сейчас говорим.

В культуре многих народов рукопожатие в качестве знака приветствия в течение долгого времени не было повседневным и применялось лишь в особо торжественных случаях. Характер ритуала имело рукопожатие и в дипломатической практике. При дворе московского царя в XVI–XVII вв. рукопожатия применялись исключительно при общении с европейскими послами.

Поцелуй может играть различные роли в этикетном поведении. <...> В древности поцелуй как жест приветствия был распространен шире, чем в наши дни. В некоторых странах был даже разработан церемониал поцелуев. В Древнем Риме были приняты три варианта приветствий — в соответствии с принятым порядком государственного старшинства. Ближнему окружению императора разрешалось целовать правителя в губы, обычным сановникам — целовать руки императора, а слугам предоставлялись для поцелуя его ноги.

Поцелуй — обычный способ выражения приязни гостю. Поцелуйный обряд — знак величайшего почета, оказываемый русскими гостю обычно при встрече после долгой разлуки или при прощании. <...>

И еще — о целовании руки женщинам. Правила этикета во многих странах предписывают целовать руку лишь замужней женщине и только в закрытых помещениях. Поцелуй руки — проявление уважения к женщине, преклонения перед ней. Целование рук женщинам — неперенный атрибут приемов, презентаций, светских вечеринок, т. е. эта традиция сохраняется в деловой торжественной обстановке. К сожалению, в повседневном общении между мужчинами и женщинами она постепенно утрачивается. Пальма первенства среди европейцев по целованию рук женщинам принадлежит полякам, польские мужчины не хотят расставаться с этим красивым обычаем. <...>

Коммуникативные жесты и мимику исследует кинетика («движение»). Жесты классифицируют и с точки зрения того, какая часть тела участвует в их исполнении: палец, рука, нога, голова и т. д.

Для семантики жестов большое значение имеют представления о тех частях тела, которые в них задействованы. Поклон представляет собой склонение головы. Голова с древнейших времен осмыслялась как наиболее важная часть тела.

Голова метонимически обозначает и человека (ср. *счет по головам*), а в некоторых контекстах является синонимом самой жизни: *сложить голову* и т. п. А в социальной иерархии словом *голова* обозначалось высшее (первое) лицо, например, городской или волостной голова, да и само слово *главный* происходит от слова *голова* (*глава*).

Склоняя голову в поклоне, человек как бы делает себя «ниже» партнера и тем самым подчеркивает его высокий статус. Чем ниже на социальной лестнице ощущает себя человек, тем сильнее он сгибает спину, постоянно кланяется перед начальством.

Теперь несколько слов о том, как приветствуют друг друга различные народы. Китайцы, например, сгибаются при встрече с вытянутыми вдоль боков руками. У японцев для приветствий употребляется три вида поклонов: сакэйрэй (самый низкий), средний поклон под углом в 30 градусов и легкий поклон с углом в 15 градусов. Встречая утром профессора, японский студент кланяется ему средним поклоном. В течение дня он каждый раз отвешивает ему легкий поклон. Кланяются оба, но старший кланяется не так низко.

В невербальном языке поклон может носить ритуальный характер. В эпоху Петра I при приглашении дамы на танец кавалер должен был отвесить ей три церемониальных поклона. При поклоне снимали головной убор. Традиция кланяться даме в такой ситуации живет и до сих пор, правда, количество поклонов сократилось до одного, и кавалеры не столь низко прогибаются в пояснице, как они это делали раньше, а скорее лишь учтиво наклоняют голову.

Снятие головного убора в качестве этикетного жеста распространено главным образом в Европе. Мусульмане и представители некоторых других народов не обнажали голову в этикетных целях. Это один из наиболее примечательных отличительных признаков европейских и восточных народов. Один из распространенных в Европе сюжетов: к правителю, известному своей жестокостью, явились турецкие послы, которые согласно своему обычаю не сняли перед ним шапок. Правитель решил «укрепить» их обычай и велел прибить им шапки к головам железными гвоздями.

В истории культуры многих народов головной убор свидетельствовал об определенном социальном статусе человека. Поэтому отсутствие шапки являлось признаком социальной неполноценности либо особого состояния (например, траура). Снять шапку, как правило, означало проявить уважение или сделать себя «ниже» того, кому адресуется этот жест. Пребывание в шапке (в то время как другие стоят с непокрытой головой) являлось признаком высокого ранга. Перед царем и вельможами требовалось снимать шапку не только у русских, но и у других народов. В России XVI–XVII вв. этот обычай утвердился в дипломатической практике.

Поведение человека всегда эмоционально окрашено. Диапазон чувств очень широк: от состояния, близкого к истерике, до полного отсутствия эмоций. Иногда такие полярные формы могут наблюдаться у различных людей в одной и той же ситуации, что определяется принятыми в той или иной культуре поведенческими нормами, характерными для определенной ситуации. Вместе с тем существуют и некоторые общие закономерности.

Вежливое, тактичное поведение человека рассматривается как антипод природному, неуправляемому. Интересно, что поведение человека, не придерживающегося правил, одобренных в данном сообществе людей, постоянно сопоставляется с поведением животных (*прыгает как обезьяна, плюет как верблюд, напился как свинья*). Итак, этикет направлен на обуздание стихийных, природных всплесков эмоций у человека, он, по сути дела, является механизмом, сдерживающим эмоции в повседневной жизни.

В описаниях похоронных обрядов разных народов в научной и художественной литературе встречается примерно одинаковая картина: родные и близкие покойного бьются в истерику, рвут на себе волосы, громко плачут. Это естественная реакция че-

ловека на стрессовую ситуацию. Плач, самоистязание во время похорон — это не только проявление эмоций, но и традиционный стереотип поведения. На Руси, например, испокон веков существовали плакальщицы — женщины, оплакивавшие покойников по всем существовавшим в то время канонам. Этот обычай, кстати, сохранился в некоторых областях России, где «профессия» передавалась из поколения в поколение. В современном трауре все более важным становятся не традиционные, а индивидуальные формы проявления чувств, направленные на сдерживание эмоций.

Этикет предписывает сдерживать эмоции не только в стрессовой ситуации, но и, например, в обстановке застолья. Если вы допустили оплошность, старайтесь не привлекать внимания окружающих. <...>

Обстановка застолья существенно различается у разных народов. У большинства народов Азии во время принятия пищи принято сидеть на полу, застелив его циновками, коврами. <...>

Положение собеседников относительно друг друга, принятое в обществе — состояние для разговора изучает проксемика.

Размещение во время трапезы во многих культурах связано с делением жилища на части: более почетную и менее почетную, мужскую и женскую, правую и левую. При этом наиболее престижным у многих народов считалось место напротив входа. Рассаживание за столом не что иное, как наглядное представление половой, возрастной и социальной структуры сидящих. Причем «верх» и правая сторона, как правило, означает более высокое положение, а «низ» и левая сторона — более низкое. Недаром почетных гостей по этикету сажают по правую руку от хозяина и хозяйки. А на официальных протокольных мероприятиях гостям отводится место напротив дверей, т. е. входа. У восточных славян наиболее почетным считалось место во главе стола, в красном углу под иконами. Там обычно сидел мужчина, глава семьи.

У русских трапеза традиционно начиналась и заканчивалась хлебом. До сих пор в России хлеб едят в течение всей трапезы параллельно с остальными блюдами, что не принято на Западе. Вторым продуктом после хлеба у русских была соль. Характерно, что выражение «хлеб-соль» — это обобщенное название угощения. <...>

У многих народов с помощью соли устанавливались дружеские отношения: в Древнем Риме ее подносили гостям в знак дружбы, в Эфиопии друзья при встрече давали полизать друг другу кусочек соли, который носили с собой. А противоположное действие — рассыпание соли — получило и противоположное значение: у греков, римлян и арабов опрокинуть солонку значило разорвать дружбу... <...> Отсюда широко распространенная до сих пор примета: просыпать соль — к ссоре.

Застолье — это своеобразная пауза в обыденном течении жизни. За столом полагается или молчать или вести неспешный, неторопливый разговор. Молчание или приличный разговор, соответствующий трапезе, воспринимались и воспринимаются как признак благочестивого поведения.

Следует заметить, что в Европе сервировка стола сравнительно недавно приобрела современный облик. Использование ложек и ножей стало всеобщим только в XVI в. До появления индивидуальных тарелок куски брали с общего блюда пальцами, деревянной дощечкой или ломтем хлеба, на который клали свою порцию мяса. Индивидуальная вилка получила распространение тоже не ранее XVI–XVII вв.

При дворе московских государей тарелки, ложки и ножи подавались только самым почетным особам, преимущественно западноевропейским послам. Готовые блюда приносили на стол уже искрошенными и нарезанными и ели их в основном руками; ложки приносили только с горячим, которое подавалось в середине обеда. <...>

И несколько слов — о зональном пространстве. А. Пиз в книге «Язык телодвижений» по расстоянию между собеседниками различает зону интимного общения (от 15 до 46 см), зону личного общения (от 46 см до 1,2 м) — общение на официальных приемах, на официальных вечерах и дружеских вечеринках; зону социального общения (от 1,2 до 3,6 м) — общение с людьми посторонними, которых мы не очень хорошо знаем, и общественную зону, когда мы обращаемся к большой группе людей. В этой же книге приводится ряд интересных, на мой взгляд, неписанных правил поведения западного человека в условиях скученности людей, например в автобусе или лифте. Приведу эти правила:

1. Не принято разговаривать ни с кем, даже со знакомыми.
2. Не рекомендуется смотреть в упор на других.
3. Лицо должно быть совершенно беспристрастным — никакого проявления эмоций не допускается.
4. Если у вас в руках книга или газеты, вы должны быть полностью погружены в чтение.
5. Чем теснее в транспорте, тем сдержаннее должны быть ваши движения.
6. В лифте следует смотреть только на указатель этажей над головой... <...>

Если сравнивать эти правила с правилами поведения в России, то можно заметить, что для нас не столь характерна абсолютная беспристрастность и глухое молчание в транспорте, но на вторжение в наше интимное зональное пространство мы реагируем болезненно (когда нас касаются в общественном транспорте, задевают какими-либо предметами). Необходимо подчеркнуть, что зональное пространство у разных народов различно. Темпераментные южане (например, итальянцы) стремятся сократить до минимума все вышеперечисленные зоны общения (достаточно вспомнить великолепных Софи Лорен и Марчелло Мастоияни в фильме «Брак по-итальянски» во время выяснения отношений), а холодные северяне (например, финны) — увеличить его. Что касается этикетного поведения, то жители юга России, Украины непременно прикасаются к собеседнику, показывая тем самым дружеское к нему расположение, что совершенно неприемлемо для жителей такого мегаполиса, как Москва, которые не допускают касания друг друга в процессе беседы.

И в заключение — несколько слов о позе. Поза, безусловно, связана с этикетом, его историей, традициями. Япония — страна древнейшей культуры, освященного тысячелетиями церемониала. Сидеть перед японцем со скрещенными ногами или положив ног[у] на ногу — значит проявить свое неуважение к нему. Этикетные нормы в Америке по сравнению с европейским континентом весьма молоды, так же как и сама страна по сравнению с европейскими странами. В ее культуру внесли свою лепту представители многих национальностей. Отсюда следует, что европейские этикетные нормы, не говоря уже о японских, для американцев не являются Догмой. Поэтому японцу, например, трудно понять американца, расположившегося в самой типичной и любимой для него позе — нога на ногу на столике перед носом собеседника — и чувствующего себя при этом крайне комфортно.

Поза может выражать и эмоции человека. Например, в финале «Ревизора» Н. В. Гоголя — это поза изумления, когда городничий в заключительной немой сцене остается «в виде столба с распростертыми руками и закинутой назад головой».

Таким образом, невербальное общение людей в различных этикетных ситуациях может быть разным. Отличия в общении связаны с национально-историческими особенностями, религиозными верованиями, местом проживания. <...>

М. В. Еременко, Ю. С. Пашукевич, Н. В. Котова

ЗНАЧИМОСТЬ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ¹

Необходимость формирования межкультурной компетенции у людей, которые собираются сотрудничать с представителями других культур, дипломатов, миссионеров, советников, бизнесменов, работников сферы образования, иностранных студентов и даже туристов, является неоспоримой в науке в настоящее время. Приезжая в другую страну, человек сталкивается не только с незнакомым языком, но и с иными этикетными нормами, традициями, особенностями общения и правилами поведения. Без представлений о том, что принято, можно, желательно, запрещено, позволительно в той или иной стране невозможна успешная интеграция в ее социум.

В связи с этим особое внимание необходимо уделять изучению коммуникативного поведения, под которым понимается «совокупность норм и традиций общения определенной группы людей» [Стернин И. А., Прохоров Ю. В. Русские: коммуникативное поведение. М., 2007]. Коммуникативное поведение описывает тематику общения, восприятие тех или иных коммуникативных действий носителями языка, особенности общения в больших коммуникативных сферах типа семья, коллектив, иностранцы, знакомые, незнакомые и многих других.

Коммуникативное поведение является неотъемлемой частью национальной культуры. Знание норм и традиций общения народа позволит участникам речевого акта, принадлежащим к разным национальным культурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга, будет способствовать эффективной межкультурной коммуникации.

Каждое общество имеет свою коммуникативную структуру, в которой немаловажную роль играет система социальных ролей, т. е. определенных типовых моделей поведения людей в стандартных ситуациях общения [Стернин И. А. Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж, 2001]. Социальная роль определяет и саму ситуацию общения, которая может быть симметричной (участники имеют одинаковые социальные признаки) и асимметричной (участники различаются хотя бы по одному признаку). Следует помнить, что одна и та же ситуация общения может быть симметричной в родной культуре, но асимметричной в культуре изучаемого языка. Нарушение ролевых ожиданий ведет к негативной реакции окружающих, может создать впечатление невежливости, невоспитанности, приводит к нарушениям коммуникации. Следовательно, для эффективного взаимодействия представителей разных лингвокультур необходимо знание особенностей национально-культурной специфики вербального и невербального поведения коммуникантов.

В данной статье рассматривается невербальный аспект коммуникативного поведения, так как с ним связано наибольшее количество затруднений при межкультурном общении.

¹ *Еременко М. В., Пашукевич Ю. С., Котова Н. В.* Значимость невербального коммуникативного поведения при формировании межкультурной компетенции [Электронный ресурс]. URL: http://sociosphera.com/publication/conference/2010/80/znachimost_neverbalnogo_kommunikativnogo_povedeniya_pri_formirovanii_mezhkulturnoj_kompetencii (дата обращения: 08.11.2015).

Известно, что для наиболее эффективного общения и взаимодействия с представителями другой культуры необходимо не только научиться говорить на языке данной культуры, но и мыслить на этом языке, правильно интерпретировать и использовать невербальные средства общения, характерные для данной культурной общности.

Кроме того, важность изучения невербальных средств коммуникации подчеркивается еще и тем, что, как отмечено в многочисленных исследованиях, **более 65 % информации передается с помощью невербальных средств** (жесты, мимика, поза, дистанция, тон, темп речи и др.) [Колесниченко В. Л. К вопросу об особенностях вербального и невербального коммуникативного поведения представителей английской и испанской лингвокультур // Труды Междунаро. науч.-практ. интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сб. 7. Ростов н/Д., 2009. С. 169–174]. И незнание этих средств может привести к коммуникативным сбоям и к различным конфликтным ситуациям между представителями разных культур.

Таким образом, проблема обучения средствам невербальной коммуникации остается актуальной на сегодняшний день, а знание и умение использовать эти средства в тех или иных коммуникативных ситуациях является залогом успешного общения в условиях набирающего темп процесса глобализации, создания единого мирового пространства.

В связи с этим возникает вопрос о том, в каком объеме необходимы знания о невербальной национально-специфичной составляющей общения для эффективной коммуникации. Принято считать, что в невербальном коммуникативном поведении продуктивные знания должны составлять пальцевый счет, жестовое изображение цифр на расстоянии, жесты привлечения внимания и некоторые побудительные жесты (например, остановка такси), регулирование дистанции и физических контактов, контакт взглядом [Стернин И. А., Ларина Т. В., Стернина М. А. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж, 2003]. Остальные невербальные средства могут быть усвоены рецептивно.

Важно отметить, что жестовая коммуникация является одним из ведущих способов невербального коммуникативного поведения. **Большинство жестов являются культурно-специфичными**, поэтому часто даже одинаковые по исполнению жесты могут интерпретироваться по-разному представителями различных культур (например, американский жест «о'кей» (все хорошо) в виде большого и указательного пальцев, сложенных в форме кольца, на юге Франции означает «Ноль, ничего хорошего», в Японии — «Дай мне немного денег») [Культура и социальное поведение / Г. К. Триандис; пер. с англ. В. А. Соснина. М., 2007].

Исследователи выделяют **три вида отклонений** от правильного понимания кинетического текста при переходе от одной культуры к другой: **неправильная интерпретация, неполная интерпретация, избыточная интерпретация** [Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык. М., 2002].

При неправильной (ошибочной) интерпретации носителем одной культуры невербального сообщения, сделанного представителем другой культуры, могут происходить нежелательные конфликты. Например: немногие американцы знают о том, что китайцы очень не любят, когда их трогают, хлопают по плечу и даже пожимают руку. При неполной и избыточной интерпретации происходит пропуск невербальных знаков в коммуникативном акте либо интерпретация движений, не являющихся жестами, как коммуникативные жесты, что также может создавать конфликтные ситуации [Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык. М., 2002].

Как уже отмечалось, в межкультурном общении также широко распространено явление **межкультурной омонимии**, при котором одинаковые или очень похожие друг на друга формы имеют в разных культурах разные смыслы. Например, кинема «па-

лец у виска» в Германии используется для обозначения человека, который «несколько не в себе». В ряде африканских культур аналогичная жестовая форма означает, что жестикулирующий глубоко задумался, погрузился в размышления. Во Франции жест обозначает, что человек, о котором идет разговор, глупый. В Голландии подобная форма значит, что человек умный (т. е. «обладает интеллектом») [Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык. М., 2002].

Таким образом, знания **о национальной специфике жестов** являются важными для того, чтобы избежать неадекватного или оскорбительного для другого народа невербального поведения.

В связи с этим возникает необходимость более глубокого изучения невербального поведения всеми, кто собирается посетить другую страну. Как уже отмечалось, некоторые жесты могут быть усвоены рецептивно, т. е. достаточно просто научиться понимать их значение. Для этого можно ознакомиться со специальной литературой по невербальным средствам общения, посетить лекции по данной тематике, посмотреть фильмы, принадлежащие изучаемой культуре. Однако многие жесты необходимо не только уметь правильно интерпретировать, но и самостоятельно их использовать в соответствующих им ситуациях общения. Формирование продуктивных знаний невербального коммуникативного поведения требует больших усилий. Для этого просто справочной литературы не достаточно, необходимы дополнительные упражнения.

На наш взгляд, одним из наиболее эффективных способов обучения невербальному общению в условиях межкультурной коммуникации является **тренинг** — «специальным образом организованная групповая работа, направленная на достижение определенной цели» [Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. Учебное пособие для студентов психологических специальностей. М., 2004]. Тренинг способствует развитию этнической и культурной грамотности, формированию этнокультурной компетентности, он не только развивает у участников позитивное отношение к представителям других культур, но и позволяет им познакомиться с другими культурами, с их спецификой, настраивает их на эффективное взаимодействие с партнерами из других культур.

В процессе тренинга учащиеся не только получают информацию об истории, традициях, обычаях и особенностях общения, существующих в других культурах, они становятся активными участниками процесса коммуникации. Тренинги предлагают разного рода ролевые игры, которые позволяют выявить проблемные ситуации при подготовке или в процессе межкультурного взаимодействия. Таким образом, тренинг способствует процессу аккультурации, т. е. вхождению индивида в другую культуру. Он помогает индивидам эффективно общаться, жить, учиться или работать в другой стране, избегать конфликтов, связанных с межкультурным непониманием, справляться с трудностями, возникающими при взаимодействии с людьми в поликультурных обществах.

Как отмечает Г. Триандис, межкультурный тренинг ставит перед собой две основные задачи: познакомить учащихся с межкультурными различиями, что достигается путем проигрывания ситуаций, в которых есть различия в культурах; сделать возможным перенос полученных знаний на новые ситуации, при этом обучаемый должен познакомиться с самыми характерными особенностями чужой для него культуры.

Считается, что «чем больше непосредственного опыта участники тренинга приобрели при «вхождении» в иную культурную среду в процессе тренинга и при «выходе» из нее, тем лучше они будут «экипированы» для успешного функционирования в новой культурной среде за границей» [Культура и социальное поведение / Г. К. Три-

андис; пер. с англ. В. А. Соснина. М., 2007]. И поскольку невербальная коммуникация является важной частью процесса общения и многие невербальные средства отмечены культурной спецификой, этому аспекту межкультурного общения необходимо уделять особое внимание и включать в программы этнокультурных тренингов.

Например, тренинг, предложенный И. М. Лебедевой, О. В. Луневой и Т. Г. Стефаненко, не просто знакомит учащихся с различными жестами приветствия, характерными для той или иной культурной общности, он позволяет участникам «войти» в другую культуру, использовать средства общения, свойственные данной культуре.

В данном тренинге предлагается ситуация «Встреча в аэропорту». Участники работают в парах, каждому дается карточка с условиями игры: участники прилетают в незнакомую страну, в аэропорту их должен встретить их соотечественник. В толпе встречающих им нужно найти этого человека, выполняя церемонию приветствия, принятую у них дома. Тот, кто поприветствует их таким же образом, и есть их земляк. Разговаривать при этом не разрешается.

При этом одному участнику предлагается побывать представителем одной культуры, а другому участнику — другой культуры. Например, первый участник — представитель французской культуры. Его приветствие: двукратный поцелуй, причем партнеры не касаются друг друга, имитируя «поцелуй в воздух». Второй участник — представитель одной из культур Средней Азии. Его приветствие — правая рука или обе руки (одна над другой) кладутся чуть ниже груди, корпус наклоняется, затем обе руки протягивают друг другу. [Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. Учебное пособие для студентов психологических специальностей. М., 2004]. Таким образом, участники тренинга знакомятся и на практике осваивают различные формы приветствия, принятые в той или иной культуре.

Данный вид тренинга способствует повышению общей осведомленности индивидов о межкультурных различиях на уровне невербальной коммуникации и формированию толерантного отношения к представителям других культур. Если же индивиду необходима информация по невербальному коммуникативному поведению, принятому в определенной культуре, то программу тренинга нужно строить в соответствии со спецификой данной культуры, включая при этом все различия в коммуникативном поведении, а также знакомство с традициями, обычаями и другими особенностями культуры данной страны.

Одним из распространенных видов тренинга является «культурный ассимилятор». Этот вид тренинга включает в себя эпизоды, т. е. сценарии взаимодействия представителей двух культур, и четыре интерпретации их поведения. Например, участникам дается ситуация: рабочий испанского происхождения опускает глаза, когда говорит собеседник. К данной ситуации предлагается четыре объяснения, почему рабочий опускает глаза. Участников просят выбрать один из вариантов объяснения, а потом раскрывают истинную причину данного поведения [Культура и социальное поведение / Г. К. Триандис; пер. с англ. В. А. Соснина. М., 2007]. Данный тренинг ориентирован на изучение культурной специфики и обеспечивает непосредственную обратную связь, что позволяет наиболее эффективно изучить характерные особенности определенной культуры.

Существует и множество других вариантов межкультурного тренинга, которые знакомят участников с невербальными средствами коммуникации, принятыми в других культурах. Однако зачастую они включены в программы тренингов вместе с другими компонентами межкультурного взаимодействия и не рассматриваются отдельно. Однако этому компоненту коммуникации необходимо уделять больше внимания,

так как невербальное общение занимает важную часть процесса коммуникации, зачастую сообщая собеседнику больше информации, чем та, которая передается вербальным способом. Следовательно, обучение невербальному компоненту общения является особенно важным аспектом при формировании межкультурной компетенции.

Е. П. Савруцкая

ФЕНОМЕН КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ¹

<...> Межэтнические конфликты, заметное усиление влияния на государственную политику и мировоззрение масс людей — сторонников религиозного фундаментализма внесли в современное мировое коммуникативное пространство ощущение постоянной угрозы насилия в виде террористических актов, игнорирования правовых норм, законности и порядка, усиления антисоциальных явлений маргинализации и аномии, разрушающих принципы культурной идентификации и усиливающих тенденции расширения социальной базы отклоняющегося поведения.

Очевидно, что в контексте глубинного противоречия современной цивилизации, противоречия между процессами глобализации и интеграции общественных процессов, с одной стороны, и стремлением к сохранению культурной идентичности, этноконфессиональной целостности, индивидуализации личностного начала — с другой, «парадигма гармоничного мира» оказалась слишком оторванной от реальности, «чтобы быть полезным ориентиром в мире после “Холодной войны”»².

Очевидно, что изменения, происходящие в современном социальном пространстве[.] не могут не оказать существенного влияния на содержание и направленность коммуникативных процессов. <...>

Сложившееся еще на заре человеческой истории мировосприятие, разделяющее мир по принципу «свой — чужой», «мы — они» в современных условиях информационного общества вступило в новую фазу разделения мира либо по культурно-территориальным признакам (Восток — Запад), либо конфессиональным (мир христианский — западный христианский и православный, мусульманский, а также другие модификации подобного направления), либо культурным или цивилизационным параметрам (западная, латиноамериканская, африканская, исламская, китайская, индуистская, православная, японская), либо по уровню экономического развития (Север — Япония — Юг).

Дуальность сознания на ранних стадиях общественного развития[.] с одной стороны[.] порождалась узостью коммуникационных связей и закрытостью коммуникационного пространства родовых общин, образа жизни в племени. С другой стороны, эта же способность сознания стабилизации общественных связей внутри социумов способствовала формированию социальных механизмов социокультурной преемственности, закрепления и воспроизводства социального опыта в ряду поколений.

Проявление подобной дуальности (мы и все другие) на уровне идеологии (религии, политики или обыденного сознания) в современных условиях глобализации, углубления интеграционных процессов несет в себе реальную угрозу социальной

¹ Актуальные проблемы теории коммуникации : сб. науч. тр. СПб., 2004. С. 75—85.

² Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М., 2003. С. 32.

и культурной конфронтации на религиозной, этнической, языковой почве. Единое информационно-коммуникативное пространство современного мира, создаваемое такими завоеваниями цивилизации, как глобальная система Internet, средства связи и передвижения огромных масс людей, должно, казалось бы, по многим объективным признакам усиливать естественное стремление людей к объединению, гармонизации человеческих отношений, выработке новых подходов к решению социальных и экономических проблем, стоящих перед человечеством. В действительности же многополярность современного миропорядка «вывернула» новые проблемы, ориентированные, прежде всего, на культурно-коммуникативную сферу социальной реальности. Идеи диалога культур, этноконфессионального консенсуса, толерантности и т. д. возникли в ответ на резко обозначившуюся потребность в необходимости «снятия» противостояния государств, политик, религий, культур и всего того многообразия противоречий, присутствующих в настоящее время и присутствовавших в человеческом сообществе на протяжении тысячелетий его существования.

Наряду с тенденциями поиска путей установления диалога культур, достижения консенсуса, формирования толерантного сознания и других коммуникативных форм достижения хотя бы относительного взаимопонимания, согласия, терпимости в восприятии «Другого» совершенно отчетливо обозначилось и иное направление в развитии общественных процессов — поиск систематизации и закрепления в коммуникативных формах культурной идентификации. В данном контексте с особой актуальностью вырисовывается идея Э. Сепира и Б. Уорфа о лингвистической обусловленности некоторых черт культуры¹, а также то внимание к проблемам лингвистики, которое отмечается в последнее время в ракурсе исследований коммуникативной ситуации постиндустриальной цивилизации². В свете сказанного выше решение проблемы теснейшим образом связано с исследованием специфических особенностей современной коммуникативной ситуации и коммуникативных процессов, складывающихся под влиянием определяющих условий информационного общества, а также изменений мотивации и форм поведения людей, происходящих под влиянием этих условий.

Начнем с первого, т. е. анализа особенностей коммуникативной ситуации и коммуникативных процессов, складывающихся в мире со второй половины XX в., т. е. в условиях нарастающих тенденций глобализации.

Глобализация как феномен современного развития цивилизации характеризует переход к новому мировому порядку, новой системе отношений, в корне меняющей веками складывающуюся упорядоченность общения между людьми. Установление нового миропорядка оказалось процессом очень сложным и крайне противоречивым, что проявилось не только в переходе ведущих стран мира к постиндустриальной фазе развития общества со всеми присущими для нее признаками информационной цивилизации. Она была связана с распадом мировой системы социализма и крайне затрудненным ее вхождением в рыночные отношения. Наиболее глубокие противоречия и вызванные ими изменения коснулись коммуникативной сферы современной социальной реальности.

К противоречиям, оказавшим наибольшее влияние на коренные изменения в области коммуникативного взаимодействия, мы относим следующие. Во-первых, это противоречие между глобализацией и интеграцией общественных процессов, с од-

¹ Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку // Языки как образ мира. М., СПб., 2003. С. 157–202.

² Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. Лекция XI. Еще один выход из философии субъекта: коммуникативный разум против разума субъектцентрированного. М., 2003. С. 305–337.

ной стороны, а с другой — индивидуализацией человека, намечающимися тенденциями демассификации средств и систем информации, а следовательно, демассификации личности и культуры¹.

Во-вторых, противоречие между усилением тенденций глобализации и сопротивлением этому процессу со стороны национально-государственных образований, а также со стороны общественности этих стран, выступающей за экономический и культурный суверенитет своих народов.

В-третьих, это противоречие между вестернизацией, а точнее американизацией, всех сфер общественной жизни и стремлением народов сохранить свои историко-культурные традиции и духовность как основание этнической идентификации.

В-четвертых, это противоречие между потенциальными возможностями новых коммуникативных технологий и СМИ в накоплении и распространении знаний, с одной стороны, а с другой — реальное положение дел с газетно-журнально-книжной культурой и искусством, а следовательно, и традиционными формами гуманитарного общения.

<...>

В силу обстоятельств, в корне изменивших содержание и направленность социокультурных процессов в современном мире, проблемы общения, коммуникации, интеракции, коммуникативного пространства, коммуникативного менеджмента и т. д. выдвинулись на передний план философского и научного осмысления. Дело в том, что многообразие направлений развития современных коммуникационных процессов требует их систематизации и определения доминирующих признаков с целью накопления методологической базы их познания и разработки социальных механизмов обеспечения их упорядоченности.

Опираясь на современные исследования в области теории коммуникации (коммуникативистики), философии и социологии коммуникации, теории массовой коммуникации и т. д., следует, на наш взгляд, выделить следующие особенности развития коммуникационных процессов в условиях становления новых цивилизационных отношений, начиная со второй половины двадцатого века.

Во-первых, противоречия постиндустриальной цивилизации явились причиной формирования совершенно нового типа коммуникативного взаимодействия, обеспечиваемого огромным количеством коммуникативных средств и посредников.

Во-вторых, информационная революция второй половины XX века вызвала к жизни не только увеличение во все нарастающих размерах доли СМИ, Интернета, сотовой и спутниковой связи и т. д. в обеспечение информационно-коммуникативного взаимодействия между людьми, но и изменила их образ жизни, социальные механизмы, обеспечивающие функционирование коммуникативного пространства населения планеты. Именно поэтому информационно-коммуникативные аспекты мировой культуры оказались в центре внимания представителей ученого мира практически всех направлений современной науки и философии.

В-третьих, развитие средств массовой информации, раскрывающее широкие возможности воздействия (вплоть до манипулирования) на массовое сознание, включает страны мира в неизбежную глобализацию информационных процессов. Интеграция мировой культуры стала фактором современного социокультурного процесса благодаря доступности СМИ самыми широкими слоями населения. Информационное общество как качественная характеристика постиндустриальной цивилизации невероятно расширило пределы возможностей выбора форм поведения (деятельности) людей.

¹ Тоффлер Э. Третья волна. М., 2002. С. 279.

Безграничный выбор возможностей удовлетворения самых разнообразных потребностей, неиссякаемые доступные всем источники развлечений явились причиной углубления такого пагубного для развития культуры явления, как аномия.

В-четвертых, доступность практически любой информации самым широким слоям населения (было бы желание) способствует формированию в самосознании человека своего собственного образа, выравненного (уравненного) в возможностях со всеми. <...>

В-пятых, одним из ведущих признаков нового формирующегося общества является быстротечность, фрагментарность, отмечаемых, в первую очередь, в сфере межличностных коммуникаций, а также в сфере потребления и услуг. Но именно эти сферы оказывают наибольшее влияние на современного человека. Современное коммуникативное поле (поле взаимодействия людей) характеризуется высокой мобильностью не только человека, но и социальных систем и социальных институтов, сокращением времени, отводимого на межличностное длительное общение, появлением новых информационно-коммуникативных технологий, способствующих сокращению времени связей между людьми. Принцип разнообразия ворвался в родственные, семейные, дружеские отношения, придавая им модульный характер, когда каждый участник коммуникативной ситуации взаимозаменяем, так как все более теряет свою функциональную и личностную неповторимость, становясь усредненным человеком массы.

Эти и многие другие особенности новых цивилизационных отношений, прямо и косвенно оказывающих влияние на современные коммуникативные процессы, обозначили проблему необходимости всестороннего исследования феномена коммуникации в контексте социокультурной реальности нашего времени. Трудности адаптации человека к современным условиям его бытия настоятельно требуют разработки новых социальных механизмов стабилизации культурно-коммуникативных процессов, поиска новых социальных форм упорядочения коммуникативного пространства, способных противостоять деструктивному влиянию быстротечности и фрагментарности жизненного мира субъектов новых цивилизационных отношений (личности, семьи, социальных групп, этносов и т. д.).

<...>

Е. И. Пассов

ДИАЛОГ КУЛЬТУР: ФИЛОСОФСКИЙ, СОЦИАЛЬНЫЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ¹

В философских и в историко-социологических исследованиях все настойчивее звучат слова о чрезвычайной роли диалога в жизни человечества. Что будет идти быстрее: нарастание энтропийной энергии, усиливающей центробежные силы, или диалог, основанный на взаимопонимании?

Социальный аспект проблемы не мог не повлиять и на другие сферы, например, на образование. В частности, в иноязычном образовании проблема диалога культур остро обозначилась с развитием коммуникативного направления, где общение является средством, а целью — развитие индивидуальности в диалоге культур².

¹ Рус. яз. в центре Европы. 2001. № 4. С. 6–16.

² См.: Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Москва, «Просвещение», 2000.

Что конкретно беспокоит, не устраивает, вызывает опасение?

1. Недопонимание того, что готовность воспринимать чужое (чуждое!) не является естественным свойством человека. Наоборот: биологически человеку свойственна ксенофобия. Подавить этот вирус можно только культурной прививкой.

2. Недостаточность так называемой «страноведческой компетенции», поскольку культуросообразный подход к образованию — понятие более глубокое, нежели знание-центрический (читай: страноведческо-центрический).

3. Недостаточность и бесперспективность (тупиковость) пути «овладение языком и культурой», ибо такой — аддитивный путь — противоречит сущности взаимоотношения языка и культуры. В этом смысле термин «иномязычная культура» предпочтительнее.

4. Недостаточность (односторонность) так называемого сопоставительного подхода, констатирующего сходство и различие культур. В связи с этим интересно заметить, что А. С. Пушкин, размышляя о единстве и отличии русской и европейской литературы, пришел к парадоксальному выводу: что их единство заключается в национальном своеобразии, т. е. в том, чем русская литература обогащает мировую литературу.

5. Опасность мистификации, подмены тезиса. Так, О. В. Воробьева отмечает, ссылаясь на Тойнби, что следует опасаться низведения национальных и социальных особенностей до уровня фольклора; это превращает их в товар, обмениваемый на широком рынке, где все ценности, складываясь, взаимно аннулируются и где вместо понятия «диалог культур» возникает понятие «обмен продуктами культуры» (то же — у Н. И. Конрада, К. Леви-Строса).

Такова, на мой взгляд, проблема. <...> ...Осадой эту крепость не возьмешь. Нужны какие-то обходные пути, ибо проблема диалога культур — лишь название комплекса других проблем, по крайней мере трех: взаимопонимание, менталитет, взаимоотношение культуры и языка. Поэтому, прежде чем сделать какие-либо выводы, позволю себе поделиться размышлениями по названным проблемам.

1. ВЗАИМОПОНИМАНИЕ

Предполагается, что взаимопонимание является как бы естественным, само собой разумеющимся результатом обучения иностранным языкам.

Но практика не оправдывает этих надежд: существующая система не дает ожидаемого результата и не может его дать: взаимопонимание — слишком сложный феномен, чтобы можно было ожидать его появления «из ничего», «из воздуха». Пока же большинство систем обучения стремится к целям, которые при всем их различии, по сути являются прагматическими (они объявляются как практические), когда познавательные, воспитательные, развивающие цели, конечно, заявляются, но не могут быть реализованы, ибо для этого в систему обучения (в учебник) ничего (или почти ничего), кроме лозунга о намерениях, не закладывается.

К тому же оно трактуется поверхностно как понимание друг друга на вербальном уровне, понимание значения слов, фраз, речевых функций, т. е. того, что человек говорит, а не того, что за этим стоит, какой смысл имеет в контексте межкультурного общения, в контексте диалога культур.

Из чего складывается взаимопонимание?

Во-первых, это **социологический** аспект: осознание общности, приобщенности всех ко всем, зависимость одной культуры (цивилизации, народа, страны, общества — как угодно) от другой.

Во-вторых, это **социокультурный** аспект, когда каждая сторона общения приобретает социокультурный статус субъекта, на чём и основано его речевое и неречевое поведение.

В-третьих, это **аксиологический**, ценностный аспект, ибо только осознание и понимание ценностей другой культуры (конечно, при условии того же отношения к родной культуре), обеспечивает взаимопонимание, основанное на взаимоуважении, а не [на] так называемой толерантности. Разумеется, толерантность предпочтительнее неприязни, тем более, ксенофобии (ненавистничества). Но если мы вспомним, что «толерантность» — это по-русски «терпимость» («не люблю немцев, но терплю: что поделать, так надо» и т. п.), то сразу станет ясно, что не она должна быть целью воспитания. Только взаимопонимание, основанное **на признании чужих ценностей**, на признании у другого **прав** на эти ценности, на **уважении** к этим ценностям (даже если они не принимаются мною), может и должно быть желанной целью.

В-четвёртых, это **психологический** аспект. Взаимопонимание всегда ведет к координации, к сотрудничеству, к со-деятельности, что возможно лишь при условиях, когда: а) предмет общения становится лично значимым для обоих собеседников (личный контакт), б) проявляются отношения сопереживания, эмоции и т. п. (эмоциональный контакт), в) оба общающихся приняли ситуацию (как систему взаимоотношений), поняли её, сняли смысловые барьеры (смысловой контакт).

Возможно ли взаимопонимание без названных выше условий? Разумеется, нет. Потому что отсутствует главная предпосылка взаимопонимания, его основа — культура (присвоенные знания о культуре друг друга) и отношение к ней. Присвоенная культура не всегда проявляется в общении, но всегда подразумевается как невидимая часть айсберга; общающихся объединяет не то, что они говорят (это часто их разъединяет), а то, о чем они молчат, хотя и знают: это их пресуппозиция, их ситуативная позиция. Без этого не будет взаимопонимания, а потом не будет и принятия чужого менталитета.

Ксенофобия — следствие недостатка не интеллекта, таланта или каких-то качеств, она — следствие недостатка культуры.

2. ТЕПЕРЬ О МЕНТАЛИТЕТЕ

Ни один словарь — ни философский, ни логический, ни психологический, ни лингвистический — не дает определения понятия «менталитет».

В основе менталитета, как известно, лежат знания. Ср.: «культуроведение», «страноведение» и т. п.

Но что означает «знать», «ведать»? Что такое — «Я знаю»? Думаю, «**знать**» означает не просто уметь воспроизвести какие-то сведения. Чтобы знать, надо: **воспринять, проанализировать, сопоставить** со своим, **оценить, включить** в систему своих знаний, действовать соответственно новому желанию. Если человек не прошел все эти ступени присвоения знаний, они вряд ли будут действенными.

Можем ли мы сказать, что система обучения иностранным языкам обеспечивает прохождение этих ступеней, даже когда ученикам предлагаются «страноведческие знания»? Вряд ли. Хотя бы потому, что эти знания используются как «приправа», «внешняя добавка» к знаниям языковым, **не будучи включенными в деятельность**, ученика как индивидуальности по овладению языком как средством общения. Поэтому отсутствует соотнесённость «страноведческих знаний» с системой своих ценностей, что и ведет к индифферентному к ним отношению, к непониманию глубинной их сущности и значимости, а в конечном счете — к отсутствию взаимопонимания.

Далее, в явлении «знать культуру» важно учесть эмоциональное отношение к факту чужой культуры. Человек может отнестись к нему настороженно, терпимо, нейтрально, принять к сведению, выразить любопытство, восторг, проявить интерес,

эмоционально пережить, выразить желание узнать больше и т. д. И в зависимости от уровня ценности той или иной эмоции для учащихся факт чужой культуры переживается либо как факт личной жизни, либо как нечто стороннее. Это также не может не влиять на вхождение в чужой менталитет, а следовательно, и на взаимопонимание, т. е. на диалог культур, когда **чужой** менталитет становится **не чуждым**.

<...> ...Понятие «менталитет» большинство исследователей вообще избегает использовать. Его можно выудить окольным путем из определения понятий «национальная личность» или «культурно-языковая личность». Вот основные их составляющие: национальные ценности, традиции, обычаи, обряды, социальные символы, ценностные ориентации; национальное самосознание; традиционные предписания; ориентиры, мировоззрение; идеи, ценности и ментальные характеристики; связи с историей нации, культурой и цивилизацией; устойчивая целостность социально-типических качеств.

Если вообще существует то, что мы называем словом «менталитет», должна ли культурно-языковая личность обладать им? Несомненно. Тогда что составляет его — «этно- и социокультурный статус», «языковой и культурный запас» или «способность их адекватного применения»? Или всё вместе? Или только часть статуса и (или) культуры? Ведь если слово появилось и держится в языке, то что-то оно обозначает, определяет. Что именно?

<...>

А далее возникает ещё один вопрос: о менталитете **кого** идет речь — народа или человека?

Когда мы, например, говорим, что немцы, допустим, пунктуальны, а французы тщеславны, уверены ли мы, что **все** немцы и французы таковы?

Часто подобные суждения — продукт традиции, иногда традиции не лучшего сорта, родившейся из какого-либо горького опыта. Размышляя об антисемитизме, А. М. Горький как-то писал, что «если обманул еврей, — «все они такие», а если русский, — «что ж, бывает». Жизненный опыт показывает, что **все** вообще никогда ни в чем не бывают одинаковыми, что так называемые типичные национальные черты вовсе необязательно присущи, во-первых, **каждому** представителю данной нации, а во-вторых, вполне могут быть свойственны представителям других наций. Это наводит на мысль о том, что говорить о **менталитете** **правомернее применительно к индивидуальности**, которая является неповторимой комбинацией свойств и появляющимся на их основе новым интегративным качеством. Если менталитет то, что отличает один народ от другого (эта мысль часто встречается в научной литературе), то в строгом смысле слова некорректно говорить о менталитете народа в целом. Думаю, что предпочтительнее использовать термины «типические черты», «доминантные признаки», «ментальное пространство» и т. п. Если к тому же добавить, что менталитет часто (и вполне справедливо) трактуется как «способ мышления», то становится очевидной **индивидуальная** принадлежность этого способа, а не «всемирная».

Менталитет складывается на базе языка и культуры, но благодаря **индивидуальности** человека и опыту его **деятельности**.

Будучи порождением четырех источников (язык, культура, индивидуальность, деятельность), менталитет сам влияет затем на деятельность человека. В этом смысле менталитет родственен мировоззрению. Но не равен ему. Мировоззрение — феномен философский, определяющий философию жизни, *modus vivendi* человека. Менталитет же определяет какой-либо **аспект** жизни человека — профессиональный, например, или национальный. Поэтому в интересующем нас здесь национально-культурном

аспекте можно считать, что менталитет — это национальный аспект мировоззрения, который появляется как результат присвоения индивидуально воспринятых и преломленных ценностей национальной культуры и осознанно или неосознанно мотивирует деятельность человека. Или короче: менталитет — это национальный аспект мировоззрения человека как субъекта культуры (Ср.: «национальное самосознание»).

3. ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Наконец, несколько принципиальных соображений по поводу взаимоотношений Я [языка] и К [культуры].

Поскольку недавно вышла моя Концепция¹, где эта проблема рассмотрена подробно, я изложу только то, чего в ней нет. А для этого снова вернемся к анализу содержания понятий.

В данном случае я имею в виду тезаурус основных понятий, составляющих философскую базу концепции иноязычного образования, в рамках которой я размышляю: духовность и нравственность, ценности и культура, творчество и развитие, общение и самоопределение, свобода и ответственность.

То, что это не случайный набор понятий, а именно тезаурус образования, легко увидеть, например, на следующем пассаже: «Образование есть передача культуры, которая как индивидуально присвоенная система ценностей формирует нравственность человека, делая его духовным; передача культуры осуществляется благодаря механизму общения (заметим, общения как деятельности посредством языка), вербального или невербального — неважно), в процессе чего (т. е. общения) происходит развитие до уровня творческого отношения к миру, к деятельности, к себе; присвоение культуры как опыта поколений, способность к творчеству приводят к возможности самоопределения, что не только дает свободу, но и определяет меру ответственности, ибо такое образование способно сделать человека не только образованным, но и культурным».

Можно выстроить и другие логические ряды зависимости этих понятий, но в любом случае «цепочка» не порвется, поскольку понятийное поле каждого из названных понятий сопряжено, связано, соотносится с каждым другим.

Покажу это на примере хотя бы одной пары понятий: «культура» — «развитие».

Так, если мы обратимся к латино-русскому словарю, то увидим, что *cultura* это — воспитание, образование, развитие, поклонение, почитание; образ жизни, попечение, забота, занятие, изучение, культ, почет, уважение, вероисповедание; одежда, красота, изящество.

А теперь обратите внимание на то, как раскрывается понятие «развитие».

На первый план в развитии выступает преемственная социальная связь человеческих поколений, **передача результатов** практической и познавательной деятельности, **овладение** младшим поколением **орудиями, языком, знаниями, нормами поведения** и т. д., его роль в созидании материальных и духовных **ценностей**. Развитие происходит в процессе **взаимодействия** человека со средой, **обучения и воспитания**, овладения **языковыми** средствами общения, включения в жизнь общества и в его **созидательную** деятельность. В процессе развития складывается сознание и **самосознание**, человек становится субъектом **общения, учения, познания и труда**.

Нетрудно заметить, что «культура» и «развитие» по сути «близнецы». Важно, что подобное нуждается при смысловом соотнесении любых из указанных выше понятий.

Что из этого следует? Очень многое, а именно: если мы хотим вскрыть взаимозависимость, взаимоотношение, взаимодействие «языка» и «культуры» в образовании, то сле-

¹ См. [первую в данной статье] сноску...

лать это можно только после соотнесения каждого из указанных понятий тезауруса иноязычного образования с каждым понятием пары «язык» — «культура», т. е. после того, как найдем общие точки (точки соприкосновения) в соотнесениях «культура» — «нравственность», «культура» — «духовность», «культура» — «общение», «культура» — «творчество», «культура» — «самоопределение» и т. д.; а также в соотнесениях «язык» — «нравственность», «язык» — «духовность», «язык» — «общение», «язык» — «творчество» и т. д. Повторим: только после этого мы будем в состоянии понять взаимодействие «языка» и «культуры».

Эти, а также другие соображения позволяют говорить, что в образовательных целях продуктивно считать, что нет отдельно языка и культуры, язык есть органическая часть культуры. Факты языка — это те же факты культуры (Perfekt — такой же факт немецкой культуры, как и Кёльнский собор; совершенный вид глагола — такой же факт русской культуры, как матрёшка). Как это назвать — другой вопрос. Я предпочел бы термин **«факт культуры»**.

Именно они — эти факты культуры — становятся для человека ценностью, приобретают социальное, человеческое и культурное значение, связываются с познавательными и волевыми аспектами его индивидуальности, определяют его мотивацию, его мировоззрение и нравственные убеждения, становятся основой его духовной свободы и развития творческих сил, ориентирами деятельности. Поэтому формулу Я + К следует заменить формулой... где К — ведущий (исходный) элемент. Данная формула читается так: культура через язык, язык через культуру.

При определенной технологии коммуникативного иноязычного образования эта формула позволяет решить проблему единства Я и К.

Теперь можно сформулировать предварительные выводы о диалоге культур (ДК):

1. ДК как и любой диалог есть **процесс**, в результате которого проявляется, укрепляется (разрушается, исчезает) взаимопонимание. ДК — это процесс взаимодействия двух индивидуальностей, двух ситуативных позиций (со всеми их составляющими), двух менталитетов.

2. Для того, чтобы этот «процесс пошёл», нужны предпосылки и факторы разного плана:

а) человек должен **знать** определенную систему фактов иностранной культуры, знать, т. е. иметь опыт её восприятия, анализа, сопоставления, оценки, включения в систему своих знаний, опыт действия соответственно новому знанию. Если человек не прошел эти ступени присвоения знаний, они останутся для него пустым звуком, не оставят следа;

б) человек должен иметь опыт эмоционально-чувственного **отношения** к фактам культуры. Здесь целая шкала: настороженность, терпимость, нейтралитет, безразличие, принятие к сведению, любопытство, интерес, восхищение, восторг. Всё это тоже надо пережить;

в) Человек должен **уметь**¹:

- интерпретировать (объяснять различные культурные ценности);
- преодолевать чуждое, преодолевать границы, разделяющие культуры; видеть в чужом не только и не столько то, что нас отличает друг от друга, сколько то, что нас сближает и объединяет;
- смотреть на события и их участников не со своей точки зрения, а с позиций другой/чужой культуры и понимать внутренние скрытые пружины событий и поступков;

¹ Перечень умений предложен В. Б. Царьковой. См. её статью: Диалог культур: путь от идеи до практики / сб.: Копелевские чтения-1999, Россия и Германия; диалог культур. Липецк, 2000. С. 30–35.

- соотносить существующие стереотипы/представления с собственным опытом и делать адекватные выводы, т. е. осмысливать чужую реальность, ориентироваться в ней;
- пересматривать или изменять свои взгляды и представления; умение смотреть на что-то уже известное по-новому, видеть в том, что казалось познанным, понятным новое, не поддающееся интерпретации/объяснению;
- менять самооценку в результате постижения чужой культуры и отказа от существовавших ранее стереотипов или иллюзорных представлений; т. е. готовность меняться самому;
- определять (по сказанному или написанному, но не выраженному эксплицитно), какое мнение составил о тебе/нас представитель другой культуры;
- видеть детали, важные для постижения сути явления/культуры;
- видеть устойчивое и изменчивое в культуре, т. е. традиции и инновации в различных сферах жизни;
- сопереживать, как бы «вбирая в себя» переживания, эмоции носителей чужой культуры, откликаться на события реальности, чувствовать радость и гордость, страдание и желание помочь;
- понять смешное в чужой культуре;
- радоваться тому, что ты познал что-то новое в чужой культуре, «расширил горизонты», ощутил взаимодействие понятого и оставшегося непостижимым;
- принять новые знания о чужой культуре для более глубокого познания своей;
- систематизировать факты культуры;
- опираясь на этимологию, видеть взаимосвязь между словами иностранного языка и тем, что они обозначают;
- синтезировать и обобщать свой личный опыт в межкультурном диалоге.

Заметим, что эти умения — основа для упражнений (заданий), используемых в иноязычном образовании.

Развитие у обучаемых умения понимать культуру и её носителей как предпосылка к взаимопониманию возможно лишь тогда, когда в УМК (в учебнике и других компонентах УМК) будут воссозданы различные культурные контексты и определенные ситуации как системы взаимоотношений обучающихся, анализирующие взаимопонимание представителей различных культур.

3. ДК можно рассматривать как деятельность, т. е. обнаружить все её признаки: **предметом** являются факты культуры («точки удивления» по Библеру); **продуктом** — интерпретация фактов культуры; **целью** — достижение взаимопонимания; **средством** — иноязычное образование.

4. Если общение — механизм образовательного процесса, то ДК — механизм взаимопонимания. И в образовательном процессе его четыре аспекта преломляются с позиций взаимопонимания следующим образом:

- в познавательном аспекте на взаимопонимание работает овладение моделью культуры страны, познание «менталитета»;
- в развивающем аспекте — становящаяся психологическая готовность к восприятию чужого, снятие природной ксенофобии;
- в воспитательном аспекте — формирование того, что можно было бы назвать «патриотическим интернационализмом»;
- в учебном аспекте — умение общаться.

Можно с уверенностью предполагать, что в таком ДК будет происходить ожидаемое развитие индивидуальности до уровня homo moralis. Можно также утверждать, что само по себе это не произойдет. Развиваемое понимание ДК требует адекватной технологии образовательного процесса.

И. И. Валуйцева, Г. Т. Хухуни

ДИАЛОГ ИЛИ БОРЬБА КУЛЬТУР? (О некоторых аспектах межкультурного общения)¹

Проблематика, связанная с межкультурной коммуникацией, в настоящее время находится в центре внимания как исследователей, работающих в различных областях социально-гуманитарного знания, так и политических деятелей, соответствующих государственных учреждений, общественных организаций и т. п. Такое внимание к относящимся к ней вопросам вполне понятно, учитывая, какой злободневный характер они приобрели в современном мире. Неудивительно, что суждения по данному поводу нередко носят заостренно-полемический, а нередко и антагонистический характер, причем обусловленные этим конфликты порой не ограничиваются рамками академических дискуссий.

В одной из своих работ Е. Ф. Тарасов, ссылаясь, в частности, на труды Л. С. Выготского, указывал, что «любой диалог культур реально протекает только в сознании конкретной культуры, которому удастся постигнуть образы сознания носителей другой (чужой) культуры в ходе рефлексии над различиями квазиидентичных образов своей и чужой культур» [Тарасов 1996: 9].

При рассмотрении процесса межкультурной коммуникации целесообразно учитывать, осуществляется ли она при *сохранении* каждой участвующей в нем стороной того, что можно назвать собственным этнокультурным пространством (например, во время туристической поездки, долгосрочной командировки, при обмене делегациями) или же взаимодействие происходит в результате перемещения представителей одной культуры в пространство, занимаемое носителями другой, и их закрепление в этом пространстве (например, миграция, вызванная политическими, экономическими, культурными и т. п. причинами, формирование устойчивых диаспор и др.). В первом случае можно постулировать в целом относительное *равноправие* участвующих в диалоге коммуникантов и *добровольный* характер взаимодействия, что если не исключает, то во всяком случае уменьшает риск возникновения этнокультурного конфликта. Во втором случае оно во многом воспринимается как вынужденное, причем не только для «принимающей», но и для «прибывающей» стороны, а ситуация «хозяева»/«гости» (отнюдь не всегда желанные) придает ему ярко выраженный *неравноправный* характер.

Не останавливаясь сейчас на всех аспектах такой ситуации, отметим, что, с точки зрения подавляющего большинства «коренного населения», результатом подобного рода межкультурного взаимодействия должно стать не только (и даже не столько) постижение мигрантами образов сознания чужой культуры, но и их *аккультурация*, а в перспективе, вероятно, и *ассимиляция* (хотя последний момент в официальных кругах толерантных обществ стараются не акцентировать). Таким образом, возвращаясь к данной Е. Ф. Тарасовым дефиниции, по существу приходится говорить об ожидании частичной или полной утраты одной из сторон своего этноязыкового/этнокультурного сознания или ряда присущих ему характеристик. А такой процесс (поскольку речь идет о массовой миграции) вряд ли может быть безболезненным и тем более гармоничным.

<...>

¹ Вопр. психолингвистики. 2015. № 2 (24). С. 153–159.

Второй аспект, который приходится принимать во внимание, — соотношение в процессе аккультурации собственно лингвистического (овладение языком) и культурного (смягчение культурного шока, причём для обеих сторон) аспектов. Как показывает опыт, в том числе и мировой, указанные моменты тесно связаны, но не идентичны друг другу. Неприятие (порой весьма агрессивное) культуры принимающей стороны и стремление заставить считаться со своим ценностями демонстрируют лица, свободно владеющие её языком.

В этой связи представляется целесообразным указать на следующий момент. Хотя фактор несовпадения языка и культуры неоднократно отмечался в лингвистической литературе (см., например, [Сепир 1993: 193] и др.), в работах по межкультурной коммуникации и теории перевода понятия билингвизма и бикультурности иногда употребляются если не как параллельные, то во всяком случае как неразрывно связанные. На наш взгляд, между ними существует ряд принципиальных отличий.

Применительно к билингвизму существует достаточно чёткая классификация его разновидностей (полный — частичный, контактный — дистантный, субординативный — координативный, пассивный — активный и др. [Словарь... 2006: 31]), отражающая различную степень владения и использования соответствующих идиомов. Применительно же к культуре говорить о «частичной» или «пассивной» бикультурности не принято. Действительно, можно судить о степени знакомства с чужой культурой, но вряд ли о мере *принадлежности* к ней.

Далее, известны факты, когда языковая принадлежность и культурное самосознание индивида достаточно сильно расходятся. Подобное явление нередко наблюдалось среди культурной элиты колониальных (в широком смысле слова) стран. <...>

Наконец, следует отметить и мотивацию индивида. При изучении второго/иностранного языка действительно ставится задача (правда, практически редко достижимая) сделать свой билингвизм абсолютным, однако при этом обычно не ставят целью изменение своей этнокультурной принадлежности. Ярким примером можем служить русская дворянская культура XVIII–XIX вв., где зачастую основным языком общения был французский, что не мешало её представителям быть русскими патриотами и героически воевать с наполеоновской Францией.

Третий аспект, на первый взгляд, лежащий на поверхности, но не всегда учитываемый на практике — говоря об аккультурации, целесообразно различать, идёт ли речь о собственно *мигрантах* или об *эмигрантах/иммигрантах*. Отметим, что внесение в традиционную бинарную оппозицию «*эмигрант*»/«*иммигрант*» третьего компонента «*мигрант*», ставшего в последние годы преобладающим по частотности употребления, существенным образом влияет на подход к данной проблеме. Если речь идет о таких мигрантах, для которых пребывание на данной территории является временным, то аккультурация вряд ли достижима в силу того, что у «аккультурируемых» связь со своей средой неизбежно превалирует над взаимоотношениями со средой внешней. С иммигрантами (resp. эмигрантами) ситуация представляется принципиально иной. Стимул «встроиться» во внешнюю среду, независимо от того, насколько искренне воспринимаются присущие ей нормы и правила общежития, будет во многих случаях достаточно высоким.

Однако порой не вполне продуманные действия со стороны официальных органов «принимающей стороны» не столько стимулируют указанную мотивацию, сколько могут вызвать у партнеров по межкультурному диалогу подозрение в том, что им — опять-таки используя формулировку Е. Ф. Тарасова — хотят навязать если не реальную

утрату, то имитацию отказа от этнокультурного (да и этноязыкового) сознания. Можно вспомнить в этой связи разработанный прежними властями столицы «Кодекс москвичка». Излагая его основные положения, один из чиновников тогдашней мэрии перечислил через запятую следующие «неписанные правила»: «Не резать барана во дворе, не жарить шашлык на балконе, не ходить по городу в национальной одежде, разговаривать по-русски...» [Москвичи... 2010]. Можно предположить, что у многих, познакомившихся с процитированным плодом чиновничьего творчества, появилось тогда искушение «разговаривать не по-русски», даже если до этого момента именно русский язык был для них основным коммуникативным средством. К счастью, дальнейшего развития этот проект не получил, хотя его рецидивы в будущем полностью исключить нельзя.

<...>

Считаем необходимым обратить внимание еще на один аспект межкультурного взаимодействия. Если говорить о той ситуации, которая имеет место в современной России (хотя аналогичные явления можно отметить и в других бывших империях), необходимо учитывать, что определённую ее часть составляют лица, чья этнокультурная/этноязыковая составляющая носит неоднозначный характер.

Здесь можно вспомнить вошедшее в широкое употребление после распада Советского Союза понятие «русскаяязычное население». Как и многие другие слова постперестроечной эпохи, оно призвано было отразить возникшие тогда реалии, применяясь по отношению к людям, проживавшим до распада страны в национальных республиках, хотя, строго говоря, жители РФ тоже могут быть названы «русскоязычными». На наш взгляд, данная лексема имеет расплывчатое значение, в связи с чем целесообразно остановиться на её содержании несколько подробнее.

Прежде всего, выделяется различное соотношение понятий «русскоязычное население» и «русское население». С одной стороны, первое понятие употребляют как имеющее более широкое значение, т. е. включающее в себя как этнических русских («русских по паспорту», как говорили в советские годы), так и всех, для кого русский язык являлся основным орудием коммуникации. С другой стороны, нередко и такое понимание, когда к «русскоязычным» относят только этнических русских.

В свою очередь, и эта группа включает в себя не вполне однородные элементы. Сюда могут быть включены, во-первых, лица, родившиеся от смешанных браков, причём далеко не всегда имеющие этнических русских предков, во-вторых, те, чьи родители принадлежали к одной национальности, но проживали в других республиках и, соответственно, получали образование на русском языке, в-третьих, представители коренной национальности, в семье которых преобладал русский язык, ставший для них не только доминирующим, но и родным. Необходимо оговорить, что к «русскоязычным» не относятся те лица, принадлежащие к коренной национальности, которые нередко владеют русским практически на уровне родного, но относятся к нему именно как к хорошо знакомому, но не своему языку.

Возвращаясь к интересующему нас вопросу, констатируем, что слово «русскоязычный» акцентирует именно этот — языковой момент. По отношению к... мигрантам (эмигрантам/иммигрантам) призыв «говорить по-русски» выглядит излишним: в плане владения им они вряд ли уступают, скажем, «средним» москвичам, представляющим русский город. <...>

Таким образом, в собственно лингвистическом плане, ввиду отсутствия языкового барьера, говорить об адаптации таких мигрантов к новой среде представляется, на первый взгляд, излишним. Но с моментами этнокультурного порядка дело обстоит сложнее.

<...>

Если говорить о первом поколении «русскоязычных» мигрантов, то может наблюдаться несовпадение между понятиями «этнокультурная самоидентификация» и «лингвокультурная самоидентификация». В этническом отношении, причем и в плане бытовой культуры, подавляющее большинство мигрантов этого типа обычно продолжает считать себя представителями той национальности, к которой принадлежал кто-либо из родителей (как правило, она определялась по отцу). В лингвокультурном отношении доминирующая роль русского языка, фактически наличествовавшая и до миграции, будет усиливаться. Следует отметить, что в подавляющем большинстве случаев за исключением некоторых коммуникативных ситуаций, главным образом, связанных с символической функцией — например, элементы бытового общения с бывшими соотечественниками, для которых родным/доминирующим языком является не русский, — русский язык может выступать в качестве единственного средства общения.

Рассмотренные моменты, которыми, разумеется, не исчерпывается содержание проблемы межкультурного диалога, требуют глубокой и всесторонней комплексной разработки на основе соответствующей программы, осуществление которой относится к числу приоритетных задач науки и практики.

Р. А. Кулькова

ШАГИ К ВЗАИМОПОНИМАНИЮ¹

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ И МЕНТАЛИТЕТА УЧАЩИХСЯ В ХОДЕ ЗАНЯТИЙ ПО РКИ

(на примере южнокорейского контингента)

Как известно, жизнь — это не что иное, как общение между людьми: ни власть, ни деньги, ни карьера не могут быть целью жизни, потому что в изоляции все это не имеет никакого значения. Общение людей разнообразно: от улыбки незнакомому человеку на улице до глубоких философских разговоров с единомышленниками. Урок иностранного языка — это тоже, прежде всего, общение, общение между представителями разных культур. А любое общение, как известно, имеет большую духовную ценность, обусловленную тем, что в нем происходит самораскрытие партнеров и проникновение в уникальный внутренний мир другого. Межличностному общению посвящено много психологических и социологических работ... <...>

Разные нации взаимодействовали и раньше, но общение это, особенно общение русских с представителями Юго-Восточной Азии, например, Кореи и Японии, было эпизодическим и поверхностным. Небезынтересно с этой точки зрения перечитать книгу «Фрегат “Паллада”» И. А. Гончарова. Хотя действие в ней происходит сравнительно недавно (конец XIX в.), читатели понимают, что в то время люди Востока и русские были друг для друга большой загадкой!

В наши дни, когда общение между нациями становится все более тесным, поневоле приходится сталкиваться не только с плюсами подобного взаимодействия, но и с такой фундаментальной закономерностью общения, как его конфликтность.

¹ Рус. яз. за рубежом. 2013. № 5. С. 31–39.

Ведь из психологии достоверно известно, что конфликтно любое общение¹ независимо от того, к одной нации (полу, возрасту, профессии) принадлежат люди или к разным, потому что каждый вступает в общение со своими представлениями о его целях и результатах. При этом общающиеся никогда не формулируют свои намерения в словесной форме, например: «Я вступаю и общение с тобой, потому что у меня есть цель такая-то и от общения я жду результата такого-то». Поскольку объективно цели общения и его предполагаемые результаты остаются все равно разными, то в какой-то момент люди могут перестать понимать друг друга. Противоречие обнажается и, как известно, может перерасти в ненужный конфликт, предотвратить который может только точное знание, с каких позиций партнеры смотрят на проблемную ситуацию.

Все сказанное относится и к общению русского преподавателя с иностранной аудиторией на уроке русского языка. На представителе любой нации лежит неизгладимый отпечаток материальных и духовных условий, в которых он воспитывался. Национальные представления человек считает «своими», но, по сути, они были внушены ему (явно или неявно) обществом, в котором он обучался, макро- и микросредой. Этот тезис уже доказан в науке... <...> Эти представления (особенно те, что принадлежат к фундаментальным, философским основаниям культуры) не поддаются непосредственному наблюдению. Кроме того, сами носители той или иной культуры не осознают до конца национальной специфичности своего менталитета, не представляют, что на мир можно смотреть по-другому. Поэтому такие не наблюдаемые, но реально существующие различия в менталитетах разных наций требуют изучения. <...>

В наши дни движение наций навстречу друг другу в разных сферах происходит чрезвычайно интенсивно. В науке, например, развиваются сопоставительные исследования в области языка, литературы, культуры, которые изучают общее и особенное в языке, литературе, менталитете разных наций. Эти исследования приводят к выводам, что, с одной стороны, есть большая общность в фундаментальных законах мышления и в общем наборе элементов культур разных наций... а с другой — существуют серьезные различия между культурами, которые касаются многочисленных частностей.

В своем общении с представителями разных наций на занятиях по русскому языку мы получили подтверждение того, что в менталитете разных народов много общего. Это особенно ярко проявляется в беседах-дискуссиях на общечеловеческие темы (например, «Родина», «Имя», «Профессия», «Возраст», «Жизнь и смерть», «Семья», «Любовь», «Дружба» и т. д.). В ходе этих бесед становится очевидным, что человека, к какой бы нации он ни принадлежал, интересуют прежде всего вопросы смысла жизни, счастья, гармонии в обществе, безопасности в отношениях между разными странами и пр. Наиболее общим у разных народов, таким образом, можно считать стремление к духовности. К таким же выводам приходят многие преподаватели РКИ. Например, А. Г. Матюшенко, обобщая наблюдения, сделанные на материале анализа текстов

¹ Исключением из общего правила (приверженность только своей культуре на неосознаваемом уровне) являются естественные билингвы, одинаково хорошо говорящие на двух языках и одинаково хорошо адаптированные к двум культурам. <...> Поскольку билингвы могут видеть разные, а порой и противоположные точки зрения на один и тот же предмет, у них складывается справедливое представление об относительности любой национальной картины мира, любых моральных ценностей. Как справедливо предполагают исследователи, вплотную занимающиеся проблемами естественного билингвизма, правильно выращивая естественных билингвов, мы можем прийти к открытиям, которые помогут нам выращивать билингвов искусственных (Е. С. Кудрявцева, из лекций).

И. А. Гончарова в иностранной аудитории, считает, что иностранные студенты из разных по своим культурным традициям стран Европы, Америки, Азии демонстрируют предпочтение духовных ценностей ценностям материальным, «если не в реальной жизни, то хотя бы в качестве идеала»... <...> Другое подтверждение этой же мысли находим в статье Н. В. Баландиной, которая, размышляя над высказываниями учащихся по поводу рассказа С. Довлатова «Встретились, поговорили», утверждает, что людям из самых разных стран, как правило, не импонирует характер человека, «лишенного личностного начала, неспособного глубоко мыслить и переживать, человека без родственных связей и чувства родины»... <...>

Хотя между разными национальными культурами есть много общего, полной идентичности не существует. Главной задачей преподавателя РКИ в работе с любым инокультурным контингентом многие специалисты считают снятие так называемой культурной глухоты тех, кто соприкасается с другой культурой и другим взглядом на вещи... <...>

Ю. А. Сорокин

СООТНОШЕНИЕ РЕЧЕВОГО И НЕРЕЧЕВОГО КОМПОНЕНТОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ВОЗДЕЙСТВИИ (ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ)¹

Страноведческие (фоновые) знания важны не только для оптимального функционирования средств массовой коммуникации в общей, но и для решения таких, например, частных задач, как преподавание русского языка в качестве иностранного... Отсутствие фоновых знаний ведет к неадекватному восприятию текста (ситуации) или в худшем случае к их полному непониманию. Можно полагать, что отсутствие фоновых знаний является одним из источников стереотипных суждений, заполняющим информационный вакуум. В таких ситуациях, как 1) обучение языку, 2) чтение художественного произведения на родном и в особенности на неродном языке, 3) просмотр кинофильма, 4) присутствие на театральном спектакле, 5) пребывание в стране, которая не является родиной данного индивида, — во всех этих случаях психологическое воздействие воспринимаемых и понимаемых феноменов на индивид неизменно складывается из компонента речевого и неречевого. Все перечисленные ситуации включают в себя речевые действия, тем или иным образом организованные, и неречевые компоненты, к которым следует отнести любой факт действительности, связанный так или иначе с данной ситуацией. Адекватное восприятие речевого компонента в процессе коммуникации возможно, только если оба индивида, между которыми осуществляется коммуникация, в одинаковой мере владеют неречевыми компонентами некоторой данной ситуации. Степень владения неречевыми компонентами можно в иных терминах определить как наличие или отсутствие фоновых знаний, т. е. более или менее точного представления о бытовом и культурно-историческом узусе данного народа.

¹ Проблемы прикладной психолингвистики : сборник / отв. ред. А. А. Леонтьев. М., 1972. С. 136–142.

Следует признать целесообразным разбиение фоновых знаний на два типа: а) первичные, б) вторичные.

К первому типу можно отнести те, которые имплицитно содержатся в речевом и неречевом поведении носителя того или иного языка и связаны со значением речевого узуса и узуальных ситуаций. Ко второму типу относятся те знания, источником которых послужил не узус, но культурно-исторические (интеллектуальные) ценности, зафиксированные в некоторой знаковой форме.

Примером первого типа могут служить высказывания, интуитивно квалифицируемые носителем языка как неузуальные (так можно сказать, но мы так не говорим). Специфическими признаками таких речений является смешение развертывания высказывания на родном языке с правилами развертывания высказывания на изучаемом языке... <...>

Но гораздо большее значение, на наш взгляд, имеет знание ситуации, предполагающее... возможность планирования своего поведения в ее рамках... <...>

Незнание ситуации или неполное ее знание ведет обычно к нарушению запретов, существующих в некоторой субкультуре... <...>

Фоновые знания вторичного типа играют особенно большую роль в восприятии и понимании драматического искусства (театра). Здесь важны не только те основные принципы, которые определяют то или иное развитие драматического искусства, но и те формальные способы выражения, которыми манифестируется содержание. Специфика, например, японского или китайского театров предполагает безусловное наличие таких знаний у зрителей. Тем более эти знания нужны европейцам, воспитанным на канонах западного театра, резко отличающегося от японского и китайского. Но справедливо и обратное. <...>

Роль фоновых знаний вторичного типа хорошо иллюстрируется также на примере киноискусства, которое может служить важным средством целенаправленного обучения и воспитания. Сложность вопроса заключается в том, что кинофильмы могут быть построены с учетом фоновых знаний как первичного, так и вторичного типа. Если понимание первых будет зависеть от степени подготовленности в узусе носителя некоторого языка, то понимание вторых более сложно и опосредованно: оно зависит от того знания о знаниях, которым обладает некоторый индивид. Например, американский фильм «300 спартанцев» вообще не требует от зрителя фоновых знаний (во всяком случае, зритель может прекрасно обойтись и без них), ибо данный кинофильм строится на наборе весьма банальных кинематографических приемов, показ которых является самоцелью и мог бы развертываться на любом культурно-историческом фоне. <...>

Из всего изложенного очевидно, какую важную роль играют фоновые знания в процессе обучения языку и изучения культуры другого народа. <...> Систематическое изучение социально-культурного фона должно стать необходимой частью преподавания русского языка как иностранного.

При обучении русскому языку как иностранному необходимо учитывать, что каждая узуальная ситуация имеет некоторое речевое соответствие, лингвистическую ситуацию, которая обнаруживает определенные отличия от узуса, знакомого учащемуся, как в силу различия неречевого узуса, так и в силу различия лингвистических структур. Установление связи между страноведческими знаниями и усвоением языковой структуры может существенно способствовать успеху обучения нерусских учащихся русскому языку.

И. П. Лысакова

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ НОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ¹

<...> Какие же новые направления в методике обучения русскому языку как иностранному получили одобрение в выступлениях участников X Конгресса [МАПРЯЛ]?

Прежде всего — *лингвокультурология*, изучающая концепты и логоэпистемы (работы А. Вежицкой, В. В. Воробьева, И. А. Стернина, Ю. С. Степанова и др.), и *межкультурная коммуникация* как новая дисциплина, изучающая коммуникативное поведение и рече-поведенческие тактики (работы Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, И. А. Стернина, Ю. Е. Прохорова и др.). Эти дисциплины выделились только в конце XX века из более широкой дисциплины «Лингвострановедение», и развитие их содержания — главная задача преподавателей РКИ начала XXI в.

Популярный в конце 80-х гг. термин *диалог культур* в последние годы обрастает семантическим полем *межкультурная коммуникация*. Это поле на территории РКИ в российской лингвистике вспахано трудами лингвострановедов... но терминологически сочетание *межкультурная коммуникация* стало активно употребляться в отечественной лингводидактике на рубеже веков после вышедших в 2000 г. учебных пособий Д. Б. Гудкова и С. Г. Тер-Минасовой.

Известно, что родиной учебной дисциплины, в центре которой находятся пути обучения «адекватному взаимопониманию участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам»², являются Соединенные Штаты Америки, эта исторически сложившаяся страна эмигрантов, в «плавильном котле» которой соприкасались, сталкиваясь или сливаясь, привычки, обычаи и традиции людей разных культур и стран. <...>

Основное понятие в этой дисциплине на заокеанской территории — *diversity* (различия). Исследователи (Milton J. Bennet, Larry A. Samovar, Richard E. Porter, R. Michael Paige, Rosita Albert, Barbara Kappler) в своих работах изучают такие явления, как *конфликт, этноцентризм, адаптация, взаимодействие (интеракция), идентичность, ценности, плавильный котел, переходный шок, мультикультурное образование, политкорректность, культурная мозаика, стиль общения, культурный стиль, речевая коммуникация* и др. <...>

Упомянутые выше российские пособия по межкультурной коммуникации в основном оперируют понятиями, известными из отечественного лингвострановедения: *язык и культура, картина мира, социокультурные стереотипы, социальный символизм, культурные лакуны, культурный шок* и др. Однако в последние годы понятийный аппарат лингвострановедения пополнился новыми концептуальными терминами (например, концепция *рече-поведенческих тактик* Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова), которые, как и направление исследований по *коммуникативному поведению* И. А. Стернина, на наш взгляд, развивают содержание новой дисциплины «межкультурная коммуникация».

¹ Рус. яз. в центре Европы. 2004. №7. С. 53–60.

² Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1990. С. 26.

Мы помним, что у истоков концепции рече-поведенческих тактик находятся работы Дж. Остина о речевых актах (действиях). В методике русского языка как иностранного понятие *речевое действие* как минимальная единица речевого общения, совмещающее интенцию и содержание, было введено Пороговым уровнем русского языка (т. 1, Совет Европы, 1996). Там же была дана и типология речевых действий, и описано понятие *тактики общения* как последовательности интенций для достижения коммуникативной цели (с. 126–127).

Внимание к речевому действию как прагматическому аспекту речевой коммуникации лежит в основе книги Н. И. Формановской «Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения» (М., 1998). Исследовательница предлагает обобщенный классификационный минимум речевых актов: *репрезентативы* – сообщения, *комиссивы* – обязательства, *директивы* – побуждения, *рогативы* – вопросы, *декларативы* – объявления (декларации), *экспрессивы* – выражения эмоций, выражения речевого этикета – *контактивы* (с. 156). Содержащиеся в книге примеры анализа различных коммуникативных актов и коммуникативных неудач подтверждают мысль автора о больших возможностях теории речевых актов для оптимизации современной методики обучения иностранным языкам. И хотя термин межкультурная коммуникация не используется автором (Н. И. Формановская говорит о «национально-специфичных фрагментах речевого поведения в социостилистических вариантах» – с. 259), книга «Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения» – одно из немногих научных исследований на русском языке по теоретическим и методическим основам изучения вербальной и невербальной межкультурной коммуникации.

Особого внимания в развитии учебно-научной дисциплины «межкультурная коммуникация» заслуживают работы И. А. Стернина, который в 1989 г. ввел в научный оборот российской науки термин *коммуникативное поведение*, обозначив этим термином «совокупность норм и традиций общения определенной группы людей». И. А. Стернин создал теоретический аппарат описания коммуникативного поведения и доказал, что при обучении иностранному языку необходимо обучать *коммуникативному поведению* в различных ситуациях и сферах общения.

Среди ключевых понятий теории коммуникативного поведения (их определено более 40) И. А. Стернин называет *национальное коммуникативное поведение*, *коммуникативная культура*, *коммуникативные нормы*, *коммуникативные традиции*, *коммуникативный шок*, *коммуникативные табу* и др. Надо ли говорить, как важны эти понятия для обучения эффективной межкультурной коммуникации. Помимо понятийного аппарата, И. А. Стернин создал методику описания коммуникативного поведения. Эта методика, апробированная учениками и последователями И. А. Стернина в Воронежском государственном университете, на наш взгляд, заслуживает изучения и распространения среди сторонников развития учебной дисциплины «межкультурная коммуникация».

<...> ...Отцы-основатели лингвострановедения (см. Язык и культура. М., 1973) в работах о новых путях развития лингвострановедения (М., 1999 и М., 2000) провозгласили фактически выделение из комплексной дисциплины «лингвострановедение» двух дисциплин: *межкультурной коммуникации*, стержнем которой являются речевые действия (рече-поведенческие тактики) и *лингвокультурологии*, в центре которой находится логоэпистема. Этими манифестами, на наш взгляд, завершилось логическое развитие дисциплины «лингвострановедение» как комплексной и очень широкой по содержанию, и в 21 век преподаватели РКИ вступили с ее дочерними образованиями. Спор, который почти десять лет ведут ученые относительно размежевания лингвострано-

ведения и лингвокультурологии (см. работы Воробьева В. В., Шаклеина В. М., Зиновьевой Е. К. и др.), вероятно, можно закончить, так как лингвокультурология как филологическая наука корнями уходит в языкознание (В. Гумбольдт, А. А. Потебня, Э. Сепир и др.), а не в лингвострановедение, куда волею В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина были определены проблемы соотношения языка и культуры из методических соображений на заре развития преподавания русского языка как иностранного (Язык и культура. М., 1973 г.).

Новая парадигма методики обучения русскому языку как иностранному требует пересмотра и системы подготовки преподавателей русского языка как иностранного. <...>

Таким образом, молодое для русистики научное и учебно-методическое направление «межкультурная коммуникация» не только имеет *настоящее* в виде учебных пособий, развивающейся методики научно-педагогических исследований, но и *будущее* — в лице студентов, аспирантов и докторантов, изучающих иностранные языки на фоне сравнения культур и коммуникативных традиций поведения представителей разных народов.

Ю. Е. Прохоров

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА: НОВЫЕ УСЛОВИЯ, НОВЫЕ ПОТРЕБНОСТИ, НОВЫЕ МОДЕЛИ¹

По меньшей мере у меня есть две причины представить на ваш суд свои размышления о сегодняшнем дне преподавания русского языка как неродного.

Во-первых, как автор, более 40 лет занимающийся преподаванием РКИ, я определенно чувствую, что в этой сфере профессиональной деятельности происходят некоторые глубинные изменения, пока не осмысляемые теоретически, но явно проявляющие себя на практике. Именно поэтому мне захотелось порассуждать на данную тему. А во-вторых, как главный редактор журнала «Русский язык за рубежом», я убежден в том, что эти «непричесанные» мысли именно на его страницах, на этом форуме коллег-профессионалов могут вызвать отклик, который необходим как для дальнейшего понимания проблем, связанных с преподаванием русского языка во всем мире, так и — это главное! — для понимания реальных потребностей наших учеников.

Идеи, изложенные в статье, вполне могут быть охарактеризованы классической фразой «Это моя точка зрения, но я далеко не во всем с ней согласен», однако это не лишает автора права высказаться.

<...>

В результате глобальных социокультурных изменений, которые произошли в конце прошлого века, русский язык как средство общения оказался в мировом коммуникативном пространстве в совершенно иной ситуации, требующей и анализа, и осмысления. При этом его исторически короткое (а для языка особенно!) новое существование, с одной стороны, не позволяет делать однозначные выводы, однако, с другой, пытаться определить тенденции его развития в этом пространстве и воз-

¹ Рус. яз. за рубежом. 2012. № 3. С. 4–10.

можно, и необходимо. Причем движущей силой этой необходимости является именно лингвометодическая составляющая проблемы: чтобы знать «как учить», надо прежде всего понять «зачем учить» и, соответственно, «чему учить». Именно с этих позиций попробуем рассмотреть ситуацию, которая сейчас сложилась с русским языком, оставив пока в стороне не менее значимую проблему — что происходит в самом языке.

Изменение геокультурного статуса русского языка «потревило», на наш взгляд, даже совсем недавно казавшиеся незыблемыми самые общие, базовые понятия, которыми пользовались и социолингвисты, и методисты. К ним относятся, например, «государственный язык», «родной язык», «неродной язык», «иностранный язык», «мировой язык».

<...> ...В данный период на русский язык «наложилось» и глобальное изменение во внутренних и внешних взаимосвязях языков и культур. Скачок глобализации человеческих — и соответственно языковых и культурных — взаимосвязей привел, как нам кажется, к принципиальному изменению многих социолингвистических определений. А глобальная сеть общения в целом ставит вопрос о необходимости нового взгляда на эти проблемы.

1. Значительное количество людей в наше время, с одной стороны, могут назвать свой родной язык языком своей этнической принадлежности. Но практически никогда не пользуются им и даже — вообще не пользовались. Его минимальное знание, на уровне начального этапа становления как личности в кругу родных, на этом уровне и остается, а то и утрачивается. При уровне современной миграции проблема традиционного понимания родного языка уже не является однозначно актуальной. Более того: можно говорить о том, что бывает и несколько «родных» языков. Современное «вавилонское смешение» людей отражается и на аналогичном смешении языков. Ребенок родителей с двумя разными языками, родившийся в стране третьего языка, думает не о том, какой язык для него родной, а на каком языке в данной ситуации он может осуществлять свое бытие.

Попробуем подобрать для определения этой ситуации такой термин, который мог бы «работать» в дальнейшем рассуждении. Допустим: есть субъект/существо, которое является носителем одного и более языков. Социализация его проходит в рамках этих языков и сопряженных с ними культур. Например, для России это могут быть как русский язык, овладение которым происходит в его исходной культуре, так и любой другой язык, в рамках культуры которого ребенок воспитывается в данной стране. При этом возможен и реален отрыв одного или более языков от той культуры, в которой он является базовым. Например, овладение русским языком в семье, проживающей в Европе, не создает того культурного багажа, который объективно сложился бы при социализации на русском языке в культуре России.

2. Современное гуманитарное развитие подразумевает, что человек должен иметь возможность и уметь реализовывать потребности своего бытия, по крайней мере, на нескольких языках (например, так записано в документах современной европейской образовательной программы). Это дает возможность академической мобильности в процессе получения образования, в широком спектре выбора специальности и места работы, обеспечивает определенные социальные гарантии мобильности его существования. Это могут быть как языки, обретенные в процессе социализации, так и языки, специально изученные для реализации потребностей. Отличительной чертой всех этих языков является то, что они обеспечивают **существование** личности в той или иной культуре, в которой она в настоящее время пребывает и реализует свои потребности.

И именно в этой ситуации находится, например, любой иностранец, приезжающий в страну и с целью изучения языка, и с целью получения в ней образования, и с целью работы в условиях этой страны и взаимодействия с ее представителями. Естественно, что материальной базой этого общения является конкретная национальная культура.

3. Условия современного глобального мира, его мобильность часто ставят человека перед необходимостью вступать в контакт, в коммуникацию с носителями разных культур и языков в самых различных условиях пребывания. При этом собственно языки, на которых осуществляется **сосуществование**, могут быть весьма далеки от той культуры, в среде которой это сосуществование происходит. В современном мире такое общение становится все более и более распространенным. Естественно, что оно сегодня осуществляется, прежде всего, на английском языке. Однако и русский язык занимает в нем достойное место. Интересно, что лет 30–40 назад, когда изучение русского языка во многих странах являлось обязательным, общение на нем было значительно более ограниченным. Это, на наш взгляд, как раз было связано с тем, что он не выполнял ни роли языка существования, ни роли языка сосуществования. А в настоящее время, когда практически во всех крупных странах мира есть значительные объединения носителей русского языка, его роль как языка сосуществования с иным языком и иной культурой становится все более востребованной. Один из ярких примеров — обсуждение вопроса включения русского языка в качестве рабочего (т. е. языка сосуществования) в деятельность единого европейского сообщества, куда собственно Россия (страна языка) не входит. Наличие значительных диаспор требует во многих странах и наличия определенных структур, которые могут осуществлять взаимосвязь с носителями русского языка. Естественно, что она прежде всего осуществляется на языке страны, однако учет национально-культурной специфики данной диаспоры (как, впрочем, и любой другой) требует владения ее языком и ее культурой. Сосуществование в глобальном экономическом пространстве требует наличия специалистов в сфере делового общения на русском языке; развитие туризма — специалистов данной сферы. Прагматические потребности работодателей приводят к возрождению преподавания русского языка в школах, так как невозможно подготовить высококлассного специалиста с нуля за 4 года в вузе.

4. Создание глобальной информационной сети также отчетливо сказывается на роли русского языка. При всей формальности перехода от RU к РУ это, на наш взгляд, еще и признание места, может быть, не только собственно русскоязычного Рунета (который, тем не менее, по объему уже соответствует глобальным потребностям хранения и получения информации), сколько признание значимости сосуществования в сети и на русском языке. В связи с этим можно порассуждать и об ином понимании термина «мировой язык». Раньше считалось, что для «мирового языка» существенно не само число владеющих им, особенно как родным, но глобальность расселения носителей языка, охват ими разных, максимальных по числу стран, а также наиболее влиятельных социальных слоев населения в разных странах. Большое значение имеет общечеловеческая значимость художественной литературы, всей культуры, созданной на данном языке» (В. Г. Костомаров). При таком понимании «самым мировым» следует, очевидно, признать китайский: и по владению как родным, и по расселению его носителей в мире, и по влиянию на экономику многих стран, и, естественно, по значимости культурного наследия. Однако однозначно «самым мировым» признается английский. На наш взгляд, это связано с тем, что в современном мировом коммуникативном пространстве именно тот язык становится мировым, который обеспечивает максимально широкие возможности сосуществования людей. И с этой точки зрения, как нам кажется, рус-

ский язык сегодня не только не теряет статус мирового, а, скорее, упрочивает его. Число владеющих им, как мы часто с прискорбием отмечаем, снизилось примерно с 1,5 млрд (происхождение этой цифры, как и история мидян, «темно и непонятно») до примерно 300 млн (нам кажется, что эта цифра из той же истории). Однако именно в наши дни русский язык начинает все более и более реализовывать функцию поддержки сосуществования, коммуникации (в самом широком ее понимании). Причем, по нашему убеждению, значительно активнее и эффективнее, чем, например, входящие в «старый клуб мировых языков» французский, немецкий и испанский. Активнее русского в этом направлении движется, пожалуй, только арабский, хотя здесь важную «тормозящую» роль играет наличие большого количества диалектов.

Обеспечение сосуществования с использованием русского языка можно отметить в разных сферах. Миграция из стран СНГ в Россию — это, прежде всего, русский язык сосуществования. Наличие диаспор в европейских странах требует функционирования русского языка в них для сосуществования с диаспорами. Российский рынок вынуждает к овладению русским языком носителей других языков для сосуществования с ним и в нем. Массовый российский туризм вынуждает персонал соответствующих центров овладевать русским для сосуществования с россиянами.

<...>

Если указанные рассуждения в меру соотносимы с реальным положением дел в сфере русского языка, то именно на них, как нам представляется, следует опираться и в наших методических рассуждениях. Именно они определяют «зачем учат русский язык», а следовательно, должны определять и уже наше профессиональное — «чему учить» и «как учить». Изменение потребностей изменило и набор целей, с которыми изучается русский язык — они стали значительно более прагматическими. Это, в свою очередь, привело к тому, что изменилось и соотношение «изучение языка — (со)изучение культуры. Язык всегда — для большинства изучающих его! — был «средством для изучения», для сосуществования, однако наша увлеченность культурой (а когда-то и чистой идеологией) всегда нас поворачивала на обучение ему для «существования». Сейчас же складывается достаточно сложное соотношение языка и культуры с учетом потребностей данного языка как языка коммуникации в разных лингвокультурных коммуникативных пространствах, под которыми понимается совокупность сфер речевого общения, где определенная языковая личность может реализовать в соответствии в принятыми в данном социуме языковыми, когнитивными и прагматическими правилами необходимые потребности своего бытия. На наш взгляд, различия в реализации русского языка и русской культуры в этих двух ипостасях его проявления можно представить так:

1) русский язык функционирует внутри русской культуры, обеспечивая общение в различных коммуникативных пространствах носителей этого языка и этой культуры — «внутрикультурное состояние»;

2) русский язык функционирует внутри русской культуры, обеспечивая общение в разных коммуникативных пространствах этой культуры носителей другого языка и другой культуры (например, мигрантов) — «околокультурное состояние»; большинство таких носителей не ассимилируются в «языке и культуре», а по необходимости «соблюдают ее» только в тех коммуникативных пространствах, где этого требует прагматика общения;

3) русский язык функционирует внутри иной культуры, но обеспечивает общение его носителей в некотором наборе коммуникативных пространств (внутрисемейном,

внутридиаспорном), при этом элементы родной культуры часто заменяются элементами окружающей культуры, хотя некоторые из них и сохраняются — «внешнекультурное состояние»;

4) русский язык функционирует как средство общения носителей/неносителей этого языка в рамках некоторой иной культуры, которая не является родной ни для языка, ни для его носителей (огромное количество коммуникативных пространств в сфере политики, экономики и даже различных бытовых ситуаций) — «внекультурное состояние».

Соответственно, взаимосвязь языка и культуры в этих четырех состояниях может быть представлена следующим образом:

1) при «внутрикультурном состоянии» связка языка и культуры представляет собой конгруэнтно действующую голограмму, в которой на уровне языковой личности одновременно сосуществуют и одновременно изменяются все три сферы структуры речевого общения — семантическая, семиотическая и концептуальная;

2) при «околокультурном состоянии» этой связки происходит сбой голограммы в соотношении семантической сферы («новой») и двух других сфер — семиотической и концептуальной («старых»); на уровне языковой личности происходит интерференция «старых сфер» в «новую» — воздействие навыков, сформированных в рамках родной национальной культуры реципиента на восприятие и освоение нового для него явления;

3) при «внешнекультурном состоянии» связки языка и культуры происходит постоянно прогрессирующая конгруэнция элементов голограммы — постоянно варьируемое соотношение всех трех сфер с учетом языка и условий общения;

4) при «внекультурном состоянии» связка языка и культуры постоянно варьируется по принципу дивергенции — в ситуации общения дифференциация элементов семиотической и концептуальной сфер разных культур, выбор возможностей их соотношения и способов их реализации в иной для них, но общей для участников общения семантической сфере.

Теперь соотнесем эти рассуждения с начальными — с потребностями изучения языка. **На наш взгляд, обучение русскому языку как иностранному — это прежде всего обучение средству сосуществования.** Пытаясь в одной сфере деятельности так или иначе совместить две цели — обучение языку существования и языку сосуществования, — мы, с одной стороны, создаем дополнительные трудности учащемуся, стараясь дать ему больше, чем ему надо; а с другой — размываем саму цель обучения. (Мы не рассматриваем филологов-русистов, славистов — это как раз реальный, но минимальный контингент учащихся, на которых сама сфера деятельности не может просуществовать. Другое дело, что они есть. Но к ним в значительно большей степени относится именно система обучения русскому языку как средству существования: в контактах с русской культурой, в самой их профессиональной сфере — преподавании русского языка и др.) Уточнение цели — основа для уточнения как выбора учебного материала и его построения, так и способов подачи его в учебном процессе. Компетентностный подход, положенный в основу современных мировых (или, по крайней мере, европейских) образовательных программ, подкрепленный все более массовым тестированием уровня владения языком, во многом, как нам кажется, и направлен на реализацию этой задачи. Учащийся должен точно представлять: решаемая мною задача овладения русским языком в полной мере обеспечит мне сосуществование в этом мире в моей сфере деятельности с теми, кто владеет русским языком с этими же целями.

О. А. Полетаева

АСПЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ¹

<...>

Необходимо обратить внимание на целый ряд особенностей обучения русскому языку в Беларуси, которые необходимо учитывать при организации учебного процесса.

1. В свете культуроведческого подхода необходимым становится включение в контекст обучения фактов не только русской культуры, но и культуры белорусского народа. В связи с этим перед преподавателем русского языка как иностранного в образовательном пространстве Беларуси стоит целый ряд важных задач: он должен формировать у учащихся-иностранцев интерес не только к русской, но и к белорусской культуре, в связи с чем в учебный процесс должны вовлекаться материалы, демонстрирующие черты национального менталитета, культуры, быта не только русских, но и белорусов.

На ознакомление с культурным наследием белорусов направлена и большая часть внеаудиторной работы преподавателя, который организует посещения выставок белорусских художников, мастеров народных ремёсел, экспозиций этнографических и исторических музеев, концертов народных музыкальных коллективов. Студенты-иностранцы регулярно принимают участие в литературно-музыкальных вечерах, посвящённых культуре, искусству, традициям белорусов («Колядки», «Масленица», «Купалье»), которые помогают не только познакомить студентов-иностранцев с ключевыми фигурами и явлениями белорусской культуры, но и в значительной мере обогатить их языковые навыки, поскольку каждое подобное мероприятие превращается в занятие по практике устной речи, обладающее высоким мотивирующим потенциалом.

2. В одной группе, как правило, обучаются студенты из разных стран, что исключает возможность использования принципа ориентации на родной язык учащихся, но имеет, на наш взгляд, и целый ряд преимуществ: студенты приобретают навыки сопоставления языковых явлений изучаемого и родного языков, учатся выявлять их место в системе координат «свое – чужое», знакомятся с экономикой, политическим устройством, культурой и традициями разных стран, приобретают опыт межнационального общения. Все это не может не способствовать совершенствованию коммуникативной и межкультурной компетенций обучаемых.

3. Преподавание русского языка в Беларуси осуществляется в условиях русско-белорусского двуязычия. Близкое родство русского и белорусского языков, сходство их фонетической, лексической и грамматической систем, билингвизм многих жителей Республики Беларусь способствуют проникновению элементов белорусского языка в русскую речь белорусов. Это приводит к нарушению орфоэпических, акцентологических, лексических, морфологических, синтаксических норм русского литературного языка. Студенты-иностранцы на всех этапах обучения сталкиваются с интерферентными явлениями в разговорной речи не только городского населения, но и студентов-белорусов, с которыми они контактируют в процессе обучения (многие из бело-

¹ Языки. Культуры. Перевод : материалы Междунар. науч.-практ. форума. М., 2013. С. 60–68.

русских студентов являются носителями диалектной белорусской речи, что не может не повлиять на их русскую речь).

Существенным фактором, приводящим к ошибкам в русской литературной речи, является функционирование (в том числе и в речи городских жителей, даже имеющих высшее образование) так называемой «трасянки» — разновидности просторечия, которая по своему языковому составу является неупорядоченным, недифференцированным сочетанием, смешением русских и белорусских языковых явлений, как правило, просторечных в своей основе. В речи молодёжи употребление «трасянки» часто приобретает характер языковой игры... <...>

В связи с этим особенно важным представляются умение преподавателя РКИ грамотно квалифицировать явления русско-белорусской интерференции, которые наблюдают студенты в окружающей языковой среде, а также умение включать их учебный процесс.

В целях предупреждения проникновения ошибок интерференционного характера в речь иностранных студентов преподаватель РКИ должен обращать внимание студентов на подобные явления, грамотно их истолковывать и предлагать упражнения, в которых отрабатываются и закрепляются орфоэпические, акцентологические, грамматические нормы литературного русского языка.

Указанные обстоятельства требуют от преподавателя РКИ наличия особых качеств, таких как повышенное внимание и критичность к качеству собственной речи, постоянное её совершенствование, умение выявлять и предупреждать факты русско-белорусской интерференции.

Именно поэтому в числе основных целей курса по русскому языку как иностранному стоит задача не только формирования основ культуры русской речи, но и развитие языкового чутья, что влечёт за собой необходимость выбора рациональных методов, форм и средств обучения.

Таким образом, мультикультурализм образовательной среды, а также особая языковая ситуация в Республике Беларусь требуют от преподавателя русского языка как иностранного хорошо сформированной социокультурной компетенции, которая предполагает умение вызвать и поддержать у учащихся-иностранцев интерес не только к русской культуре, но и к культуре других стран, в том числе Беларуси, формировать навыки самостоятельного познания культурной реальности, максимально корректно излагать факты и явления политической, экономической и культурной жизни, используя при этом различные аутентичные материалы. Важной задачей преподавателя становится подбор учебных текстов, в которых должны находить отражение специфические черты национального менталитета, культуры, речевого этикета разных стран, в том числе Беларуси.

<...>

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Алексеева, Я. И. Этикет и национальные особенности невербального общения / Я. И. Алексеева // Рус. яз. за рубежом. 2000. № 3, 4. С. 115–122.

Басова, А. И. Роль межкультурной коммуникации в системе университетского обучения / А. И. Басова // Язык и межкультурные коммуникации : материалы Междунар. науч. конф., Минск–Вильнюс, 17–20 мая 2011 г. / редкол.: В. Д. Старицёнок [и др.]. Минск, 2011. С. 255–256.

Басова, А. И. Стереотипы и их значение при изучении межкультурной коммуникации в гуманитарном образовании / А. И. Басова, О. Н. Жизневская // Язык и динамическая картина мира: материалы Междунар. науч. конф., Минск, 3–4 апреля 2014 г. Минск, 2015. С. 130–135.

Валуйцева, И. И. Диалог или борьба культур? (о некоторых аспектах межкультурного общения) / И. И. Валуйцева, Г. Т. Хухуни // Вопр. психолингвистики. 2015. № 2 (24). С. 153–159.

Головлева, Е. Л. Вербальная и невербальная составляющие межкультурной коммуникации / Е. Л. Головлева // Основы межкультурной коммуникации : учеб. пособие / Е. Л. Головлева. Ростов н/Д, 2008. С. 94–109.

Гудков, Д. Б. Введение / Д. Б. Гудков // Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. М., 2003. С. 7–9.

Гудков, Д. Б. Межкультурная коммуникация как особый тип коммуникации / Д. Б. Гудков // Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. М., 2003. С. 51–89.

Еременко, М. В. Значимость невербального коммуникативного поведения при формировании межкультурной компетенции [Электронный ресурс] / М. В. Еременко, Ю. С. Пашукевич, Н. В. Котова. Режим доступа: http://sociosphera.com/publication/conference/2010/80/znachimost_neverbalnogo_kommunikativnogo_povedeniya_pri_formirovaniy_mezhkulturnoj_kompetencii. Дата доступа: 08.11.2015.

Кашкин, В. Б. Маркеры своего и чужого в межкультурном диалоге / В. Б. Кашкин // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности : монография : в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. Воронеж, 2004. Ч. 2. С. 49–62.

Куликова, Л. В. Основные подходы к пониманию термина «Межкультурная коммуникация» / Л. В. Куликова // Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме : монография / Л. В. Куликова. Красноярск, 2006. С. 85–94.

Куликова, Л. В. Понятие национального коммуникативного стиля и его дискурсивная реализация / Л. В. Куликова // Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме : монография / Л. В. Куликова. Красноярск, 2006. С. 182–193.

Кулькова, Р. А. Шаги к взаимопониманию / Р. А. Кулькова // Рус. яз. за рубежом. 2013. № 5. С. 31–39.

Ларина, Т. В. Вежливость в межкультурном общении / Т. В. Ларина // Рус. яз. за рубежом. 2003. № 1. С. 100–105.

Лысакова, И. П. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты новых направлений в методике обучения РКИ / И. П. Лысакова // Рус. яз. в центре Европы. 2004. № 7. С. 53–60.

Пассов, Е. И. Диалог культур: философский, социальный и образовательный аспекты / Е. И. Пассов // Рус. яз. в центре Европы. 2001. № 4. С. 6–16.

Пассов, Е. И. Методология / Е. И. Пассов // Методическая система иноязычного образования как адекватное средство развития умения индивидуальности вести диалог культур / Е. И. Пассов. Елец, 2013. С. 18–34.

Пассов, Е. И. Парадигма / Е. И. Пассов // Методическая система иноязычного образования как адекватное средство развития умения индивидуальности вести диалог культур / Е. И. Пассов. Елец, 2013. С. 11–18.

Персикова, Т. Н. Коммуникация как культурно обусловленный процесс / Т. Н. Персикова // Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : учеб. пособие / Т. Н. Персикова. М., 2002. С. 25–34.

Персикова, Т. Н. Предисловие / Т. Н. Персикова // Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : учеб. пособие / Т. Н. Персикова. М., 2002. С. 5–8.

Персикова, Т. Н. Различные аспекты межкультурной коммуникации / Т. Н. Персикова // Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : учеб. пособие / Т. Н. Персикова. М., 2002. С. 53–62.

Полетаева, О. А. Аспектное обучение русскому языку как иностранному в системе подготовки специалиста по межкультурной коммуникации / О. А. Полетаева // Языки. Культуры. Перевод : материалы Междунар. науч.-практ. форума. М., 2013. С. 60–68.

Прохоров, Ю. Е. Социокультурные аспекты изучения русского языка: новые условия, новые потребности, новые модели / Ю. Е. Прохоров // Рус. яз. за рубежом. 2012. № 3. С. 4–10.

Савруцкая, Е. П. Феномен коммуникации в современном мире / Е. П. Савруцкая // Актуальные проблемы теории коммуникации : сб. науч. тр. СПб., 2004. С. 75–85.

Сорокин, Ю. А. Соотношение речевого и неречевого компонентов в психологическом воздействии (применительно к обучению иностранцев русскому языку) / Ю. А. Сорокин // Проблемы прикладной психолингвистики : сборник / отв. ред. А. А. Леонтьев. М., 1972. С. 136–142.

Стернин, И. А. Национальная специфика аудитории / И. А. Стернин // Практическая риторика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. А. Стернин. 5-е изд., стер. М., 2008. С. 245–246.

Тер-Минасова, С. Г. Актуальность проблем межкультурной коммуникации в современных условиях / С. Г. Тер-Минасова // Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. М., 2000. С. 18–25.

Фалькова, Е. Г. Коммуникация и культура. Культура в аспекте межкультурной коммуникации / Е. Г. Фалькова // Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях : метод. пособие / Е. Г. Фалькова. СПб., 2007. С. 4–12.

Фалькова, Е. Г. Межкультурные барьеры и конфликты. Понятие культурного шока / Е. Г. Фалькова // Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях : метод. пособие / Е. Г. Фалькова. СПб., 2007. С. 12–20.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3

Раздел 1. ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

<i>А. Н. Щукин.</i> Образование и обучение РКИ: опыт системного подхода	7
<i>Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская.</i> Уровни владения языком, свидетельствующие о сформированности компетенций у пользователя языка	10
<i>С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик.</i> Уровни владения русским языком как иностранным в системе вузовского образования	12
<i>А. Н. Щукин.</i> Этап обучения языку	16
<i>А. Н. Щукин.</i> Понятие «цель обучения»	18
<i>А. Н. Щукин.</i> Компетенция или компетентность: взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики	19
<i>Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева.</i> Диалог культур как цель иноязычного образования	23
<i>А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниятуллин, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов.</i> Предисловие	24
<i>А. Л. Бердичевский.</i> Система межкультурного образования средствами русского языка	25
<i>Е. И. Пассов.</i> Иноязычная культура как содержание иноязычного образования	26
<i>Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин.</i> «Метод обучения» как одно из базисных понятий методики	30
<i>Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин.</i> Сознательно-практический метод обучения	31
<i>Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин.</i> Коммуникативный метод обучения	34
<i>И. М. Андреасян.</i> Инновационные технологии овладения иноязычным общением	36
<i>Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин.</i> Педагогические технологии в обучении русскому языку как иностранному	41
<i>А. Н. Щукин.</i> О понятийном аппарате современной методики преподавания русского языка как иностранного: решенные и нерешенные проблемы	44
Список литературы	46

Раздел 2. ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Обучение фонетике	49
<i>А. А. Реформатский.</i> Фонетика	49
<i>Л. В. Щерба.</i> Из лекций по фонетике	50
<i>О. П. Башилова, Н. А. Федянина.</i> Краткие сведения об основных особенностях русской фонетики	52
<i>Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова.</i> Что должен знать и уметь преподаватель РКИ-фонетист	53
<i>Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова.</i> Речевой аппарат. Понятие артикуляционной базы языка	54
<i>Б. В. Беляев.</i> Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка	56
<i>С. Н. Бернштейн.</i> Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам)	59
<i>Н. В. Богданова.</i> Лингводидактический аспект орфоэпических исследований	71

<i>Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез.</i> Обучение произношению	74
<i>А. Н. Шукин.</i> Обучение фонетическим средствам общения	77
<i>С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина.</i> Методика обучения произношению	85
<i>Л. Н. Чумак.</i> Обучение произношению	86
<i>Е. И. Пассов.</i> Формирование произносительных навыков	88
<i>Н. В. Богданова.</i> Проблемы фонетической интерференции	92
<i>И. Е. Абрамова.</i> Фонетический акцент как дестабилизирующий фактор в устном переводе	94
<i>Л. Н. Чумак.</i> Типология иностранного акцента в русской речи	95
<i>Ю. Г. Лебедева.</i> Методический комментарий	96
<i>И. С. Милованова.</i> Фонетические игры и упражнения: описание и методический комментарий	106
<i>А. А. Акишина, О. Е. Каган.</i> Обучение фонетике	108
<i>И. С. Просвирнина.</i> Обучение фонетике русского языка	110
Список литературы	121
Обучение лексике	123
<i>В. В. Виноградов.</i> Основные типы лексических значений слова	123
<i>И. А. Стернин.</i> Лексическое значение слова как структура	127
<i>В. Н. Телия.</i> Коннотация как особый макрокомпонент значения	131
<i>В. Н. Телия.</i> Коннотация и оценка	132
<i>А. Н. Шукин.</i> Обучение лексическим средствам общения	132
<i>В. В. Морковкин, Е. М. Кочнева.</i> Обучение лексике	134
<i>В. Н. Вагнер.</i> Этапы работы с лексикой	138
<i>С. П. Новиков.</i> Системность в обучении лексике как основа преодоления интерференции родного языка	142
<i>С. П. Розанова, Т. В. Шустикова.</i> Предисловие	145
<i>С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик.</i> Формирование лексических навыков	146
<i>Л. В. Щерба.</i> Опыт общей теории лексикографии	148
<i>Л. В. Горожанкина, В. С. Девятайкина.</i> Лингвострановедческий аспект в обучении	149
<i>Г. В. Елизарова.</i> Культура и лексика	151
Список литературы	152
Обучение грамматике	154
<i>А. В. Величко.</i> Функционально-коммуникативная грамматика РКИ. Концепция и принципы описания	154
<i>С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина.</i> Методика обучения грамматике	158
<i>А. Н. Шукин.</i> Обучение грамматическим средствам общения	160
<i>Б. В. Беляев.</i> Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка	166
<i>Л. А. Вольская, Н. О. Рогожина.</i> Грамматика	168
<i>Е. И. Пассов.</i> Формирование грамматических навыков говорения	173
<i>А. Л. Бердичевский.</i> Формирование межкультурных грамматических навыков	175
<i>Н. О. Рогожина.</i> Трудности освоения русской грамматики: к вопросу о прагматической интерпретации функционирования русских грамматических единиц (в аспекте РКИ)	177
<i>Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева.</i> Принцип речемыслительной активности	179
<i>Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева.</i> Принцип функциональности	180
<i>А. А. Акишина, О. Е. Каган.</i> Обучение грамматике	181
<i>Я. В. Клепацкая.</i> Инновационные технологии в обучении грамматике РКИ	183
<i>В. М. Касьянова.</i> Грамматика и лексика в учебных пособиях по русскому языку как иностранному — соотношение и приоритеты	185
<i>М. Я. Гловинская.</i> Должны ли активные процессы в грамматике современного русского языка учитываться в преподавании РКИ	187
<i>М. В. Всеволодова.</i> Фундаментальная теоретическая прикладная грамматика как компендиум теоретических и прагматических знаний о современном русском языке (Что должно лежать в основе учебников русского языка для иноязычных учащихся)	189
Список литературы	191

Раздел 3. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

<i>С. А. Вишнякова. Аудирование</i>	195
<i>А. А. Акишина, О. Е. Каган. Слушание (аудирование)</i>	200
<i>С. А. Вишнякова. Говорение</i>	202
<i>А. А. Акишина, О. Е. Каган. Говорение</i>	209
<i>С. А. Вишнякова. Чтение</i>	211
<i>А. А. Акишина, О. Е. Каган. Чтение</i>	217
<i>С. А. Вишнякова. Письмо</i>	218
<i>А. А. Акишина, О. Е. Каган. Письмо</i>	223
Список литературы	224

Раздел 4. ТЕКСТ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Л. Н. Чумак. Роль текста в обучении языку как родному и как иностранному.</i> Стратегия обучения	227
<i>А. А. Акишина, О. Е. Каган. Рекомендации к отбору текстов</i>	228
<i>А. А. Акишина, О. Е. Каган. Недочеты работы с текстом</i>	228
<i>А. А. Акишина, О. Е. Каган. Нужны ли учебные тексты, цель которых – введение лексики, грамматики, и дополнительные тексты, составленные авторами учебников?</i>	229
<i>А. А. Сабина. Учебный текст: структура и прагматика</i>	229
<i>С. В. Первухина. Виды адаптации текста</i>	230
<i>Л. Н. Чумак. Виды текстов на разных этапах обучения РКИ</i>	231
<i>А. В. Санникова, И. Э. Федотова. Текст по специальности как модель речепорождения для иностранных студентов начального и продвинутого этапов обучения</i>	231
<i>Н. В. Кулибина. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного/неродного</i>	232
<i>Н. В. Кулибина. О каком тексте идет речь?</i>	233
<i>В. П. Абрамов, Г. А. Абрамова. Художественный текст в иностранной аудитории: проблемы анализа и интерпретации</i>	234
<i>Н. В. Кулибина. Цель и задачи использования текста</i>	236
<i>Н. В. Кулибина. Художественный текст и его характеристики</i>	237
<i>Н. В. Кулибина. Какие характеристики текста особенно важны при его использовании в лингводидактических целях?</i>	239
<i>Н. В. Кулибина. Выбор текста</i>	240
<i>И. В. Курлова. Текст, текст, текст</i>	241
<i>Н. В. Кулибина. Когнитивная модель художественной литературы в лингводидактическом осмыслении</i>	242
<i>Н. В. Кулибина. Организация аудиторной работы над текстом</i>	244
<i>Н. С. Касюк. Художественный текст как материал для развития речи в практическом курсе РКИ</i> ..	248
<i>И. А. Гиниатуллин. Развитие межкультурных умений чтения</i>	249
<i>Н. В. Кулибина. Национальные словесные образы</i>	253
<i>Н. В. Кулибина. Страноведческий потенциал художественного произведения</i>	254
Список литературы	255

Раздел 5. ПСИХОЛИНГВИСТИКА. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

<i>А. А. Леонтьев. От редактора</i>	259
<i>В. В. Красных. Периодизация истории ПЛ</i>	259
<i>В. В. Красных. Модели порождения и восприятия речи</i>	263
<i>С. И. Лебединский. Стратегии понимания научной речи</i>	272
<i>А. А. Залевская. Различные подходы к проблеме значения</i>	281
<i>С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. Психологические и психолингвистические основы обучения русскому языку как иностранному</i>	287
Список литературы	294

Раздел 6. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Е. И. Пассов.</i> Парадигма	297
<i>Д. Б. Гудков.</i> Введение	298
<i>Е. Г. Фалькова.</i> Коммуникация и культура. Культура в аспекте межкультурной коммуникации	299
<i>Л. В. Куликова.</i> Основные подходы к пониманию термина «межкультурная коммуникация»	302
<i>Е. И. Пассов.</i> Методология	304
<i>Т. Н. Персикова.</i> Предисловие	305
<i>Е. Г. Фалькова.</i> Межкультурные барьеры и конфликты. Понятие культурного шока	307
<i>С. Г. Тер-минасова.</i> Актуальность проблем межкультурной коммуникации в современных условиях	309
<i>А. И. Басова.</i> Роль межкультурной коммуникации в системе университетского обучения	313
<i>Т. Н. Персикова.</i> Коммуникация как культурно обусловленный процесс	315
<i>В. Б. Кашкин.</i> Маркеры своего и чужого в межкультурном диалоге	319
<i>А. И. Басова, О. Н. Жизневская.</i> Стереотипы и их значение при изучении межкультурной коммуникации в гуманитарном образовании	320
<i>Д. Б. Гудков.</i> Межкультурная коммуникация как особый тип коммуникации	324
<i>И. А. Стернин.</i> Национальная специфика аудитории	330
<i>Л. В. Куликова.</i> Понятие национального коммуникативного стиля и его дискурсивная реализация ...	331
<i>Е. Л. Головлева.</i> Вербальная и невербальная составляющие межкультурной коммуникации	335
<i>Т. Н. Персикова.</i> Различные аспекты межкультурной коммуникации	343
<i>Т. В. Ларина.</i> Вежливость в межкультурном общении	346
<i>Я. И. Алексеева.</i> Этикет и национальные особенности невербального общения	350
<i>М. В. Еременко, Ю. С. Пашукевич, Н. В. Котова.</i> Значимость невербального коммуникативного поведения при формировании межкультурной компетенции	356
<i>Е. П. Савруцкая.</i> Феномен коммуникации в современном мире	360
<i>Е. И. Пассов.</i> Диалог культур: философский, социальный и образовательный аспекты	363
<i>И. И. Валуйцева, Г. Т. Хухуни.</i> Диалог или борьба культур? (О некоторых аспектах межкультурного общения)	370
<i>Р. А. Куликова.</i> Шаги к взаимопониманию	373
<i>Ю. А. Сорокин.</i> Соотношение речевого и неречевого компонентов в психологическом воздействии (применительно к обучению иностранцев русскому языку)	375
<i>И. П. Лысакова.</i> Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты новых направлений в методике обучения РКИ	377
<i>Ю. Е. Прохоров.</i> Социокультурные аспекты изучения русского языка: новые условия, новые потребности, новые модели	379
<i>О. А. Полетаева.</i> Аспектное обучение русскому языку как иностранному в системе подготовки специалиста по межкультурной коммуникации	384
Список литературы	385

Учебное издание

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ. ХРЕСТОМАТИЯ**

Учебно-методическое пособие

С о с т а в и т е л и

Басова Анна Ивановна
Каминская Ирина Сергеевна
Касюк Наталья Станиславовна и др.

Редактор *Т. С. Петроченко*
Художник обложки *Т. Ю. Таран*
Технический редактор *Т. К. Раманович*
Компьютерная верстка *Ю. Г. Вержбицкой*
Корректор *О. С. Гладкова*

Подписано в печать 28.04.2016. Формат 70×100/16. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 31,6. Уч.-изд. л. 35,99. Тираж 100 экз. Заказ 307.

Белорусский государственный университет.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 2/63 от 19.03.2014.
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.