БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ

ХРЕСТОМАТИЯ

Рекомендовано
Учебно-методическим объединением
по гуманитарному образованию
в качестве учебно-методического пособия
для иностранных студентов
учреждений высшего образования
по специальности магистратуры
«языкознание»

МИНСК
БГУ
2024

УДК 811.161.1'243(072)(075.8-054.6)(076.6)
ББК 81.411.2-99я73-3
М54

Составители:
А. И. Басова, **Н. Н. Скворцова**, **Е. Л. Хальпукова**

Под редакцией Н. Н. Скворцовой

Рецензенты:
кафедра белорусского и русского языков
Белорусского государственного экономического университета
(заведующий кафедрой кандидат филологических наук, доцент *О. Н. Губская)*;
кандидат филологических наук, доцент *И. С. Каминская*

Методика преподавания русского языка как иностранного: языковые аспекты : хрестоматия : учеб.-метод. пособие / сост.: А. И. Басова, Н. Н. Скворцова, Е. Л. Хальпукова ; под ред. Н. Н. Скворцовой. – Минск : БГУ, 2024. – 383 с.
М54
ISBN 978-985-881-674-2.

Приведены фрагменты работ специалистов в области методики преподавания русского языка как иностранного, лингвистики, психолингвистики, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации.

Предназначено для иностранных студентов учреждений высшего образования, обучающихся по специальности магистратуры «языкознание».

УДК 811.161.1'243(072)(075.8-054.6)(076.6)
ББК 81.411.2-99я73-3

ISBN 978-985-881-674-2

© БГУ, 2024

ПРЕДИСЛОВИЕ

Как известно, любая профессия требует специальных знаний, умений, навыков. В ходе профессиональной подготовки будущим преподавателям русского языка как иностранного (РКИ) нужно усвоить теоретические основы преподавания РКИ, овладеть методикой обучения инофонов русскому произношению, лексике, грамматике, видам речевой деятельности, научиться организовывать учебный процесс. Качество такой подготовки во многом зависит от соответствующего учебно-методического обеспечения. Магистрантам и студентам, а также слушателям, обучающимся по специальности переподготовки «Преподавание русского языка как иностранного», необходимо владеть терминологическим аппаратом методики преподавания РКИ, знать историю, достижения, современное состояние и тенденции развития методической мысли, иметь системное представление об аспектах обучения РКИ и о целях обучения иноязычному общению, быть компетентными в вопросах межкультурного взаимодействия.

Подготовка обучающихся к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности, связанной с решением задач основных языковых аспектов, которые выделяются в содержании обучения РКИ, предполагает ознакомление будущих преподавателей с широким кругом теоретических и практических вопросов, ориентирует на вдумчивое прочтение фундаментальных трудов ученых, заложивших лингвистические, педагогические, психологические основы обучения иноязычному общению. Это позволит избежать в преподавательской деятельности методически нецелесообразных действий, основанных на интуиции и недостаточном знании того или иного вопроса, а также учесть соответствующие методические положения при разработке учебных программ аспектных дисциплин, планировании практических занятий.

Сосредоточение внимания составителей хрестоматии на языковых аспектах обучения РКИ продиктовано необходимостью методического обеспечения следующих дисциплин, которые включены в учебные планы углубленного и общего высшего образования иностранных граждан, обучающихся на филологическом факультете Белорусского государственного университета (БГУ): «Аспектное обучение языкам как иностранным» (модуль «Обучение языкам как иностранным» компонента учреждения образования), «Методика обучения грамматике русского языка как иностранного», «Фонетика современного русского языка и методика ее преподавания», «Лексика и фразеология современного русского языка и методика их преподавания» (модуль «Методика преподавания РКИ (языковые аспекты)» компонента учреждения образования)[1]; «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Функционально-коммуникативная грамматика в аспекте русского языка как иностранного» (модуль «Обучение русскому языку как иностранному» компонента учреждения образования),

[1] Учебный план углубленного высшего образования (магистратура) специальности 7-06-0232-01 «Языкознание», профилизация: Русский язык как иностранный (для иностранных граждан) [Электронный ресурс]. Рег. номер № 16и-58-85/уч., дата утв.: 11.04.2023. URL: https://elib.bsu.by/handle/123456789/304575.

«Теория и практика межкультурной коммуникации», «Сопоставительное описание языков в аспекте преподавания РКИ» (модуль «Лингвистика и межкультурная коммуникация» компонента учреждения образования), «Языковые аспекты в методике преподавания русского языка как иностранного» (модуль дисциплин по выбору 2. «Спецсеминары» компонента учреждения образования)[1].

Издание ориентировано также на удовлетворение профессиональных интересов и потребностей будущих преподавателей РКИ – отечественных (русскоязычных) взрослых слушателей, получающих дополнительное образование по соответствующей специальности переподготовки в Республиканском институте высшей школы и в Институте дополнительного образования БГУ. Содержание хрестоматии охватывает содержание учебных материалов нескольких дисциплин специальности переподготовки: «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Фонетика современного русского языка и методика ее преподавания», «Лексика и фразеология современного русского языка и методика их преподавания», «Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации» и др.[2]

Необходимость ознакомления с методическими и лингвистическими работами (многие из которых входят в малотиражные издания или относятся к категории библиографических раритетов), с одной стороны, и потребность обращения сразу к нескольким источникам (в том числе современным), объединенным общим предметным содержанием, с другой, обусловили структуру и содержание настоящей хрестоматии. В практике преподавания РКИ все активнее используются результаты исследований, посвященных обучению фонетике, лексике, фразеологии, грамматике в широком контексте межкультурной коммуникации, что было учтено при составлении хрестоматии.

Структуру издания образуют пять разделов, три из которых раскрывают важнейшие вопросы обучения инофонов русскому произношению, лексике и грамматике, особенности формирования языковых навыков как компонентов речевых умений. Разделы, посвященные основным языковым аспектам содержания обучения иноязычному общению, неразрывно связаны с разделами, раскрывающими вопросы аспектизации практических занятий по РКИ (первый раздел) и проблемы включения целей и задач обучения инофонов в актуальный контекст межкультурной коммуникации (последний раздел). При этом материалы первого раздела – «Аспектность и комплексность в преподавании русского языка как иностранного» – не только вводят будущих преподавателей РКИ в проблематику методических работ, представленных в основной

---

[1] Учебный план общего высшего образования (бакалавриат) специальности 6-05-0232-02 Русская филология, профилизация: Русский язык как иностранный (для иностранных студентов) [Электронный ресурс]. Рег. номер № 6-5.8-10/12, дата утв.: 15.05.2023. URL: https://elib.bsu.by/handle/123456789/299255.

[2] Учебный план по специальности переподготовки 9-09-0113-11 Преподавание русского языка как иностранного [Электронный ресурс]. Рег. номер 25-13/122, дата утв.: 27.07.2023. URL: https://nihe.by/index.php/ru/obrazovatelnye-standarty-okrb-011-2022/4185-9-09-0113-11-prepodavanie-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo ; Учебный план по специальности переподготовки 9-09-0113-11 Преподавание русского языка как иностранного [Электронный ресурс]. Рег. номер 25-13/123, дата утв.: 27.07.2023. URL: https://nihe.by/index.php/ru/obrazovatelnye-standarty-okrb-011-2022/4185-9-09-0113-11-prepodavanie-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo.

части хрестоматии, но и убеждают в том, что «понятия аспектного и комплексного обучения, несмотря на свой, казалось бы, периферийный характер в концептуальной системе современной методики, оказываются весьма тесно связанными с основными методическими понятиями и проблемами»[1].

В конце каждого раздела хрестоматии приведен перечень вопросов и заданий по содержанию текстов и проблематике аспектов обучения РКИ. Вопросы можно рассматривать и как форму обобщения и систематизации изученной теории, и как форму закрепления знаний, и как форму самоконтроля. Задания целесообразно использовать в аудиторной работе: для организации и проведения круглых столов, дискуссий, диалогов-бесед, практических занятий с элементами проблемного обучения, для разработки и защиты методических проектов и др. Объем привлекаемых заданий определяется преподавателем.

В материалах приложения представлен понятийный аппарат лексикологии, семасиологии, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики.

Таким образом, учебно-методическое пособие имеет комплексную цель: углубление теоретических и практико-ориентированных знаний магистрантов, студентов и слушателей по методике преподавания РКИ с учетом задач аспектного и аспектно-комплексного обучения, содействие их подготовке к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности в качестве преподавателей РКИ, формирование и развитие их профессиональных, академических и социально-личностных компетенций.

Составителями разделов являются:

кандидат филологических наук, доцент Н. Н. Скворцова – предисловие; разделы 1, 2, 4: тексты, вопросы и задания; раздел 5: вопросы 1–8, задания 1–7;

кандидат филологических наук, доцент Е. Л. Хальпукова – раздел 3: тексты, вопросы и задания; приложение;

кандидат филологических наук, доцент А. И. Басова – раздел 5: тексты, вопросы 9–12, задания 8–11.

Особенности орфографии в источниках (буквы *е*/*ё*, дефисные или слитные написания), авторские выделения по тексту (разрядка, курсив, подчеркивание, знак ударения и др.), абзацы и рубрикация сохранены в хрестоматии, с тем чтобы приводимые тексты были максимально приближены к своим исходным печатным вариантам и давали более или менее целостное представление об опубликованной работе, несмотря на купюры; подстрочные, внутритекстовые ссылки и примечания приведены в соответствии с источниками, в ином случае дается помета «*Примеч. ред.*». Пропуски того или иного авторского знака, слова, синтагмы, предложения, абзаца, подраздела обозначены соответствующим образом: ... или <...>. Опечатки, допущенные в источниках, в хрестоматии устранены; все правки составителей приведены в квадратных скобках: [].

Учебно-методическое пособие может быть не только использовано в обучении иностранных магистрантов, студентов и слушателей, но и полезно всем, кто интересуется теорией и практикой преподавания РКИ.

---

[1] *Леонтьев А. А.* Понятие аспекта и комплексности в свете современной методики преподавания русского языка как иностранного // Рус. яз. за рубежом. 1984. № 4. С. 57–59.

Составители хрестоматии выражают признательность рецензентам: кандидату филологических наук заведующему кафедрой русского и белорусского языков Белорусского государственного экономического университета О. Н. Губской и кандидату филологических наук доценту кафедры славянских языков Минского государственного лингвистического университета И. С. Каминской. Составители благодарны также коллегам за проявленный интерес к содержанию учебно-методического пособия, конструктивные замечания, советы и пожелания: кандидату филологических наук профессору кафедры русского языка БГУ Е. Е. Долбик, кандидату филологических наук доценту кафедры прикладной лингвистики БГУ М. В. Свиридович, кандидату филологических наук доценту кафедры славянских языков Минского государственного лингвистического университета О. Н. Жизневской – и всем, кто способствовал изданию учебно-методического пособия.

Раздел 1

АСПЕКТНОСТЬ И КОМПЛЕКСНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Э. И. Амиантова, Г. А. Битехтина,
М. В. Всеволодова, Л. П. Клобукова

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЯЗЫКА КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

(становление специальности «Русский язык как иностранный»)*

<...>

50 лет тому назад, в 1951 году, в Московском, Ленинградском и Киевском государственных университетах были созданы кафедры РКИ, что послужило началом для возникновения фактически нового – прикладного – направления в русистике.

<...>

В то время еще не существовало сложившихся традиций в преподавании РКИ, не было методических концепций, учебников и учебных пособий, адресованных новой категории учащихся, то есть кафедры РКИ не имели ни лингвистического, ни методического обеспечения. Существовавшие к тому времени лингвистическое описание языка и учебные пособия по русскому языку для русских не могли быть использованы в практике преподавания русского языка инофонам. Они были нацелены на анализ отдельных, атомарных конструкций (предложений) и на формирование орфографических и пунктуационных навыков, в то время как обучение инофона предполагает формирование навыков восприятия и продуцирования русской речи на уровне текста. Применявшаяся в то время методика преподавания русского языка в национальной школе, равно как и методика преподавания иностранных языков[,] также не могли быть использованы в полной мере, поскольку первая из них в основном опиралась на методику преподавания языка в русской школе, а вторая базировалась в основном на грамматико-переводном методе, не обеспечивающем активной коммуникации.

<...>

В настоящее время можно констатировать, что теория и практика преподавания РКИ выделились в отдельную область русистики и педагогики (специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык), сформировалась особая функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка

---

* Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») / Э. И. Амиантова [и др.] // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9, Филология. 2001. № 6. С. 215–233.

(далее сокращенно ФЛМЯ). Специфика этой модели – в неразрывном единстве двух начал: лингвистического и дидактического, в неразрывной связи теории и практики.

Чрезвычайно важными для формирования функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка оказались достижения отечественной психолингвистики, изучающей язык прежде всего как речевую деятельность человека. Закладывая теоретическую базу преподавания РКИ, психолингвистические исследования помогали постигать закономерности овладения речью на иностранном языке, знакомили с механизмами речевой деятельности и др. Приходило осознание того, что восприятие, воспроизведение и самостоятельное порождение речи – это разные процессы, требующие особого к себе внимания как методистов, так и преподавателей-практиков. Началось целенаправленное изучение проблем речевой деятельности: рецептивной (аудирование и чтение), репродуктивной (устной и письменной) и собственно продуктивной (письмо и говорение).

ФЛМЯ предполагает обучение активному владению языком (в первую очередь в условиях языковой среды, что обусловливает не отсроченное, а непосредственное включение в деятельность на изучаемом языке). В метаязыке преподавателей РКИ обычными стали термины «активная/рецептивная грамматика (лексика)», «активный лексико-грамматический минимум», под которым понимается набор лексических и грамматических средств, обязательных для усвоения иностранным учащимся и обеспечивающих определенный уровень владения продуктивными видами речевой деятельности (говорением и письмом).

ФЛМЯ ориентирована на аспектно-комплексное обучение, при котором в рамках практического курса русского языка выделяются отдельные аспекты обучения:

- фонетический, лексический, грамматический аспекты (коррелируют с разными уровнями языка),
- чтение, письмо, говорение, аудирование (коррелируют с разными видами речевой деятельности),
- язык специальности, язык СМИ, язык делового общения и др. (коррелируют с разными языковыми подсистемами обслуживающими различные сферы деятельности учащихся – учебно-научную, общественно-политическую и т. д.).

<...>

С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ*

<...>

В содержании обучения иностранному языку выделяют языковые и речевые аспекты.

Языковые аспекты соотносятся с основными уровнями языковой системы – фонетическим, лексическим, грамматическим.

---

* *Хавронина С. А., Балыхина Т. М.* Лингвистические основы обучения иностранцев русскому языку // Русский язык как иностранный [Электронный ресурс] : инновац. учеб.-метод. комплекс. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : цв.

Языковые аспекты		
Фонетический	Лексический	Грамматический

Следует отметить, что аспекты обучения выделяются не для учащегося, а для преподавателя, который должен профессионально ориентироваться в предмете преподавания. Так, он должен знать, что представляет собой фонетический строй языка, фонемный состав, система ударения и ритмическая организация русского слова, фонетические процессы в речевом потоке, типы интонации.

Преподавателю следует знать, что представляет собой лексическая система русского языка, ее количественный и качественный состав, особенности функционирования слов и словосочетаний в разных стилях речи, чтобы методически грамотно организовать работу над лексикой, уметь предвидеть и устранять возможные ошибки иностранцев в словоупотреблении. Преподаватель должен владеть теоретическими знаниями в области грамматики русского языка, представлять особенности морфологии, синтаксиса простого и сложного предложения.

Обширные и глубокие «поаспектные» лингвистические знания – основа предметной компетенции, они позволяют преподавателю правильно определять и решать конкретные задачи в работе над каждым языковым явлением, будь то звук, новое слово, грамматическая форма или синтаксическая конструкция.

При аспектном преподавании языковые явления разных уровней (фонетика, грамматика, лексика) вводятся и отрабатываются отдельно, т. е. на специально посвященных этому занятиях. В ходе таких занятий обязательно происходит выход в речевую практику, а выход в речевую практику невозможен без использования языковых средств других уровней.

При коммуникативной направленности обучения учитывается тот факт, что в речи нет разделения на «аспекты» и в естественном процессе речевого общения единицы разных уровней функционируют не автономно, а взаимосвязанно – **комплексно**. По этой причине обучение иностранцев русскому языку организуется комплексно, т. е. единицы разных уровней – фонетические, лексические, грамматические [–] представляются в их взаимосвязанном, одновременном и параллельном функционировании.

В практике преподавания выделяется организационно только один аспект – фонетический, который предваряет лексическую, грамматическую и речевую работу. Материалом для вводно-фонетического курса служат не только звуки и слоги, но слова и словосочетания для работы над ударением и ритмикой слова, простые и сложные предложения для работы над интонацией, поэтому вводно-фонетический курс правильнее назвать не чисто аспектным, а аспектно-комплексным.

В любом учебнике русского языка для иностранцев, который рассматривается как основная книга для учащегося, учебный материал организован комплексно.

Для решения теоретико-методических и практических задач обучения созданы так называемые практическая фонетика, практическая лексикология, практическая грамматика. Они реализуются в изданиях двух типов:

• в лингводидактических описаниях теоретико-справочного характера для преподавателя;

• в пособиях, в которых содержится соответствующий языковой материал и специально организованные виды работы с ним для учащегося.

Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская

АСПЕКТЫ ЯЗЫКА И АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ*

Преподаватель РКИ, работая с учащимися, обучает их

Языковым и коммуникативным[1] аспектам, куда входят:	
Язык	Речь
фонетика	аудирование / говорение
грамматика	чтение / письмо
лексика	
Социокультурным аспектам коммуникации, куда входят:	
Лингвострановедение	
Культура	
Межкультурная коммуникация	

Аспектом языка в методике считаются составные части языковой системы, куда включают фонетику, лексику, словообразование, морфологию, синтаксис, орфографию и др. Обучение одному из аспектов языка называют аспектом обучения.

В практике обучения РКИ принято разграничивать комплексное и аспектное обучение. При комплексном обучении ставится задача овладения всеми видами речевой деятельности в тесной взаимосвязи и взаимодействии с языковыми аспектами. На этапе довузовской подготовки комплексное обучение занимает значительное место. Аспекты языка и виды речевой деятельности при работе с единицами обучения объединяются друг с другом в комплексном уроке русского языка как иностранного.

Аспектное преподавание языковых явлений разных уровней предполагает, что фонетика, лексика, грамматика, стилистика вводятся и отрабатываются на каждом занятии отдельно. Выделяются также такие аспекты, как перевод, анализ художественного текста, лингвострановедение. Естественно, на таких занятиях отводится место и для развития речевых навыков и умений, тем не менее основной задачей является какой-либо один из названных выше аспектов.

Речевая деятельность невозможна без использования языковых средств, так как языковые средства являются «строительным материалом» и для восприятия речи, и для её порождения.

Чаще всего аспектное обучение проводится на среднем и продвинутом этапах обучения. Однако и на начальном этапе целесообразно проводить аспектное обучение. Так, например, вводно-фонетический курс начального этапа обучения проводится как аспектное обучение. Корректировочные курсы для краткосрочных форм обучения, как правило, носят аспектный характер.

** Крючкова Л. С., Мощинская Н. В.* Аспекты языка и аспекты обучения // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. 2-е изд. М. : Флинта : Наука, 2011. С. 91–93.

[1] Имеются в виду речевые аспекты: чтение, аудирование, говорение, письмо (письменная речь). – *Примеч. ред.*

Сопроводительный и корректировочный курсы по фонетике проводятся в составе комплексного урока. Комплексный урок содержит в своём составе элементы аспектных уроков, т. е. он включает фонетическую зарядку и другие упражнения, формирующие слухопроизносительные навыки. В составе комплексного урока содержатся элементы занятий по грамматике и лексике.

Аспектное обучение предполагает отработку языковых явлений разных системных уровней с выходом в речь. Такое обучение направлено на дифференцированное формирование речевых навыков различного типа, являющихся составной частью речевых умений.

Аспектное и комплексное обучение не противопоставляются друг другу и в практической работе взаимно дополняют друг друга. При аспектном обучении формируются языковые знания, при комплексном – коммуникативные умения и совершенствуются языковые. Одно без другого невозможно. Их взаимосвязь настолько очевидна, что в преподавании закрепилось направление, называемое аспектно-комплексным обучением.

Конечной целью аспектного обучения является формирование фонетической, лексической, грамматической, семантической, орфографической компетенций и выход в речевую практику. Владение системой знаний об изучаемом языке на различных его уровнях и способность использовать языковые средства для построения правильно сформулированных и несущих определенный смысл высказываний составляет языковую (лингвистическую) компетенцию. Языковая, или лингвистическая, компетенция определяется как «способность учащегося конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами русского языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка»[1].

Под грамматической компетенцией понимается знание грамматических элементов языка н умение использовать их в речи. Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде предложений, построенных по законам и нормам языка. Формально грамматику конкретного языка можно рассматривать как совокупность правил, позволяющих составлять иные упорядоченные цепочки элементов, т. е. строить предложения. Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка. <...>

Под лексической компетенцией понимается знание словарного запаса языка, включающего лексические и грамматические элементы, и способность использовать их в речи.

Фонетическая компетенция включает знание и умение воспринимать и воспроизводить звуки изучаемого языка в речевом потоке.

Орфографическая компетенция предполагает знание символов, используемых при создании письменного текста, а также умение их распознавать и изображать на письме.

<...>

---

[1] Типовые тесты по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. М. ; СПб., 1999. С. 15.

В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова

ПРИОБРЕТЕНИЕ ЗНАНИЙ. ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ, ГРАММАТИКЕ, ЛЕКСИКЕ*

Когда учащийся овладевает русским языком как средством общения, он и з у ч а е т я з ы к (его структуру, правила устройства), т. е. приобретает языковедное знание, и у ч и т с я р е ч и, т. е. умению слушать, говорить, читать и писать. В психологии доказано, что непосредственного перехода от знаний к умениям и навыкам не происходит, как, впрочем, не случается овладения навыками и умениями без предшествующего языкового знания.

Это рассуждение нетрудно поставить в связь с принятым в лингвистике разделением языка и речи. Язык – это внутреннее устройство (скажем, «чистый код» из звуковых или буквенных знаков и «правила игры», или своеобразный конструктор: набор деталей – звуков, слов, окончаний и т. д. [–] и инструкции по их сборке). Речь – это данное устройство в работе (процесс игры, конструирование разных моделей). Лингвисты полагают, что, несмотря на органическую связь языка и речи, они самостоятельны и что их можно изучать по отдельности.

Конечно, заманчиво заявить: давайте обучать речи и не надо учить языку. Однако мы остереглись... определить предмет методики как «обучение речи» и даже предпочитаем называть главную категорию методики коммуникативностью, а не речевой направленностью, как это делают другие. Коммуникация, общение как цель и смысл обучения, предполагает, несомненно, знание всех сторон языка – его структуры, устройства («языка») и его функционирования («речи»). Иное дело, что при обучении основное внимание следует уделять последнему, но ведь оно все-таки немыслимо без первого!

Категория коммуникативности как раз и фокусирует проблемы восприятия любых и всех лингвистических фактов, их усвоения и закрепления в действующей форме – в форме, пригодной для нормального общения. Переносить понятия языка и речи из лингвистики в методику вряд ли стоит еще и потому, что с ними согласны далеко не все языковеды (а те, кто согласен, спорят об их объеме, составе и взаимоотношении). В нашей книжке мы во всех случаях говорим о едином языке, а слово «речь» используем для разнообразия или как синоним, или в бытовом понимании «говоримого», устного языка.

Различение языка и речи оказывается бесплодным и искусственным для методики, которой существеннее заняться соотношением языковедного знания и языкового или речевого умения и навыка.

Как быстрее и успешнее привить языковедное знание? Причем не больше и не меньше, чем необходимо для дальнейшего развития языковых умений. Как сочетать в обучении сведения из фонетики, грамматики, лексики и в каких соотношениях они должны находиться друг с другом? Что отобрать для практических занятий из огром-

---

[1] *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Приобретение знаний. Обучение фонетике, грамматике, лексике // Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М. : Рус. яз., 1976. С. 42–83.

ного множества языковых (лексических, фонетических, морфологических) фактов? Эти и многие другие вопросы встают перед преподавателем, когда он приступает к обучению русскому языку иностранцев; ответы на них особенно необходимы для обеспечения коммуникативности обучения. Ведь коммуникативность в том и заключается, что овладение законами языка, приобретение знаний (или познание) должны происходить в условиях поощрения учащихся к речи.

Каждый из аспектов языка – фонетика, лексика, грамматика – является при этом не самоцелью, а лишь средством овладения языком. В основе речи должен лежать тот языковой материал, который выучен или заучивается в упорядоченной системе упражнений и объяснений. Он должен быть методически так организован и представлен, чтобы стимулировать «производство речи» – сообщение собственных мыслей и чувств.

Мы видели, что в речи, в действующем языке разные лингвистические явления как бы перемешаны, если рассматривать их с точки зрения классификации и изложения в науке. Это, разумеется, не значит, что здесь царит хаос, а не система: просто язык в действии и язык в упорядоченном отвлеченном описании по-разному располагают одни и те же явления. Если слова живой речи называют лексикой, то их научную инвентаризацию, включающую группировку их по происхождению, по образованию, по принадлежности к части речи и т. д., обозначают термином «лексикология», т. е. наука о лексике. Аналогично: фонетика – звуки языка, правила произношения, и фонология – наука о значимых звуках языка. Жаль, что у нас нет терминологической пары – грамматика (мы бы так назвали сцепления слов в речи) и «грамматикология» (т. е. наука о грамматике, обособляющая части речи, склонение и спряжение, согласование и управление – все то, что «перемешивается» в действующем языке).

<...>

Коммуникативность и вытекающие из нее положения и принципы (особенно минимизация, функциональность и концентричность изучаемого материала) заставляют не только отказаться от полного, системного изложения разделов науки о звуках, словах и грамматике, но и добиваться их параллельного, совмещенного преподавания.

Занятия строятся комплексно, без выделения на самих занятиях отдельно лексики, отдельно грамматики, отдельно стилистики. Иногда на первых порах особое место отводится фонетике, но и то в тесной связи с материалом, подлежащим активизации в речи.

Для удобства изложения, следуя привычному делению языкознания на разделы, мы далее рассматриваем особо обучение фонетике, обучение грамматике и обучение лексике, стараясь соответственно показать нужное соотношение научных знаний и практических умений в этих сферах, а также приемы их увязки. Однако следует постоянно помнить об условности этого разделения: в практике коммуникативного (коммуникативно-тематического) обучения с его подчеркнутым вниманием к синтаксису предложения вся работа идет единым органичным потоком. Само это разделение должно быть незаметным для учащихся, хотя преподаватель обязан помнить о нем, осознавать для внутреннего, скрытого упорядочения процесса обучения.

А. А. Леонтьев

АСПЕКТНОСТЬ И КОМПЛЕКСНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ*

При аспектном преподавании языковые явления разных уровней (фонетика, грамматика, лексика, стилистика) вводятся и отрабатываются отдельно, т. е. на специально посвященных этому занятиях. Конечно, и в ходе подобных «аспектных» занятий обязательно происходит выход в речевую практику[:] например, при проведении вводно-фонетического курса одним из непременных условий является использование освоенных фонетических явлений для коммуникации. А выход в речевую практику невозможен без использования языковых средств других уровней (и фонетики, и грамматики, и лексики...). Но при аспектном преподавании «обучение грамматике», «обучение фонетике» и т. п. получают особое организационное оформление и занимают особое место и в учебном плане, и в расписании занятий.

Но это – чисто внешняя характеристика. В методическом же плане аспектное преподавание – это преподавание, при котором осуществляется дифференцированное (во времени) формирование речевых навыков разного типа.

Такие навыки могут быть произносительными (артикуляционными), лексико-семантическими (например, навыки, определяющие правильное сочетание слов), грамматическими (например, навыки падежного словоизменения). И можно формировать (или корректировать) навыки разных типов одновременно, на одном и том же занятии, а можно разделять формирование навыков во времени, т. е. на одном уроке заниматься отработкой преимущественно лексических навыков, а на другом – преимущественно грамматических.

Синтез же этих навыков, отработка их взаимодействия в речи, в коммуникации обычно осуществляются на занятиях по речевой практике, носящих комплексный характер.

Комплексное преподавание – это преподавание, характеризуемое двумя особенностями: а) содержанием занятий является формирование коммуникативно-речевых умений на базе речевых навыков разного типа; б) в это содержание входит также обеспечение взаимосвязи разных видов речевой деятельности в практическом обучении.

Комплексное обучение не противопоставлено аспектному: например, аспектный курс фонетики (вводно-фонетический или корректировочный), как правило, связан и с говорением, и с аудированием, и с чтением, и с письмом. Вообще комплексное обучение – не «антоним» аспектного. Аспектное обучение (преподавание) следует противопоставлять неаспектному, а комплексное – дифференцированному по видам речевой деятельности. Критерии здесь разные: в первом случае – характер речевых навыков, отрабатываемых на занятиях; во втором – различная группировка коммуникативных задач и соответствующих коммуникативно-речевых умений.

Из сказанного видно, что преподавание никогда не может быть ни чисто аспектным, ни чисто комплексным. Аспектное преподавание бессмысленно без «введения» в речевую практику, а комплексное обучение разным видам речевой деятельности требует отработки каждого из них в отдельности. Вероятно, аспектность или комплекс-

---

* *Леонтьев А. А.* Аспектность и комплексность в обучении // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / А. Н. Щукин [и др.] ; под ред. А. Н. Щукина. М. : Рус. яз., 2003. С. 16–18.

ность – это скорее характеристика отдельного занятия (или, если угодно, методическая абстракция, отражающая основную направленность учебного процесса).

На продвинутом этапе обучения, особенно при обучении студентов-филологов, возникает, помимо аспектных и комплексных занятий, еще один, третий их тип. Мы имеем в виду решение таких задач, как обучение языку специальности, языку публицистики и общественно-политической литературы, домашнему чтению, комплексному анализу художественного текста и т. д. В большинстве случаев занятие этого типа тоже называется «аспектным».

Однако легко видеть, что в методическом отношении обучение языку специальности, анализу художественного текста и т. п. резко отличается от аспектного обучения фонетике, лексике или даже стилистике. В этом случае мы имеем дело не с различными уровнями системы языка (а значит, не с различными видами речевых навыков), а с различными функциональными типами текстов. А эти типы текстов[,] в свою очередь[,] соотнесены с различными сферами общения, различными коммуникативными потребностями или (что то же самое) с коммуникативно-речевыми умениями разного типа.

Очевидно, занятия такого рода следует выделять особо. Для этой цели можно разделить системно-аспектные занятия (например, фонетика, стилистика) и функционально-аспектные занятия.

Методическая специфика функционально-аспектных занятий и заключается в формировании коммуникативных умений, дифференцированных по сферам общения и другим его функциональным разновидностям.

В этом смысле неясно место лингвострановедения. Его относят то к функционально-аспектному типу занятий (наряду с анализом художественного и другого текста), то к системно-аспектному (наряду с грамматикой, фонетикой, стилистикой...). Видимо, по-своему правы и те и другие. С одной стороны, лингвострановедение тесно примыкает к лексике, и в каких-то отношениях занятия с лингвострановедческой направленностью равнозначны аспектным занятиям по обучению лексике.

Но, с другой стороны, лингвострановедение не сводится к лингвострановедческой теории слова (это и определенная методика интерпретации текста), и в этом смысле оно принадлежит к функционально-аспектному типу.

Что касается обучения профессиональному общению (в том числе педагогическому), то это типичное функционально-аспектное обучение, так как имеет целью формирование коммуникативных умений определенного типа в не менее четко определенной сфере общения.

Нам остается ответить на один важный вопрос, а именно: чем же определяется представленность в учебном процессе и соотнесенность в нем аспектных и комплексных форм работы?

Думается, что можно выделить четыре основных фактора, влияющих на такое расчленение учебного процесса по формам работы.

1. Общие цели обучения и методические задачи учебной деятельности, конкретизирующие эти общие цели. Так, общеобразовательная и воспитательная цели обучения диктуют введение на старших курсах при обучении студентов-филологов функционально-аспектных занятий по анализу художественного текста. С другой стороны, обучение данного контингента настоятельно требует введения системно-аспектных занятий по практической стилистике. Различные формы краткосрочных занятий (курсы, включенное обучение), связанные с пребыванием студентов-филологов в языковой

среде, диктуют целесообразность системно-аспектных занятий по фонетике (корректировочный курс) и т. д.

2. Особенности того или иного этапа и даже, если рассматривать временную структуру каждого этапа, того или иного концентра. Так, первый концентр начального этапа – это системно-аспектный вводно-фонетический курс.

3. Особенности учащихся – уровень владения речевыми навыками и коммуникативными умениями, большая или меньшая близость к русскому языку родного языка учащихся и т. п.

4. Характер мотивации, используемой в учебном процессе: наряду с коммуникативной, как уже говорилось, можно и должно использовать мотивацию познавательную, игровую, эстетическую и т. д. Каждому из этих видов мотивации соответствуют свои формы работы. Так, эстетической мотивации соответствуют, в частности, функционально-аспектные занятия по анализу художественного текста.

На продвинутом этапе обучения филологов, а тем более при повышении квалификации преподавателей только многообразие взаимосвязанных форм работы (и системно-аспектных, и функционально-аспектных, и комплексных, и дифференцированных по видам речевой деятельности) может полностью обеспечить достижение всех целей и конкретных методических задач, которые ставятся в учебном процессе. Именно система разнообразных форм организации учебного процесса может наиболее гибко откликаться на изменения тех или иных факторов, действующих в учебном процессе.

С. И. Лебединский

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ*

Стратегии обучения иностранцев аспектам русского языка

Особенности формирования языковых навыков

<...>

Особое место в обучении должно быть отведено аспектам языка. Несмотря на коммуникативную установку в обучении, которая декларируется в современной методике преподавания РКИ, преподаватели должны понимать, что без аспектного языкового обучения коммуникативная модель весьма уязвима. Любое высказывание строится по определенным языковым правилам, а поэтому роль грамматики в построении речевых действий и формировании вторичной языковой личности можно считать структурообразующей. Обобщенные грамматические характеристики слов, отвлеченные от их лексических значений, помогают участнику коммуникации ориентироваться в ситуации. Использование грамматики при создании и восприятии сообщения – пример моделирования мира средствами языка. Владение грамматикой позволяет строить лю-

* *Лебединский С. И.* Стратегии обучения русскому языку как иностранному // Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С. И. Лебединский. Минск : БГУ, 2019. С. 267–410.

бые сообщения, отражающие внеязыковую действительность. Однако язык – это не только средство получения и передачи информации, но и средство воздействия и выражения эмоций, а поэтому необходимо учитывать прагматический потенциал грамматических конструкций и различать как нормативное употребление грамматических единиц (как правильно сказать), так и правила речевого воздействия (как эффективнее сказать). Это поможет предотвратить коммуникативную неудачу – отрицательный результат общения, когда цель общения оказывается не достигнутой по причине неточного выбора способа речевого воздействия и отсутствия учета условий общения. <...>

Особое место в коммуникативной концепции обучения РКИ отводится фонетике. Помимо основной функции – формирования слуховых, артикуляционных, просодических и интонационных навыков – фонетические средства языка играют важную роль в категоризации и классификации ситуации внеязыковой действительности, т. е. выполняют когнитивные функции. Осознать воспринимаемую ситуацию с помощью идентификации фонетических единиц и воспроизвести высказывание адекватно коммуникативным намерениям возможно только с использованием фонетических средств. Овладение навыками правильного произношения является необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Без произносительных навыков невозможны никакие коммуникативные умения, т. е. невозможно общение. Основное методическое требование к объему фонетического материала – он должен точно отражать фонетическую систему изучаемого языка, представлять существующие в языке противопоставления, влияющие на коммуникацию.

Значительное место в коммуникативной концепции обучения отводится лексическому аспекту, который определяет объем словарного запаса по этапам обучения и уровням владения языком, порядок ввода лексических единиц в соответствии с коммуникативными интенциями, речевыми действиями, синтаксическими конструкциями, темой и ситуацией общения, способы семантизации лексики. Знание лексического состава языка позволяет точно выражать свои мысли, объяснять свои действия, эффективно взаимодействовать с партнерами по общению. Овладение аспектами языковой системы осуществляется в комплексе с обучением видам речевой деятельности.

<...>

Все языковые явления в практическом курсе русского языка изучаются как изолированно, так и в контексте. Обучение фонетике невозможно без постановки изолированных звуков, которые необходимы для того, чтобы сформировать в сознании учащегося адекватные представления о звуках-инвариантах и о русской фонетической системе в целом. Однако в речевой деятельности звуки почти никогда не выступают в изолированном положении: обычно они произносятся в окружении других звуков и частично изменяются под их влиянием в количественном и качественном отношении. Соответственно, при формировании фонетических навыков следует работать не только над изолированными звуками, но и над звуками в разном фонетическом окружении. Работа над изолированным словом важна лишь для установления связей этого слова с другими словами в лексической системе русского языка. В речи же каждое слово сочетается с другими словами, и его значение зависит от этого окружения. При формировании лексических навыков этот контекст необходимо учитывать. Точно так же должна осуществляться работа и над изолированным предложением, и над этим предложением в составе текста, так как любое предложение, являясь коммуникативной единицей, проявляет свои свойства в определенном контексте и в определенной ситуации.

Б. В. Беляев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ И ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

<...>

Комплексное усвоение аспектов иностранного языка. <...> 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, или вообще теории языка. 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.

Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

<...>

Принцип функциональности

<...>

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».

<...>

---

* *Беляев Б. В.* Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка // Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. М. : Просвещение, 1965. С. 136–149.

** *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Методическое содержание урока иностранного языка // Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. С. 50–156.

Н. А. Спешнев

ПРЕДИСЛОВИЕ*

<...>

Изучить язык – это, во-первых, научиться говорить самому и понимать, что говорят другие, во-вторых, научиться писать самому и прочесть написанное другими. Приобрести в процессе обучения все эти навыки – значит полностью овладеть изучаемым языком. Для решения данной задачи требуется знание лексики, грамматики, стилистики и фонетики. Однако овладеть всеми четырьмя аспектами языка одновременно, как показывает практика, чрезвычайно трудно, а подчас и невозможно, особенно при овладении разговорной речью. Ведь учащемуся приходится в очень короткий отрезок времени практически одновременно решать несколько сложных задач, что противоречит одному из основных положений методики преподавания иностранных языков, требующему в каждом отдельном случае решать только одну сложную задачу.

Комплексная подача лексики, грамматики, стилистики и фонетики дает, как правило, отрицательный результат: мысль рассредоточивается, ничто не усваивается основательно. Из сказанного следует, что изучение языковых аспектов должно проходить в определенной последовательности.

<...>

И. Д. Салистра

ОБЩИЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ**

<...>

Речевая направленность обучения иностранному языку

<...>

Речевая направленность и построение учебного процесса по иностранному языку

Речевая направленность означает, что обучение иностранному языку в практических целях должно быть построено комплексно и концентрически.

Комплексность этого учебного процесса состоит в том, что работа над различными видами материала для речи и различными умениями и навыками ведется во взаимосвязи и взаимозависимости, с использованием дополняющих друг друга разнообразных источников информации (аудитивных, визуальных, аудио-визуальных), а также разнообразных приемов обучения.

Данная черта непосредственно вытекает из того факта, что умения и навыки, подлежащие привитию при обучении иностранному языку, комплексны по самой своей природе: каждый из видов речевой деятельности включает определенный набор операций с различными видами материала для речи... Комплексный характер обучения

---

* *Спешнев Н. А.* Предисловие // Фонетика китайского языка : учеб. пособие / Н. А. Спешнев. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. С. 3–7.

** *Салистра И. Д.* Общие методические положения // Очерки методов обучения иностранным языкам / И. Д. Салистра. М. : Высш. шк., 1966. С. 5–60.

иностранному языку обусловливается, далее, тем, что отдельные речевые умения определенным образом связаны между собой, актуализируют, поддерживают друг друга в учебном процессе: так работа над устной речью способствует овладению чтением, обильное чтение стимулирует совершенствование навыков письма и т. д.

<...>

Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева

ТИПЫ И ВИДЫ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

<...>

Урок как звено в цепи уроков

<...>

...Комплексность означает, что каждая доза речевого материала «пропускается» через четыре главных вида речевой деятельности, т. е. один и тот же речевой материал ученики воспринимают на слух, читают, используют в речи и записывают.

Но не следует думать, что комплексный урок – это тот, в котором немножко говорения, немножко чтения, немножко аудирования и немножко письма. Параллельное сосуществование видов речевой деятельности – ещё не комплексность. Главное, чтобы обеспечивалось их взаимовлияние друг на друга при ведущей роли какого-либо одного из них попеременно на разных этапах процесса усвоения. В этом случае все другие виды деятельности каждый раз работают на тот, который определён главным, ведущим для данного урока.

Это очень важно подчеркнуть, так как многие методисты рекомендуют, а учителя используют так называемые «смешанные», «комбинированные» уроки, в которых действительно много смешано и скомбинировано, однако отсутствует целенаправленность и целостность. Разбросанность же никогда не может привести к цели.

Нужно заметить также, что комплексность не означает равномерного развития всех видов речевой деятельности на всех ступенях учения. Соотношение это будет меняться и в пределах одного цикла работы, и в пределах ступеней. <...>

А. Ф. Колесникова

СОЧЕТАНИЕ АСПЕКТНОГО И КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ**

Принцип комплексного обучения русскому языку иностранцев, являясь одним из ведущих в современной методике, еще требует дальнейшей научной и практической разработки.

---

* *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Типы и виды уроков иностранного языка // Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. С. 335–623.

** *Колесникова А. Ф.* Сочетание аспектного и комплексного подходов в преподавании русского языка при коммуникативной направленности обучения // Рус. яз. за рубежом. 1984. № 4. С. 66–70.

В современной лингводидактической литературе термин «комплексность» оказался чрезвычайно многозначным: под ним понимается комплексная подача разноуровнего языкового материала, обучение лексике и морфологии на синтаксической основе, комплексный характер формирования и развития речевых навыков, сопряженное обучение разным видам речевой деятельности, комплексный характер учебных материалов и самого урока, предполагающий одновременное изучение фактов фонетики, грамматики, лексики и т. д.; этот термин обозначает также сочетание в ходе обучения воспитательных и образовательных задач.

Мы рассматриваем комплексность как объединение в обучении языкового материала разных уровней (фонетического, лексического, грамматического) при формировании навыков и умений в различных видах речевой деятельности.

Так понимаемый комплексный подход к обучению обусловлен повсеместно принятой сейчас коммуникативной направленностью обучения. В настоящее время в большинстве типовых случаев обучения русскому языку как иностранному из ряда поставленных целей вычленяется в качестве основной, доминирующей, практическое владение изучаемым языком. Установка на активное овладение русской речью означает, что учащиеся изучают не логико-грамматическую систему языка и его устройство, а овладевают правилами речи и инструкциями, необходимыми для осуществления собственно-речевой деятельности, упражняются в производстве коммуникативных высказываний на основе сознательного применения этих правил и инструкций. Основным объектом обучения русскому языку как иностранному выступает речевая деятельность в таких ее видах, как говорение, слушание, чтение, письмо. <...>

Практические цели определили коммуникативную направленность всего процесса обучения и ведущую роль принципа активной коммуникативности в ряду других методических категорий. Этот принцип, утверждавший себя в методике и практике преподавания русского языка в иноязычной аудитории на протяжении ряда десятилетий, в последнее время получил новое осмысление... и широкое признание. Сущность принципа активной коммуникативности заключается в том, что в процессе обучения неродному языку он обусловливает преобладающее значение употребления языка, его функционирования, а не его системы.

Принцип коммуникативности... определяет всю организацию практического преподавания русского языка, содержание и характер учебного процесса. <...>

При коммуникативной направленности обучения в каждый момент учебного времени происходит овладение не вообще языком и не вообще фонетикой, грамматикой, лексикой, а определенным видом речевой деятельности. «В методике, – пишет О. Д. Митрофанова, – уже стало аксиомой утверждение о том, что невозможно изучать, а следовательно, и преподавать язык вообще; можно обучать только конкретным видам речевой деятельности – чтение, перевод, говорение, слушание, письмо»...

Вместе с тем аксиоматичным является также и тот факт, что нельзя обучиться какому-либо виду речевой деятельности без прочного овладения необходимым и достаточным для этого языковым материалом.

Между этими положениями нет противоречия: обучение языковому материалу разных уровней и обучение разным видам речевой деятельности – это не раздельные и не параллельные линии в учебном процессе, а единая, органически слитая цепочка учебных действий, состоящая из многочисленных взаимосвязанных и взаимообусловленных звеньев, каждое из которых включает введение нового языкового материала

для развития определенного вида речевой деятельности, необходимое ознакомление с ним и выработку навыков и умений узнавания или употребления его и речи. Очевидно, что коммуникативно направленное обучение языку может осуществляться лишь при условии соблюдения и практической реализации принципа комплексности в организации и представлении отобранных для усвоения языковых фактов в учебниках и учебных пособиях, а также в самом процессе обучения языку.

Принцип комплексности в обучении русскому языку как неродному находит обоснование и в психологии обучения речи. Обучение иноязычной речи характеризуется... психологами как комплексный процесс, складывающийся из обучения иноязычному материалу (средствам общения) и обучения деятельности общения. Комплексное, т. е. полиаспектное, обучение обусловлено законами психолингвистики. <...>

Комплексный подход к обучению языку обусловлен также и самой соподчиненностью языковых системных уровней, целостностью языка. Идею неразрывной связи, т. е. взаимопроникновения и взаимовлияния лексики и грамматики, последовательно и плодотворно развивал академик В. В. Виноградов. <...>

Слово существует в языке как система форм и значений, лексическое и грамматическое значения в нем неразрывно связаны, форма слова составляет единство с его содержанием, оказывает на него влияние, поэтому изучение формальной стороны языка (фонетики, словоизменения, способов словообразования и т. п.) имеет очень большое значение. <...>

И в методике отмечается, что изучение грамматики и фонетики параллельно с лексикой без учета особенностей тех слов, которые отобраны для усвоения, не дает желаемых результатов...

С другой стороны, проблема овладения иноязычным материалом связывается и с аспектизацией учебного процесса. Комплексный подход к обучению предполагает объединение аспектов, выделяемых в учебном процессе, в единую методическую систему.

В теории и практике преподавания русского языка как иностранного обычно выделяют следующие аспекты: фонетический, лексический, грамматический, стилистический и лингвострановедческий[1]. Как видно, три первых аспекта представляют уровни языка; стилистический аспект рассматривает дифференцированное функционирование слова, словоформы, синтаксической структуры в речи; лингвострановедческий аспект содержит материал, несущий обучаемому разнообразные сведения о стране и народе – носителе изучаемого языка.

Все пять аспектов... составляют содержание учебного процесса. Ни один из названных аспектов не изучается изолированно. Исключение составляет фонетика в самом начале обучения, если вводно-фонетический курс выделяется как аспектно-ориентированный. Однако и в этом случае ознакомление с фонетической системой и ее усвоение ведется с учетом грамматического и лексического минимумов и на их основе. Только такое обучение обеспечивает целостность усваиваемого языкового материала.

---

[1] В настоящее время содержание обучения определяется более широко: языковые (соотносятся с основными уровнями языковой системы), речевые (соотносятся с основными видами речевой деятельности) и специальные аспекты (русский язык для делового общения, язык СМИ, страноведение, лингвострановедение, чтение и анализ произведений художественной литературы и др.). – *Примеч. ред.*

Важно заметить, что принцип комплексности не исключает выделения специфических явлений, представляющих особую трудность для усвоения. В зависимости от этого на первый план может выступать то один, то другой аспект, что не означает исключения из учебного процесса других аспектов, изменяется только характер взаимодействия между ними.

Существенно также обратить внимание на то, что комплексное обучение основным аспектам языка (фонетике, лексике, 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, грамматики. Фонетические, лексические и грамматические особенности изучаемого языка учащиеся должны усваивать не изолированно и не в отрыве от их иноязычной речевой деятельности, а во взаимных неразрывных связях, в условиях целостного их объединения и только путем практического их использования в речи. <...>

Каждый аспект имеет свою специфику, свои собственные закономерности, которые отражают соответственно фонетическую, грамматическую, лексическую и другие системы, и нуждается в особой лингвистической и методической разработке для включения в учебный процесс. <...>

Таким образом, речь идет, с одной стороны, о поаспектном рассмотрении и описании отобранного в учебных целях языкового материала, что естественным образом согласуется с делением языковой системы на подсистемы, а с другой стороны – о комплексной его презентации и преподавании, что обусловлено практическими целями овладения языком и коммуникативной направленностью обучения.

<...>

Далее мы коротко остановимся на некоторых положениях общеметодического характера, которые могут послужить ориентирами в научной разработке этого аспекта.

Лексический аспект как методическая категория включает в себя все вопросы, связанные с обучением лексике и фразеологии, а не только языковой материал лексического уровня или приемы обучения лексике изучаемого языка. В преподавании русского языка лексический аспект понимается нами как целостная и последовательная методическая система словарной работы, направленная на усвоение учащимися лексико-фразеологической системы языка, на формирование лексических навыков и умений, на овладение нормами современного русского словоупотребления в речевой коммуникации.

В обучении лексике как частном своем предмете методика рассматривает в единстве и взаимосвязи две стороны: то, какие именно лексические и фразеологические единицы (в их количественном и качественном определении) подлежат усвоению, и то, как должно осуществляться обучение и научение правильному употреблению этих единиц в речи.

Можно определить три группы проблем, касающихся совершенствования обучения лексике.

В первую группу входят проблемы отбора учебного лексического материала в соответствии с конкретными задачами и условиями обучения и представления отобранных лексических единиц в лексическом минимуме и в учебном толковом словаре для учащихся.

Решение этих проблем связано с проведением сложных статистических, экспериментально-психологических, лингвистических и методических исследований.

Вторую группу составляют проблемы использования данных современных исследований в области лексикологии, семантики, общей и учебной лексикографии, психолингвистики и других наук в описании отобранной для обучения лексики с учетом практических целей преподавания и в целесообразной ее методической организации.

Третья группа проблем связана с требованиями интенсификации процесса обучения русскому языку. В этом плане задача обучения лексике состоит в разумном и целесообразном использовании современных исследований и новейших достижений лингвистических и педагогических наук непосредственно в самом процессе обучения лексической стороне русской речи, а также в проведении новых исследований, направленных на выявление способов и приемов оптимального и эффективного усвоения лексики.

<...>

Выделение особого лексического аспекта не означает его изолированного изучения в отрыве от фонетики и грамматики. Форма слова оказывает влияние на его содержание. Так, если в предложении изменить, например, форму глагола, то можно реальное действие сделать возможным, желательным и т. д., а сместив фразовое ударение, полностью изменить цель и смысл высказывания. (Заметим, однако, что[,] как бы важны ни были грамматические формы слова, знание большого количества слов для выражения мыслей оказывается важнее знания такого же количества грамматических форм и конструкций.) Принцип комплексности, смысл которого мы рассмотрели выше, предполагает сопряженное изучение различных аспектов языка. <...>

Методическая система обучения лексическому аспекту русского языка предполагает установление взаимосвязи и взаимообусловленности разных аспектов языка (и внеязыковых фактов) в учебном процессе.

Коммуникативная направленность обучения требует представления лексического материала в таких единицах, которые способствовали бы составлению творческого высказывания, предупреждению возможных трудностей в выборе слов, в построении словосочетаний. При составлении высказывания обучающийся одновременно оперирует лексическим и грамматическим материалом в их взаимодействии, в их комплексе, отчего методической организации должен быть подвержен именно лексико-грамматический материал, выделены лексико-грамматические единицы, подлежащие усвоению.

В свете сказанного только тематический список слов не создает учащемуся условия построить грамматически правильное и семантически отмеченное, адекватное замыслу предложение. Списки слов невольно предполагают оперирование изолированными словами, что не соответствует законам порождения речи. Представление отобранного лексического материала должно включать и элементы структурной организации высказывания.

Однако в настоящее время не существует полной ясности в определении содержания грамматического и лексического аспектов в преподавании русскою языка как иностранного и характера взаимодействия между ними.

Конструктивные идеи в этом направлении содержит учение академика Л. В. Щербы о противоположении лексического грамматическому как единичного типовому.

Представляется целесообразным привести его высказывание дословно. «Принимая во внимание единичность лексических элементов, т. е. слов, и применимость правил грамматики о словообразовании и словоизменении ко многим словам, можно противополагать лексическое грамматическому как единичное – типовому. В этом смысле я предлагаю говорить о явлениях словарных и типовых. Так, в русском языке глагол *дать* в форме настояще-будущего времени оказывается явлением единичным, не находящим себе аналогов в русском глаголе, а потому его можно бы назвать словарным фактом.

Спряжение же глагола *варить* в том же времени оказывается типовым, поскольку по этому типу спрягается бесконечное число глаголов русского языка. Поэтому этот факт можно бы так и назвать типовым. Это различение тоже имеет и теоретическое, и методическое значение. В самом деле, спряжение глаголов *пилить, морить, курить, варить, налить, солить* и т. д. не надо изучать каждое в отдельности: достаточно выучить спряжение одного типового глагола, и будешь спрягать все глаголы, сюда относящиеся. Спряжение же глагола *дать* надо специально выучить, как специфическое свойство этого слова. Первое – дело грамматики, второе – дело словаря и его статьи в слове *дать*.

Все наши грамматики настолько переполнены словарными материалами, что многим кажется, будто исключения и являются специальным предметом грамматики. Между тем сущность грамматики состоит только в общих правилах, все же исключения относятся к лексике»...

В настоящее время лингвисты и методисты, описывающие русскую грамматику для иностранцев в учебных целях, вслед за академиком Л. В. Щербой предлагают давать грамматику без исключений, только типовые правила, учитывая при этом продуктивность формы не в системе языка в целом, а в пределах лексического минимума данного этапа или данного типа обучения... Все исключения, все грамматические единичные явления относятся к лексике и являются «заботой» словаря, в результате чего и появилось такое понятие, как «лексикализация грамматики».

Изложенное методическое положение помогает наметить границы практической грамматики, минимизировать ее объем, конкретизировать содержание грамматического аспекта, но делает размытыми и неопределенными границы учебного словаря и содержания лексического аспекта в методике, лексического материала в учебнике, словарной работы в самом учебном процессе.

Следовательно, одной из актуальных проблем в области лексического аспекта является учет, «инвентаризация» всех единиц и фактов языка, которые должны быть усвоены лексически, и учебно-методическое описание единиц лексического минимума и всего того, что исключается из сферы грамматики и передается в словарь для лексического усвоения.

В данной статье мы рассмотрели только некоторые существенные моменты сочетания аспектного и комплексного подходов в преподавании русского языка нерусским. Безусловно, в настоящее время существуют значительные трудности в выстраивании единой, целостной, методической системы комплексного обучения иностранному языку в практических целях. Понимая всю сложность этой актуальной проблемы, мы попытались лишь наметить пути к ее разрешению.

Е. И. Зиновьева, А. В. Хруненкова

ЛЕКСИКА В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО*

<...>

Место лексики в практическом курсе РКИ

Лексика – важнейший компонент любого варианта практического курса РКИ. Лексическое наполнение – сквозной стержень комплексного занятия. При аспектном обучении возможно выделение лексики в качестве отдельного аспекта, например в курсе «Лексические трудности русского языка» на продвинутом этапе обучения. Изучение грамматики на синтаксической основе немыслимо без вовлечения лексического материала. Такой аспект занятий, как разговорная практика, предполагает тематический принцип отбора и организации лексического материала, подлежащего изучению в рамках той или иной ситуации, например «У врача», «В кафе», «В библиотеке», или в рамках обсуждаемой проблемы – «Семья в современном обществе», «Вопросы экологической политики» и др. «Обучение ситуативно-тематической лексике на коммуникативной (синтаксической) основе означает, что должна быть связь грамматики и лексики – иными словами[,] грамматические темы должны совмещаться с лексико-разговорными и наоборот». Так, с лексико-разговорной темой «Знакомство» (на начальном этапе обучения) легко увязываются местоимения (в том числе и притяжательные): *я, мой, у меня, она, он, они, у них, у нее, у него, ему, ей, им* и т. д. С темой «Город» совместима грамматическая тема «Глаголы движения» во всем ее объеме, в том числе и префиксальные глаголы движения (Методика РГПУ, 2000: 151).

Естественно, в разных вариантах практического курса РКИ лексика может занимать разное место. Так, например, при краткосрочной форме обучения возможны «лексикализованные» или «грамматикализованные» курсы. Это зависит от этапа обучения, его цели и мотивации. Так, на продвинутом этапе обучения дальнейшее овладение языком происходит в основном за счет расширения и обогащения словаря, которое может идти, например, за счет введения в активное употребление учащимися синонимов к уже известным им словам, слов определенной лексико-семантической группы или однокоренных приставочных глаголов. Например, если учащимся уже знакомо существительное *грусть*, то можно познакомить их с такими единицами, как *печаль, тоска, кручина*. При активном владении основными русскими прилагательными цвета возможна презентация таких метафорических обозначений, как *вишневый, лимонный, малиновый* и др.

<...>

---

* *Зиновьева Е. И., Хруненкова А. В.* Лексика в практическом курсе русского языка как иностранного // Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология / Е. И. Зиновьева. СПб. : Нестор-История, 2015. С. 3–24.

С. Елинек

ГРАММАТИКА И НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ*

Проблемы подачи грамматического материала в процессе обучения русскому языку как иностранному целесообразно рассматривать на фоне значимых для общей методической концепции взаимоотношений между усвоением языковых средств и развитием речевых умений, между категориями аспектности и комплексности, сознательности и бессознательности (автоматизированности), системности и коммуникативности и др.

Решение вопроса о месте грамматики в процессе обучения иноязычному общению тесно связано с тем, как понимается взаимоотношение между усвоением отдельных аспектов языка (языковых средств) и формированием комплексных речевых умений в различных видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письме). <...> Так называемое аспектное преподавание, при котором дифференцированно отрабатываются явления разных системных уровней языка, конечно, должно иметь выход в речевую практику. Из этого вытекает, что аспектность и комплексность обучения языку не исключают друг друга. <...>

Понимание грамматического строя языка как одного из аспектов, обусловливающих усвоение целевых речевых умений (в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности), предполагает рассмотрение вопросов, касающихся соотношений навыков и умений, сознательности и автоматизированности.

<...>

...Процесс обучения грамматическому аспекту не должен заканчиваться на уровне выработки простых грамматических навыков, необходимо, чтобы он продолжался дальше, подводя учащихся к органическому включению этих навыков в комплексные речевые умения, в целостную речевую деятельность. Решение этой важной задачи предполагает обоснованное построение методической концепции, охватывающей обучение грамматическому аспекту иноязычной речи в целом, начиная с введения нового языкового материала и кончая его овладением учащимися на уровне автоматизированных компонентов коммуникативно-направленной речевой деятельности. <...>

Предлагаемая концепция заключается в том, что учащиеся сначала воспринимают грамматические явления (словоформы и синтаксические структуры), используемые в связной речи (в тексте), и воспроизводят их в процессе выполнения элементарных практических действий и операций, объединяемых на ситуативно-тематической основе, постепенно переходя к осознанию наблюдаемых языковых фактов и к обобщению их в форме правил-инструкций. <...>

Методическая организация намеченного процесса требует прежде всего упорядоченной последовательности упражнений с учетом их главной целевой направленности. Речь идет об обеспечении обоснованной преемственности между аспектно-направленными упражнениями и упражнениями, предназначенными для развития умений

---

* *Елинек С.* Грамматика и некоторые методические категории в процессе обучения русскому языку как иностранному // Рус. яз. за рубежом. 1986. № 1. С. 79–82.

творческой речи. Аспектно-направленная тренировка, соблюдающая известный принцип ограничения трудностей... должна иметь, по возможности, ситуативно-контекстный характер. Это создает благоприятные предпосылки для последующего перехода к упражнениям речевого типа и для эффективного сочетания формирования лексико-грамматических навыков с развитием комплексных речевых умений.

<...>

З. Н. Иевлева

ГРАММАТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ*

<...>

Реализация принципа комплексности в учебном занятии

Современная методика преподавания русского языка как иностранного рассматривает принцип комплексности как один из ведущих. Этот принцип нашел всеобщее признание применительно к аспектам языка: фонетике, лексике и грамматике. Однако принцип комплексности распространяется не только на языковой материал, но и на умения и навыки в различных видах и формах речевой деятельности.

Разработка учебного грамматического материала с учетом принципа комплексности позволяет отразить в учебном процессе цели и задачи, ради которых данный материал изучается, и психологические особенности его восприятия и усвоения. <...>

Проблема сообщения грамматических знаний не р[е]шается в методике элементарно и однозначно, а вопросу соотношения знаний, умений и навыков уделяется такое большое внимание именно в разработке практического курса русского языка. Обучение языку изолированно от формирования практических навыков речи приводит к существенным недостаткам в построении системы обучения, так как речевые умения и навыки формируются при использовании грамматических знаний.

<...>

Процесс усвоения иностранного языка предполагает наличие ориентировочной основы действий учащихся с языковым материалом.

Ориентиры могут быть представлены в готовом виде и конкретной форме (образец построения предложения или небольшого высказывания) или в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. В последнем случае учащийся каждый раз самостоятельно составляет ориентировочную основу действий с помощью общего метода (правила). Если представить себе человека, который учитывает в своем пешеходном маршруте предметные ориентиры: дойти по дороге до старого дуба, потом свернуть по тропинке направо, затем направиться к речке и т. д., то он должен запомнить все эти предметы и последовательность своих действий на протяжении маршрута в каждом конкретном случае. Если же путник умеет пользоваться схемой, планом, картой и компасом, то он самостоятельно проложит маршрут на местности. Учащийся должен один материал запомнить, заучить так же, как путник запоминает предметные

---

* *Иевлева З. Н.* Грамматический материал в учебном процессе // Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев / З. Н. Иевлева. М. : Рус. яз., 1981. С. 108–135.

ориентиры для того, чтобы найти правильную дорогу; другой материал он должен осмыслить и обобщить, чтобы на основе сделанных обобщений «проложить маршрут по карте» и совершить свое путешествие. Выбор способа представления нового материала в учебном процессе зависит, таким образом, от того, как этот материал используется в процессе речевого общения. Однако не следует думать, что материал, подлежащий преимущественному запоминанию, подается в речевых образцах, а материал, который преимущественно осмысляется, подается в виде теоретического описания.

В целостной языковой единице, функционирующей в речи, важно понять смысловые связи и соотнести языковые комплексы с мыслимыми комплексами и ситуациями их функционирования, поэтому она также может выступать в качестве ориентировочной основы третьего типа, раскрывающей перед учащимися внутреннюю организацию языкового материала в речи. Целесообразность каждого конкретного способа введения лингвистической информации может быть установлена в зависимости от конкретной задачи, целей и условий обучения.

Только система сформированных речевых навыков сама по себе недостаточна для обеспечения свободного участия в коммуникации, так же как невозможно коммуникативное овладение языком лишь на основе правил: заученные и понятые правила автоматически не обеспечивают учащегося средствами, позволяющими непосредственно вступить в устное или письменное общение, они существуют в сознании учащегося сами по себе, отдельно от действий по построению предложения, совершаемых при производстве речи. Для того чтобы у учащегося сформировались речевые умения, требуется практика применения правил в общении на изучаемом языке, т. е. упражнения. Таким образом, обнаруживается еще один аспект приложения принципа комплексности – разработка компонентов системы обучения в целом и отдельного учебного занятия.

<...>

Учебные действия комплексно выступают в овладении иноязычной речевой деятельностью: если доведение до сознания обучаемого языковых единиц, связей их с различными ситуациями речевого общения и коммуникативными заданиями, характера выполняемых речевых действий является задачей ознакомления с новым материалом, то «укладывание» этого материала на нужные «полки памяти» в должном порядке, формирование «готовности» достать нужное с «полки» в необходимый момент (что и составляет работу оперативной памяти), выработка автоматизмов в выполнении речевых операций и действий – задача тренировки, главная задача упражнений.

Таким образом, ознакомление, тренировка и контроль отражают не линейную последовательность стадий учебного процесса или проведения отдельного учебного занятия, а только разновидности учебных действий и взаимодействий обучаемого и обучающего и комплексно выступают в учебном процессе. Точно так же комплексным, а не аспектным является учебное занятие с точки зрения вида речевой деятельности, который «отрабатывается» на уроке. Чтение может использоваться при ознакомлении с новым грамматическим материалом, когда читаемый текст наполняется «нужными» грамматическими единицами; на уроке речевой практики учащиеся не просто разговаривают на какую-либо тему, а выполняют заданные речевые действия (выражают согласие, возражают, привлекают внимание собеседника и т. п.), причем делают это, используя определенные языковые средства. При этом комплексность в организации учебного процесса не исключает выделения одного языкового аспекта или типа учебной деятельности в качестве главного на данном занятии.

<...>

А. Шарф

СВЯЗЬ АСПЕКТНЫХ И КОМПЛЕКСНЫХ ЗАНЯТИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СПЕЦИАЛЬНОСТИ*

Комплексность, аспектность и их взаимосвязь в преподавании иностранного языка обусловлены не только методически, но и сущностью самого предмета обучения. В реальном общении, как правило, речь выступает как явление комплексное. Комплексность, таким образом, оказывается органическим свойством и речи, и языка, точнее говоря, системы языка и ее речевой реализации.

Комплексность означает прежде всего многоаспектность. Из этого следует, что комплекс создается неразрывным единством ряда аспектов (элементов). Характер этого единства определяется философской категорией «часть и целое», т. е. ведущую роль играют качества и свойства комплекса.

В данном случае как комплексное явление рассматривается практическое обучение языку. В него входят наряду с разными видами речевой деятельности и формами речи также элементы разных уровней языковой системы, т. е. разные аспекты речи и разные аспекты системы языка. Таким образом, аспектность в преподавании иностранного языка выступает в двух планах: в одном случае речь идет о видах речевой деятельности, в другом – о разделах знаний о системе языка.

<...>

В условиях обучения языку как специальности взаимоотношение между комплексностью и аспектностью приобретает особый характер.

Каждый аспект практического курса по-своему вносит свой вклад в комплексность этого курса в целом. Мы имеем в виду, с одной стороны, особенность данного аспекта языка и/или речи и, с другой стороны, факторы, о которых говорит В. И. Супрун: «Аспектность включает в себя комплексность». В цитированной статье речь идет, в частности, о том, что, «работая над ошибками одного аспекта, преподаватель не проходит мимо ошибок других аспектов, он закрепляет материал, введенный на параллельных занятиях по фонетике, грамматике или лексике». Автор обращает внимание и на тематическую (лексическую) обусловленность всех аспектов. Такое понимание комплексности как взаимосвязанности в работе над аспектами – только одна сторона вопроса, другая же связана с тем, какой аспект является на данном этапе обучения ведущим в смысле комплексности.

По нашему мнению, при таком сложном объекте[,] как практический курс русского языка для будущих специалистов[,] комплексность нельзя сводить к сумме отдельных аспектов данного курса. Комплексность характеризуется новыми качествами и свойствами, не присущими отдельным аспектам, но возникающими в результате их взаимодействия. Эту особенность можно назвать свойством интегративности. И, на наш взгляд, на каждом этапе всего курса обучения языку при всей необходимой аспектизации должен быть один аспект, который явился бы центром комплексности, базой интегративности. Исходя из этого нами было выдвинуто положение об аспектизации курса обучения языку при выделении одного аспекта с более комплексным характером в качестве центра интегративности на каждом этапе курса обучения.

<...>

---

* *Шарф А.* Связь аспектных и комплексных занятий на разных этапах обучения русскому языку как специальности // Рус. яз. за рубежом. 1984. № 4. С. 64–65.

А. Н. Щукин

АСПЕКТНО-КОМПЛЕКСНЫЙ ПРИНЦИП В ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ*

Под принципами обучения в методике понимаются исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к системе обучения языку в целом и ее отдельным компонентам: к целям, содержанию, формам, методам и средствам обучения. Из сказанного видно, что категория «принципы обучения» занимает в системе методических понятий одно из ведущих мест, ибо принципы обучения определяют содержание всех других компонентов, входящих в состав системы обучения языку.

Несмотря на признаваемый всеми методистами факт ведущей роли принципов в обучении, номенклатура самих принципов и их описание у разных авторов до сих пор не отличаются единообразием. По подсчетам Е. И. Пассова, методистами уже предложено около 40 (!) принципов обучения... Такое многообразие принципов объясняется, в частности, отсутствием единой основы для их классификации и описания у разных авторов.

Так как базовыми науками для методики являются психология, педагогика и лингвистика, положения которых используются в качестве исходных для построения системы обучения неродному языку, то представляется целесообразным выделять четыре группы принципов обучения, связанных с лингвистикой (лингвистические принципы), психологией (психологические принципы), педагогикой (дидактические принципы), методикой (методические принципы). <...>

Аспектно-комплексный принцип относится к числу методических принципов. Другими методическими принципами следует считать такие, как принцип коммуникативности (в работах некоторых авторов – учебный принцип активной коммуникативности), учета особенностей родного языка учащихся, устного опережения, обучения в языковой среде или вне ее, страноведческой направленности обучения и некоторые другие. Принципы обучения могут быть ведущими и вспомогательными в зависимости от цели, этапа и профиля обучения языку. Однако вне зависимости от названных обстоятельств, определяющих специфику занятий по языку в различных условиях его преподавания, можно утверждать, что ведущими методическими принципами следует считать принцип коммуникативности и принцип аспектно-комплексного подхода к обучению. Первый в значительной мере определяет стратегию обучения, второй – его тактику.

Согласно принципу аспектно-комплексного обучения в практическом курсе языка занятия могут быть организованы с выделением ряда аспектов: фонетика, грамматика, лексика, стилистический анализ текста, лингвострановедение, перевод – при комплексном характере обучения в целом, ибо занятия по аспектам имеют своей конечной целью формирование и развитие речевых умений в четырех видах деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме, что обычно осуществляется на занятиях по разговорной практике.

Реализация названного методического принципа в условиях работы с филологами-русистами обеспечивает, как свидетельствует опыт преподавания, достаточно высокий практический уровень владения языком и осознание слушателями системы языка.

---

* *Щукин А. Н.* Аспектно-комплексный принцип в обучении филологов-русистов // Рус. яз. за рубежом. 1984. № 4. С. 71–75.

Можно говорить о некоторых специфических особенностях реализации названного принципа обучения с разными категориями учащихся, что в конечном счете определяет как количество аспектов обучения, так и глубину проработки учебного материала в рамках каждого аспекта.

Так, в работе со слушателями краткосрочных курсов общего типа, где цель обучения направлена преимущественно на овладение устной формой общения, время обучения – непродолжительно, а занятия носят интенсивный характер, преобладает комплексное обучение. Оно выражается в преимущественном внимании, которое уделяется развитию устной речи («разговорная практика»). В работе с названным контингентом учащихся специально выделяются лишь фонетический аспект и факультативно, по желанию слушателей, – перевод и работа над текстом по специальности.

Далее анализируются особенности обучения по отдельным аспектам филологов-русистов, занимающихся на факультетах повышения квалификации. Заметим, что для данного контингента слушателей характерно: а) наличие высокого уровня практического владения языком и опыта преподавания языка в средней или высшей школе; б) преобладание пассивного владения языком над активным; в) значительная возрастная пестрота слушателей; г) неодинаковый уровень общеобразовательной и профессиональной подготовки.

Фонетический аспект. Занятия по фонетике рекомендуется выделять в самостоятельный аспект обучения в связи с наличием в речи слушателей даже при достаточно высоком уровне владения языком устойчивых фонетических (в частности, интонационных) ошибок. При отборе фонетического материала учитываются трудности звукового строя русского языка для слушателей данного контингента, а также характер ошибок в речи. Обучение в целом носит корректировочный характер и включает работу над звуками, ритмикой слова и интонацией.

Главное внимание при проведении корректировочного курса уделяется формированию правильных произносительных навыков путем сознательного отталкивания от родного языка учащихся и развитию фонетического слуха. На занятиях с данным контингентом слушателей внимание сосредоточено не столько на постановке правильного произношения, сколько коррекции типичных ошибок и обучении слушателей умению анализировать произношение, квалифицировать и исправлять ошибки, оценивать звучащие материалы с точки зрения их методической целесообразности и чистоты речи, проводить уроки по фонетике, пользоваться средствами звукозаписи.

Поэтому обязательным компонентом занятий по фонетическому аспекту является самостоятельная и под руководством преподавателя работа в кабинете технических средств обучения, где слушатели не только упражняются в работе со звучащими пособиями, но и учатся работать с техническими средствами.

Грамматический аспект. Для слушателей факультета повышения квалификации (ФПК) характерен достаточно высокий уровень владения грамматическим строем русского языка, что позволяет занятия по грамматике строить в виде либо корректировочного, либо систематического курсов. В первом случае проводится активизация, коррекция и некоторое расширение знаний в области русской грамматики и соответствующих речевых навыков и умений. <...> Основное внимание при этом обращается на грамматические формы, традиционно считающиеся трудными для иностранцев: видовые значения русских глаголов, употребление глаголов движения и др. Систематизирующий курс предназначается для учащихся, владеющих материалом, вклю-

ченным в корректировочный курс. Грамматический материал при этом уточняется, обобщается и систематизируется по наиболее трудным для иностранцев темам. <...>

<...>

Лексический аспект. Основными задачами занятий по лексике является расширение активного словарного запаса, обеспечивающего возможность общения в различных сферах деятельности, а также пассивного словарного запаса, знание которого необходимо для понимания русской речи. Занятия с филологами предусматривают овладение лексической базой, в своем объеме приближающейся к объему носителей языка. В современной методике накоплен значительный опыт отбора лексики с учетом цели обучения. <...> Согласно первому принципу лексика группируется вокруг тем общения, актуальных для данного контингента слушателей. Для преподавателей русского языка особо значимыми являются темы, связанные со сферой профессионального общения. В соответствии со вторым принципом (внутрилексическая системность) материал объединяется в группы слов с учетом лексико-семантических и словообразовательных связей (так, в частности, представлена лексика в программе для филологов-русистов).

Лексический материал изучается и усваивается в процессе работы над текстом и через ситуации общения. В работе со слушателями ФПК именно текст является главным источником обогащения лексического запаса слушателей, для чего используются специальные лексические упражнения.

В работе с филологами особое внимание уделяется упражнениям на анализ и исправление ошибок, допускаемых иностранцами в употреблении лексических единиц. Такие упражнения являются профессионально мотивированными и исключительно полезными как для собственно лексической работы со слушателями, так и для их будущей работы в качестве преподавателей языка. На занятиях с филологами большое внимание следует уделять работе со словарями разного типа и жанра, самостоятельному поиску значения слова.

Развитие речи (разговорная практика) относится к числу первоочередных задач обучения в работе со слушателями ФПК. Это объясняется недостаточной сформированностью речевых навыков и умений у большинства слушателей, являющейся следствием отсутствия русской речевой среды на родине слушателя. Развитие речи организуется с обязательным учетом исходного уровня владения языком и профессиональных потребностей слушателя. Учебный материал для развития речи включает: а) темы и ситуации, б) лексико-грамматический материал, который используется в качестве базы для общения в пределах отобранных тем и ситуаций, в) речевые образцы по теме общения (включая средства речевого этикета), предназначаемые для заучивания и активного использования в речи, г) информационно-страноведческий материал.

Наибольший интерес для слушателей ФПК представляют темы и ситуации из области профессионального педагогического общения. При этом предусматривается использование трех типов ситуаций: для аудирования, для развития диалогической речи, для развития монологической речи. На занятиях с филологами-русистами наибольшее распространение получили следующие виды речевой тренировки: диалогические цепочки разного вида (диалог-расспрос, диалог-беседа, диалог-спор); монологическое высказывание в разных видах (пересказ, высказывание собственного мнения с оценкой и аргументацией); беседа на основании прослушанного или прочитанного текста; беседа, обусловленная ситуацией общения; участие в дискуссии; сообщение или доклад на заданную тему; анализ урока или его фрагмента (по предложенной программе); составление отчета (о педагогической практике, об экскурсии и др.).

Анализ художественного текста. На занятиях с филологами-русистами работе с художественным текстом отводится исключительно большое значение, что, в частности, способствовало выделению работы над текстом в самостоятельный аспект преподавания языка. Умение читать художественный текст у филолога относится к числу первоочередных умений... являясь объектом профессиональной подготовки преподавателя. Слушатели тренируются в различных видах чтения. Основное внимание при этом должно уделяться самостоятельному домашнему чтению, в то время как аудиторные занятия посвящаются обсуждению прочитанного и лингвострановедческому анализу произведения. В зависимости от уровня языковой и общеобразовательной подготовки слушателей предпочтение может отдаваться разным методам работы над текстом: комментированному чтению, при котором снимаются наиболее значительные трудности восприятия художественного текста, либо функционально-стилистическому, целью которого является выявление и интерпретация авторского замысла и художественных особенностей произведений. На занятиях с филологами большое внимание уделяется анализу стиля художественного произведения. Существенную помощь преподавателю практики в реализации такой работы оказывает чтение курса функциональной стилистики преподавателями кафедры современного русского языка. В таком случае чтение теоретического курса органически сочетается с практической работой – анализом соответствующих художественных текстов, целью которого является осмысление особенностей языка и стиля текста и идейно-эстетического содержания произведения, обогащение языка слушателей.

<...>

Перевод. Термин «перевод» употребляется в методике в двух значениях: как методический прием обучения (одно из средств обучения языку) и как особый вид речевой деятельности. Будучи приемом обучения, перевод используется в качестве эффективного средства семантизации, средства контроля понимания и уровня сформированности иноязычных навыков и умений. На занятиях с филологами-русистами роль перевода как приема обучения достаточно велика. Только с помощью перевода можно объяснить явления сходства и различия в структуре двух языков, трудноусваиваемые носителями другого языка.

Сопоставление двух языков имеет и педагогический эффект, так как учит филолога-русиста формулировать правила и объяснять учащимся ошибки, являющиеся следствием отрицательной интерференции со стороны родного языка. Для эффективного использования перевода как приема обучения на занятиях по русскому языку большое значение имеет владение преподавателем родным языком учащихся. Это обстоятельство следует учитывать при комплектовании учебных групп.

<...> Если перевод как средство обучения в различном объеме используется на занятиях со всеми контингентами слушателей-иностранцев, то перевод как вид речевой деятельности выделяется в самостоятельный аспект обучения лишь на занятиях со слушателями, для которых этот вид речевой деятельности представляет профессиональный интерес (в первую очередь для филологов – будущих переводчиков и преподавателей русского языка). Однако роль и место перевода в учебных планах будущих переводчиков и интересующихся переводом как возможной сферой применения знаний по русскому языку существенным образом отличаются. Для первых занятия переводом являются объектом профессиональной деятельности. С этой целью занятия по практике языка включают такие виды и формы работы, которые необходимы для переводчика, а акцент в занятиях делается на подготовку учащихся к работе по... переводческим дисциплинам.

На занятиях с филологами-русистами занятия переводом имеют свои особенности, которые заключаются в том, что хотя перевод и выделяется в самостоятельный аспект обучения, однако не является профессиональной задачей обучения. По этой причине в учебных планах занятий с названным контингентом не предусмотрено чтение обязательных курсов перевода (по желанию слушателей и при наличии соответствующей подготовки преподавателей такие курсы читаются факультативно), а вся работа по этому аспекту обучения сосредоточена на занятиях по практическому курсу языка. Занятия переводом при этом имеют ограниченный характер, преследуют учебные, а не профессиональные цели и направлены на формирование простейших переводческих навы ков и умений и ознакомление с основными принципами и приемами адекватного перевода. На занятиях практикуется учебный перевод с родного языка слушателя на русский, что дает возможность проводить занятие по переводу преподавателям, не владеющим в достаточной мере родным языком слушателей. <...>

Лингвострановедение. На занятиях с филологами-русистами лингвострановедение выделяется в самостоятельный аспект преподавания языка... Благодаря сознательному насыщению занятий лингвострановедческим материалом возрастает его эмоциональная и эстетическая эффективность, повышается интерес к занятиям и обеспечивается мотивация обучения. <...>

На занятиях со слушателями ФПК лингвострановедческий аспект преподавания реализуется как на занятиях по практике языка, так и в теоретическом лекционном курсе. На занятиях по практике языка лингвострановедческая проблематика находит отражение в тематике бесед, имеющих четко выраженную страноведческую направленность, и анализе текстов, в процессе которого преподаватель знакомит слушателей с культурным компонентом русского слова, способами семантизации фоновой лексики. <...> Лекции для преподавателей-русистов носят не только познавательно-информационный характер, но и методический, так как в них излагаются приемы и способы введения лингвострановедческой информации на занятиях. <...>

Сказанное выше позволяет прийти к заключению о важности аспектно-комплексного подхода в обучении с целью наиболее эффективного овладения языком как средством общения и как средством профессиональной деятельности филолога-русиста.

Л. Б. Армоник

АСПЕКТНОЕ И КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ (УРОВЕНЬ КОММУНИКАТИВНОЙ НАСЫЩЕННОСТИ)*

В методике преподавания иностранных языков, в том числе РКИ, различают *комплексное* и *аспектное* обучение. К о м п л е к с н о е обучение предполагает овладение всеми видами речевой деятельности в тесной взаимосвязи с овладением языковыми явлениями разных уровней. Под а с п е к т н ы м обучением традиционно понимается введение и отработка языковых явлений разных уровней отдельно. При аспектном преподавании происходит дифференцированное во времени формирование речевых навыков разного типа (фонетических, лексико-семантических, грамматических). Одна-

* *Армоник Л. Б.* Аспектное и комплексное обучение РКИ (уровень коммуникативной насыщенности) // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 17–27 апр. 2020 г. : в 5 ч. / редкол.: Н. П. Баранова (отв. ред.) [и др.] Минск : МГЛУ, 2020. Ч. 2. С. 111–114.

ко формировать или корректировать названные навыки невозможно без выхода в речь, а выход в речь невозможен без использования языковых средств всех уровней. Взаимосвязь комплексного и аспектного обучения очевидна: преподавание не может быть чисто комплексным или чисто аспектным.

На этапе довузовской подготовки и курсового обучения РКИ, в результате которого учащиеся должны достичь уровня пороговой коммуникативной достаточности, преобладает комплексное обучение. Единицей обучения на начальном этапе является речевой образец, представляющий единство фонетико-интонационных и лексико-грамматических средств, которые позволяют реализовать определенную интенцию в определенной ситуации общения. В учебниках для начального и для среднего этапов обучения реализуется комплексный подход к преподаванию. При этом отдельное занятие, проведенное по таким учебникам, может быть аспектным или комплексным. Если на уроке, например, вводится и отрабатывается новое грамматическое явление, то речь идет об аспектном занятии в рамках комплексного обучения.

При освоении программы уровня коммуникативной насыщенности целесообразно шире использовать аспектное обучение. К этому времени словарный запас и уровень сформированности грамматических навыков студентов достаточен для удовлетворения основных коммуникативных потребностей в ситуациях бытового, социокультурного и учебного общения. Дальнейшее углубление и расширение знаний требует систематизации и дифференциации уже изученных языковых явлений. Если на предыдущих этапах обучения преобладал семасиологический принцип подачи языкового материала, то на продвинутом этапе на первое место становится ономасиологический принцип, который позволяет показать разнообразные возможности языка в выражении определенного смысла.

<...>

Таким образом, для обучения слушателей, овладевающих уровнем коммуникативной насыщенности на курсах русского языка, целесообразно выделить следующие направления аспектной и комплексной работы: 1) комплексное обучение практике речи; 2) системно-аспектное обучение: а) грамматике, б) лексике; 3) функционально-аспектное обучение: а) чтению и анализу художественного текста, б) языку СМИ. <...>

Подобное деление важно и в организационном плане. Если при комплексном преподавании в учебном плане и в расписании занятий дисциплина носит общее название «Русский язык как иностранный», то при аспектно-комплексном преподавании все направления обучения должны быть отражены в учебной программе и обязательно в расписании занятий, что сделает процесс обучения более структурированным и прозрачным для слушателей.

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ*

<...>

Проблема соотношения аспектности и комплексности чаще всего ставится и решается как организационно-методическая: под аспектом понимается все то, что выделено как отдельная «позиция» в учебном плане или расписании. <...> Однако главная идея... это наличие сущностных, научно-методических различий между занятием

* От редколлегии // Рус. яз. за рубежом. 1984. № 4. С. 56.

аспектного и комплексного типа (наиболее последовательно эта идея отстаивается в статье А. А. Леонтьева).

Само понятие аспекта в статьях различных авторов трактуется несколько по-разному. <...> Так, следует ли считать аспектными занятия, ориентированные на тот или иной вид речевой деятельности? Это, конечно, не занятия комплексного типа. Но и аспектными их едва ли можно назвать; и здесь, видимо, целесообразно принять позицию А. А. Леонтьева, допускающего занятия неаспектного и некомплексного типа (например, занятие по развитию умений чтения) наряду с аспектными (например, по фонетике) и комплексными.

С другой стороны, занятия могут быть, так сказать, разовыми, т. е. в рамках единого курса могут сосуществовать и чередоваться занятия аспектного и неаспектного, комплексного и некомплексного типа, но они могут образовывать и определенную систему однотипных занятий, выделяемую как дисциплина (например, обучение переводу, корректировочный фонетический курс). Эта система занятий характеризуется одним и тем же соотношением с аспектным и комплексным подходами.

Конечно, при современной, коммуникативно ориентированной, методике обучения можно представить себе чисто аспектное занятие, но едва ли можно говорить о системе чисто аспектных занятий; как только мы выделяем такую систему, т. е. выделяем в организационно-методическом плане ту или иную дисциплину, внутри нее обязательно возникнут занятия, направленные на комплексное развитие различных видов речевой деятельности (различных видов коммуникативно-речевых умений). Ведь когда мы обучаем языковому материалу, то обязательно выводим этот языковой материал в общение, а когда обучаем тому или иному виду речевой деятельности, то непременно обеспечиваем взаимодействие его с другими видами речевой деятельности. Так, развитие письменной речи неразрывно связано с развитием чтения, аудирования и устной речи, развитие устной речи (говорение) – с развитием аудирования и т. п. Даже такой специфический вид речевой деятельности, как перевод, требует комплексного развития умений аудирования и говорения. Другой вопрос, насколько комплексным является то или иное отдельное занятие.

<...>

Контрольные вопросы

1. Какие аспекты входят в содержание обучения РКИ?
2. Что понимается под аспектным обучением?
3. Каковы психологические и лингвистические основы комплексного подхода к обучению иностранным языкам, в том числе РКИ?
4. Что вкладывается в понятие «комплексное обучение РКИ»? Как определяют «комплексность» И. Д. Салистра, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева, А. Ф. Колесникова, А. Шарф и др.? Есть ли расхождения в трактовке понимания комплексности обучения РКИ? Почему комплексный урок – это отнюдь не тот урок, «в котором немножко говорения, немножко чтения, немножко аудирования и немножко письма» (Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева)?
5. Понятия «аспектность» и «комплексность» в целом различаются и даже в определенном смысле противопоставляются (см. иную точку зрения в статье А. А. Леонтьева «Аспектность и комплексность в обучении»). Между тем в методической литературе можно встретить и такую формулировку: «Аспектность включает в себя комплексность». Что имеется в виду?

6. В чем заключается сущность аспектно-комплексного обучения РКИ? К какой группе принципов принадлежит принцип аспектно-комплексного обучения? Каковы особенности реализации данного принципа?

7. Как связано аспектное и комплексное преподавание РКИ с целями и этапами обучения?

8. Какие факторы, согласно А. А. Леонтьеву, определяют представленность и соотнесенность аспектных и комплексных форм работы в учебном процессе?

9. С чем связано разделение аспектных занятий и – шире – аспектных курсов на «системно-аспектные» и «функционально-аспектные» (А. А. Леонтьев)?

10. Почему преподавание РКИ «никогда не может быть ни чисто аспектным, ни чисто комплексным» (А. А. Леонтьев)?

11. Разделяете ли вы мнение методистов о соотношении аспектности и комплексности в практике преподавания РКИ, представленное в заключительном фрагменте раздела (см. «От редколлегии»)? Что вам кажется убедительным (или неубедительным) в данном подходе?

Задания

1. Обратитесь к фрагменту работы Б. В. Беляева «Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка». Находит ли подтверждение в современной учебной литературе по РКИ данное предписание: «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)»? Предусматривают ли уроки, представленные в известной вам учебной литературе по РКИ, связь языковых аспектов между собой и «обязательную тренировку в иноязычной речи»?

2. Сопоставьте точки зрения специалистов на аспектный и комплексный подходы к преподаванию иностранных языков, в том числе РКИ (В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова, С. А. Хавронина и Т. М. Балыхина, Б. В. Беляев, А. А. Леонтьев, С. И. Лебединский, Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева, А. Ф. Колесникова, Н. А. Спешнев и др.). Каковы сильные и слабые стороны аспектного обучения? Выразите свое мнение касательно аспектного обучения иностранным языкам, в том числе РКИ.

3. Проанализируйте содержание нескольких вводно-фонетических курсов РКИ[1] и скажите, включают ли они обучение видам речевой деятельности. Докажите или опровергните связь языковой аспектной работы с обучением речевой деятельности в рамках вводно-фонетического курса РКИ.

4. Проанализируйте содержание нескольких пособий по практической лексике и/или практической грамматике и скажите, включают ли авторы в аспектную работу по формированию языковых (лексических и грамматических) навыков коммуникативные задания. Предусматривается ли вывод в речь тренируемого лексического и грамматического материала в большинстве проанализированных вами пособий по практической лексике и практической грамматике?

[1] По выбору обучающегося или на усмотрение преподавателя.

5. Ознакомьтесь с материалами различных учебников и учебных пособий по РКИ (универсальных или национально ориентированных) для начального этапа обучения. Проанализируйте систему предлагаемых упражнений и ответьте на следующие вопросы.

1. Какие задания к упражнениям связаны с языковыми аспектами обучения РКИ? Каковы цели этих упражнений?

2. На развитие каких речевых умений (умений в видах речевой деятельности) направлены те ли иные задания?

3. Какие задания к упражнениям отражают взаимосвязь аспектов (уровней) русского языка, а следовательно, и языковых аспектов обучения РКИ?

4. Предусматривают ли задания, приведенные в этих учебниках и учебных пособиях, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности?

5. Какие из заданий вы считаете наиболее полезными (необходимыми, целесообразными и т. п.) в предтекстовой и/или послетекстовой работе? Обоснуйте свой ответ.

Обобщите особенности проанализированных учебно-практических материалов и сделайте вывод о наличии/отсутствии взаимосвязи аспектов обучения РКИ.

6. Раскройте связь целей, этапов и профиля[1] обучения РКИ с особенностями реализации аспектно-комплексного принципа преподавания.

7. «Овладение аспектами языковой системы осуществляется в комплексе с обучением видам речевой деятельности» (С. И. Лебединский). Проиллюстрируйте это на примерах уроков (занятий) РКИ в учебной литературе, образцах методических разработок по организации изучающего чтения и др.

8. Выберите текст для изучающего или ознакомительного чтения, проверьте с помощью онлайн-инструмента «Текстометр» (https://textometr.ru/) соответствие лексики и грамматики текста уровню владения РКИ и этапу обучения РКИ, разработайте комплекс языковых и речевых заданий к тексту. Сопроводите свою учебно-практическую разработку методическими комментариями.

9. Используя материалы раздела и дополнительную литературу, составьте конспект темы «Аспектное, комплексное и аспектно-комплексное преподавание РКИ».

---

[1] Не следует смешивать и отождествлять понятия «этап обучения РКИ» и «этап изучения РКИ». Для уточнения понятий «этап обучения РКИ» и «профиль обучения РКИ» рекомендуется обратиться к словарям: *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Рус. яз. Курсы, 2018 ; *Их же.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009.

Раздел 2

ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А. А. Реформатский

ФОНЕТИКА*

...Изучение звуковой стороны языка является неотъемлемой частью языкознания. Этот раздел называется ф о н е т и к о й[1].

...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 [играj- 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 [у]) и уметь понять, из каких звуковых единиц составлены корни, приставки, суфиксы, 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[2] фонетика, связанная с применением звукозаписывающих инструментов, что позволяло не «на слух», а совершенно объективно наблюдать различия и сходства звучаний по графической записи...

Физика, анатомия, физиология, теория пения с разных сторон помогали молодой языковедческой дисциплине – фонетике. 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, подлежащих ведению общественной науки. Выход из создавшегося положения был найден в теории фонем, которая, будучи всецело элементом общественной науки и высшей формой объяснения звуковых явлений языка, не отменяет экспериментальных методов, считая их вспомогательным видом исследования.

---

* *Реформатский А. А.* Фонетика // Введение в языкознание : учеб. пособие для пед. ин-тов / А. А. Реформатский. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1955. С. 122–190.

[1] *Фонетика* – от греч. phonē – «звук», «звучание».

[2] *Экспериментальный* – от французского expérimental из латинского experimentum – «опыт».

Мы уже знаем, что материальные знаки языка – звуки (а во-вторых, и буквы) – выполняют две функции: функцию доведения речи до восприятия (звуки – ухом, буквы – глазом) – п е р ц е п т и в н у ю и функцию различения значимых единиц языка – морфем и слов – с и г н и ф и к а т и в н у ю, поэтому следует прежде всего ознакомиться с материальной природой звуков, что необходимо для понимания того, что же мы можем воспринимать органами чувств (ухом).

Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова

ЧТО ДОЛЖЕН ЗНАТЬ И УМЕТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ РКИ-ФОНЕТИСТ*

<...> Применяя на практике уже имеющиеся у вас знания в области фонологии, артикуляционной и акустической фонетики русского языка, русской акцентологии и интонологии, всегда следует иметь в виду, что в отличие от сугубо научного описания, представленного в вузовских курсах фонетики, **фонетика русского языка как иностранного – это методически ориентированное описание звуковой стороны языка, проводимое с учетом сравнения русского языка и других языков** (в конкретных случаях – родного языка учащихся).

<...>

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);

---

* *Битехтина Н. Б., Климова В. Н.* Что должен знать и уметь преподаватель РКИ-фонетист // Русский язык как иностранный: Фонетика / Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова. – М. : Рус. яз. Курсы, 2011. С. 5–6, 8–9.

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 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-произносительных 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.

А. А. Реформатский

ФОНЕТИКА*

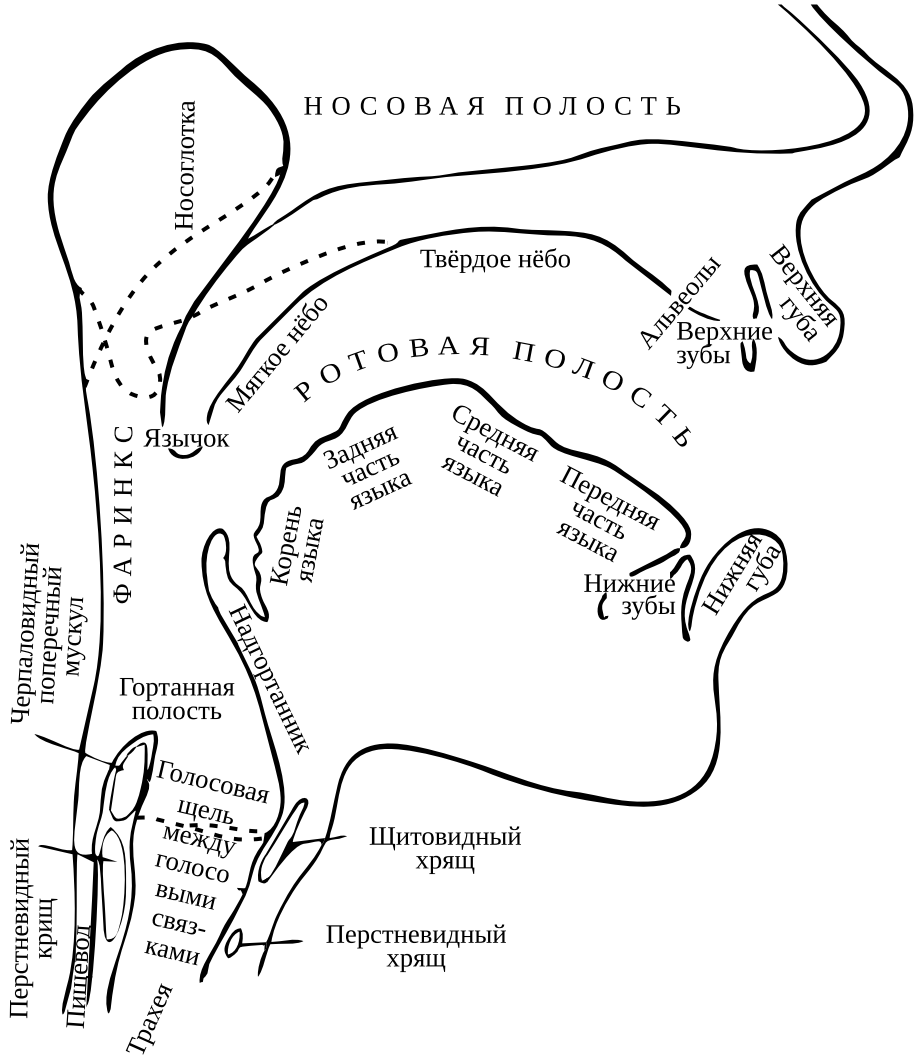
Анатомия речевого аппарата и физиология органов речи

Термин р е ч е в о й а п п а р а т (т. е. совокупность органов речи, к которым относятся: губы, зубы, язык, нёбо, маленький язычок, надгортанник, полость носа, глотка, гортань, трахея, бронхи, лёгкие, диафрагма) следует понимать условно.

<...> Все перечисленные органы имеют прямые биологические функции как органы обоняния, вкуса, дыхания, приёма и переработки пищи. <...>

---

[1] *Реформатский А. А.* Фонетика // Введение в языкознание : учеб. пособие для пед. ин-тов / А. А. Реформатский. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1955. С. 122–190.



Для образования звуков речи нужны те же условия, что и для образования звуков вообще: движущая сила, тело, колебания которого дадут тоны и шумы, и резонатор для оформления тембра звуков.

Источником образования большинства звуков речи, т. е. движущей силой, служит струя воздуха, выталкиваемая из лёгких по бронхам, трахее через гортань и далее через глотку и полость рта (или носа) наружу. Таким образом, речевой аппарат человека похож на духовые инструменты, состоящие из мехов (у человека: лёгкие), «язычка» или иного способного к ритмическим колебаниям тела, дающего тон (у человека: голосовые связки в гортани)[,] и надставной трубы или резонатора (у человека: полость глотки, рта и носа). Однако речевой аппарат человека гораздо богаче по своим возможностям любого инструмента, да, пожалуй, и всех вместе взятых, о чём можно судить по звукоподражательным способностям человека.

<...>

Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова

РЕЧЕВОЙ АППАРАТ. ПОНЯТИЕ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ БАЗЫ ЯЗЫКА*

<...> 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 [p][1] 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 [t]. <...>

Дыхательное горло (трахея), расположенное выше (вне грудной клетки), переходит в **гортань** – узкую трубку, состоящую из системы хрящей, мышц и соединительной ткани. Гортанная трубка частично перегорожена 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

---

* *Битехтина Н. Б., Климова В. Н.* Речевой аппарат. Понятие артикуляционной базы языка // Русский язык как иностранный: Фонетика / Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова. М. : Рус. яз. Курсы, 2011. С. 11–20.

[1] Здесь и далее для транскрипции звуков русского языка используется кириллица, для транскрипции звуков иностранного языка – латиница.

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 языке[1]);

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 артикуляции[2] 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 поднят к альвеолам и загнут – какуминальная артикуляция (русский [ш]), кончик языка упирается в верхний край нижних зубов (русский [л]), кончик языка загнут кверху и вибрирует, смыкаясь и размыкаясь с альвеолами (русский [р]).

<...>

Передней границей ротовой полости являются губы. Губы могут участвовать в образовании и гласных, и согласных. Участие губ в образовании гласных [о], [у] является фонологическим признаком. <...>

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

---

[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. См.: *Панов М. В.* Современный русский язык. Фонетика. М., 1979. С. 24.

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 язычка используется для образования немецкого и французского [r]. Для русского языка артикуляция маленького язычка 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.

<...>

Л. В. Щерба

РАЗГОВОРНЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК*

<...>

27. При обучении устной речи имеет большое значение произношение. При этом не только для умения понятно говорить, но и для умения понимать говоримое. Нужно научиться не только произносить, но и слышать иностранные звуки. Часто случается, что человек, умеющий сравнительно очень прилично говорить, попадая в иностранную среду, ничего не понимает; это потому, что он не умеет слушать иностранную речь: он не знает, как деформируются звуки данного языка в быстрой речи (а в каждом языке они деформируются по-своему).

---

[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.

* *Щерба Л. В.* Разговорный иностранный язык // Как надо изучать иностранные языки / Л. В. Щерба. М. ; Л. : Тип. им. Н. Бухарина, 1929. С. 27–42.

В усвоении произношения можно наблюдать тоже две ступени: можно, имея более или менее сильный акцент, не делать элементарных ошибок, и можно говорить совершенно без акцента и правильно во всех отношениях. Последнее необходимо при публичных выступлениях, а также для понимания всякой художественной речи. Стихи, конечно, совершенно недоступны в смысле полного их понимания вне совершенно правильного их произношения.

<...>

29. Как быть с усвоением произношения? Здесь выступает на помощь особая отрасль науки о языке, фонетика, которая в руках опытного преподавателя может сделать очень многое. <...>

Б. В. Беляев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ И ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

<...> 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. В противном случае за восприятием речи, в которой допускаются отступления от фонетических и грамматических норм языка, может последовать или неправильное ее понимание, или же и вовсе непонимание.

<...>

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 обусловливаются 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*.

---

* *Беляев Б. В.* Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка // Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. М. : Просвещение, 1965. С. 136–149.

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 удается 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 преподавателем. 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 имен-

но он должен услышать и воссоздать голосом, то у него утончается слух и утончается моторика[1].

Особенно плохо и совершенно нерационально надеяться на бессознательную имитацию тогда, когда фонетические особенности иноязычной речи оказываются весьма слабо заметными и почти неразличимыми. <...> Во всех этих случаях *необходимо имитации предпосылать теоретические разъяснения*. <...>.

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...

<...>

---

[1] Будущим преподавателям РКИ советуем обратить на данный факт особое внимание. Безусловно, «измерить» и определить степень утончения слуха и моторики невозможно, но практикой преподавания РКИ подтверждается мысль автора. Действительно, «навыки у человека образуются гораздо быстрее и легче тогда, когда они осознаются». – *Примеч. ред.*

О. П. Башилова, Н. А. Федянина

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ ОСНОВНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РУССКОЙ ФОНЕТИКИ*

Согласные

<...>

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

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 [вводно-фонетическом] курсе 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 бóльшая напряжённость, бóльшая чёткость артикуляции, бóльшая длительность. Безударные гласные отличаются от ударных ослаблением напряжённости, бóльшей краткостью.

---

* *Башилова О. П., Федянина Н. А.* Краткие сведения об основных особенностях русской фонетики // Русский язык для всех : учебник / под ред. В. Г. Костомарова. 13-е изд. М. : Рус. яз., 1989. С. 29–38.

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.

<...>

С. И. Бернштейн

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

<...>

Предлагаемая работа представляет собой попытку... наметить рациональные основы преподавания иностранцам русского языка в одном из его разрезов – в разрезе произношения.

I. Нужно ли изучать произношение?

В практическом курсе языка внимание, уделяемое произношению, объем и степень углубленности сообщаемых в этой области сведений, степень точности прививаемых учащимся произносительно-слуховых навыков зависят от задач данного курса, от целей, которые ставит себе данная группа учащихся. Так, например, совершенно очевидно, что чтение специальной литературы или газет или даже активное владение письменной речью не требует обширных сведений и точных навыков в области произношения. <...>

Итак, не всякий, кто изучает чужой язык, нуждается в правильном произношении. <...>

На предлежащих страницах я попытаюсь наметить общие теоретические основы и некоторые методические приемы обучения русскому произношению взрослых иностранцев, живущих в русской языковой среде.

<...>

II. Критика непосредственно-имитативного метода изучения произношения

Какой же метод избрать для обучения произношению в указанных условиях?

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

* *Бернштейн С. И.* Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению : сб. ст. / под ред. А. А. Леонтьева и Н. И. Самуйловой. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. С. 5–49.

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 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 другом 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 *т*, французское переднее *а* – как русское *а*, для воспроизведения английского th [Θ] колеблются между русским *т* и *с* или в случае звонкости между *д* 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 произноси-

тельных органов, необходима тренировка внимания, приучающая осознавать и запоминать слуховое впечатление как эффект определенных, осознанных и закрепленных в памяти произносительных движений.

В самом деле, для того чтобы правильно произнести тот или иной звук чужого языка, учащийся должен внести определенные изменения в привычную для него артикуляцию. <...>

<...> 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 синтезирования 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.

III. «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.

Мы уже установили, что наличие правильного слухового представления звука чуждой речи еще не обеспечивает умения правильно произносить этот звук; а с другой стороны, сама выработка этого слухового представления наталкивается на серьезные препятствия. Эти трудности усугубляются тем, что слуховое восприятие отдельного звука вообще и звука речи в частности не расчленено в сознании: звук воспринимается как единое качество, данное одновременно и непосредственно. Поэтому и сло-

варь, которым мы располагаем для описания слуховых впечатлений, носит сплошь звукоподражательный или метафорический, неточный характер.

Гораздо более дифференцированно мы воспринимаем или по крайней мере можем воспринимать произносительную сторону речи. 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 соотнесении с произносительными навыками родной речи. Отсюда требование к преподавателю: он должен в совершенстве владеть (теоретически и практически) произношением обоих языков – преподаваемого языка и родного языка учащихся[1].

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. Но кроме того, это крайне важно и для усвоения артикуляций. Слуховые представления в сознании учащихся должны вступить в тесную ассоциацию с представлениями моторных средств, которые вызывают соответствующие слуховые впечатления. В процессе обучения мы оперируем представлениями не только целостных звуков, но и тех частичных произносительно-слуховых признаков, которые абстрагируются от конкретных звуков и лежат в основе образования фонетических категорий. <...>

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 об-

[1] Данное утверждение автора важно для формирования прочной базы результативного обучения иноязычному произношению, однако разделяется далеко не всеми методистами-теоретиками и преподавателями-практиками. – *Примеч. ред.*

лика 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. Как бы ни были правы представители «прямого метода» и другие методисты, утверждающие, что обучение иностранным языкам должно исходить из целых фраз, а не из отдельных слов, – обучения произношению это не касается. «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. Те звуки и звукосочетания и даже те слова, которые учащийся «синтезирует» из них в курсе произношения, – это в данном аспекте еще не настоящие слова, а только необходимый звуковой материал для них. <...> 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. При изучении иноязычного произношения автоматизация наступит, конечно, не так быстро, и преподавателю[,] может быть[,] даже придется иной раз намеренно задерживать этот процесс, чтобы у учащихся не укрепились недостаточно точные навыки произношения.

Описывая метод обучения произношению, мы должны подчеркнуть, что он слагается из двух последовательных моментов: сперва надо научить учащихся анализировать свое произношение в родном языке и синтезировать из получаемых элементов иноязычные звуки, а затем достигнуть автоматизации их произношения в чужом языке; всякое добытое посредством анализа и синтеза знание о том или ином звуке, о той или иной фонетической категории, о том или ином акцентном явлении и, наконец, о произношении данного языка в целом – словом, всякое фонетическое знание должно быть путем систематического упражнения претворено в автоматизированный навык.

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: ведь социальная функция языка осуществляется непосредственно при помощи организованных в значимые слова звуков речи, воздей-

ствующих на слух, а 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».

IV. Пределы точности в усвоении произношения

Итак, изучение произношения требует от учащегося осознавания различий между произносительно-слуховыми нормами родного и изучаемого языка. Но так как различия эти очень многообразны, то мы стоим перед необходимостью выяснить метод определения тех фонетических явлений, которые подлежат осознаванию. В другом аспекте эту проблему можно формулировать как вопрос о пределах точности в обучении произношению.

Усваивая иноязычное произношение, мы ставим себе двоякую цель: с одной стороны, облегчить себе понимание устной речи представителей изучаемого языка, с другой стороны, – и это, может быть, самое главное – облегчить представителям изучаемого языка понимание нашей речи, дать им возможность воспринимать звуковую сторону речи автоматически, без затраты умственной энергии на узнавание слов, облеченных в непривычную для них звуковую форму. Неодобрительное отношение к «иностранному акценту» отчасти объясняется как неосознанная форма протеста слушателей против принуждения к непродуктивной затрате умственной энергии. Отсюда ясно, что осознаванию и усвоению подлежат те произносительно-слуховые нормы, нарушение которых замечается представителями изучаемого языка.

Существует взгляд, будто говорящие различают только такие звуки родного языка, которые встречаются «в самостоятельном положении» – «фонемы», и обычно не замечают комбинаторных модификаций – «оттенков», так как эти модификации будто бы не служат опорой для различения слов. <...>

В действительности для опознавания и различения слов служат все произносимые и слышимые звуки, употребляемые в данном языке. <...>

Стало быть, с точки зрения понимания важны не только те звуковые образования, которые стоят в наименьшей зависимости от комбинаторных условий и будто бы являются в сознании говорящих представителями всех звуков: важные все конкретные звуки, соответствующие в данном языке тем или иным комбинаторным условиям. И все эти звуки требуют усвоения при изучении произношения иностранного языка.

<...>

V. «Артикуляционная» и «фонетическая» база языка

При «биологическом» взгляде на произносительную деятельность... у учащихся естественно возникает представление, что произношение чужого языка есть произношение родного языка плюс-минус несколько звуков. Это – глубокое заблуждение, с которым преподаватель должен вести решительную борьбу. Нередко приходится наблюдать, что учащийся артикулирует каждый отдельный звук как будто правильно, а в целом его произношение неудовлетворительно (вопрос об интонации я оставлю здесь в стороне: это наблюдение можно сделать и на отдельных словах). 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. Eléments de phonétique générale. Paris, 1910, p. 37). Артикуляционная база слагается 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], [r] (последний постольку, поскольку он не заменен в немецком произношении язычковым [r]), почти тождественны, хотя и отличаются в немецком большей напряженностью, щелинные согласные [f], [s], [ʃ], [x] и смычно-щелинный [c]. 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

слогоделения, связанный с морфологическим членением слова: ср. нем. [’ho:x | ’o:fən] Hochofen 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 небольших дополнительных упражнений согласным [ž].

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 не методом «полной индукции» от отдельных звуков, а 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[1].

<...>

Немаловажным фактором фонетической базы языка являются также нормы слогоделения, тесно связанные с сильным или слабым отступом гласного. Практически важно в этой области привить правильное русское слогоделение немцам и представителям английского языка: не находя в русской речи долгих гласных, они обнаруживают склонность произносить русские ударные гласные... 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 после-

[1] Таким образом, фонетическая база, по С. И. Бернштейну, включает артикуляционную и слуховую (перцептивную). – *Примеч. ред.*

дующему 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.

VI. Отдельные звуки

1. 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. <...> Наконец, крайне важно, чтобы сочетание основной артикуляции с добавочной среднеязычной было одновременным, а не последовательным...

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 полузвонки (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 звонки 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 согласных – [t], [d], [n], [ł], [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], [ł] и в произношении немцев.

Русское твердое [ł] представляет для иностранцев значительные трудности. Англичане нередко подставляют на его место английское [l] в положении после [u], например путем изоляции его из слова fool ['fu:l]. Тот же путь открыт и для представителей немецких диалектов, обладающих звуком [l] 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 [l] 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 несложная задача: для разрешения ее достаточно, сделав смычку для [k], взорвать ее и продолжать выдох через образовавшуюся щель.

2. 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 гласных[1]. <...>

<...>

[1] В статье приводится таблица соответствий ударных и безударных гласных русского, немецкого, французского и английского языков. – *Примеч. ред.*

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 [е], сужая свое [ɛ]; француз и немец получат русское [Λ], ослабляя и делабиализуя свое [Ɔ], француз достигнет русского [I], значительно сужая и ослабляя свое [е] или ослабляя напряжение и увеличивая сужение русского [е], 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 Trofimov и Jones... делабиализация [u] и перемещение вперед массы языка (и тем самым – места подъема); таким образом, по пути к искомой установке учащийся проходит ряд [u–ы]. Главная трудность при этом упражнении состоит в том, чтобы при делабиализации [u] сохранить достаточно высокий подъем задней спинки языка: если это не удается (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]. <...>

<...>

В связи с отсутствием в русском языке смыслового различения долгих и кратких гласных иностранец при изучении русского вокализма должен исходить из кратких гласных родного языка... Для представителей английского языка путь к овладению русскими гласными через сокращение долгих гласных их родного языка недоступен, так как в английском почти все долгие гласные дифтонгизируются. Мимоходом отмечу, что целесообразным упражнением для устранения дифтонгизации является протягивание гласных в пении.

VII. Чередования звуков

Переходим ко второй категории фонетических норм – к механическим чередованиям звуков.

Допустим, что учащиеся усвоили отдельные звуки русского языка: они научились строго различать глухие и звонкие согласные, произносить смягченные согласные, артикулировать гласные звуки и т. д. Для того чтобы их русская речь звучала правильно, этого недостаточно. Самое большее, что они могут достигнуть на этой ступени, – это правильное чтение фонетически транскрибированного текста. Путь к эмансипации от фонетической транскрипции, к усвоению взаимоотношения между буквами и звуками откроется для них только тогда, когда они усвоят правила, ограничивающие в русском языке употребление тех или иных звуковых категорий в определенных фонетических положениях, когда в их сознании укрепятся ассоциации между определенными звуками и звуковыми категориями как взаимно заменимыми и в известных условиях требующими взаимной замены. Таковы, например, чередующиеся категории глухих и звонких, твердых и смягченных, свистящих и шипящих согласных (ср. предлог *с* в сочетаниях *с паром* ['sparъm] и ['ʃa:rъm] *с шаром*, ['zdarъm] *с даром* и ['ʒ:arъm] *с жаром*, приставку *с* в глаголах с различными начальными согласными корня, например *смыть, сдать, сшить, сжать*)... Необходимо внушить учащимся сознание

недопустимости звонкого шумного согласного перед глухим или в конце слова, гласного [ɛ] в положении перед смягченным или среднеязычным согласным и гласного [е] во всяком ином положении и т. д.

В усвоении этих ассоциаций у учащихся обнаружатся различия в зависимости от их родного языка. Так, усвоение чередования звонких и глухих согласных в указанных положениях не потребует ни малейшего напряжения от немцев, но представит серьезную задачу для англичан и французов: автоматизация представления об обязательной замене звонкого согласного в конце слова глухим потребует от них более или менее длительного упражнения; это подтверждается записанными мною произношениями одного француза, много лет прожившего в русской языковой среде и в совершенстве овладевшего русской лексикой и грамматикой: [ˈtrudə] *труд*, [baˈgaʒə] *багаж*, аналогично в словах *год*, *поход* и т. п.

У французов в русском произношении нередко наблюдается тенденция вставлять [ə] («ə muet») в группы согласных по принципу «loi des trois consonnes» или присоединять [ə] к конечному согласному слова, не только звонкому (как в приведенных сейчас примерах), но и глухому; так, тот же француз произносит [ˈmartə] *март*, [ˈnasə] *нас*, аналогично в словах *просит*, *входит*. Эта замена конечного согласного сочетанием согласного с последующим [ə] должна быть устранена.

<...>

Представление о согласном [х] в немецком ассоциировано с представлением о заднем образовании предшествующего гласного; во всяком другом положении немец будет заменять [х] согласным [ç] (а в начале слова – согласным [к]); при изучении русского произношения эта ассоциация должна быть разорвана.

VIII. Акцентуация и интонация

Последняя категория фонетических норм, прочно укорененных в сознании говорящих, – это нормы акцентно-интонационные. Этим термином обозначаем фонические 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 фоническими 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.

Не следует скрывать, что здесь преподаватель русского языка встретится с серьезными трудностями. В то время как акцентно-интонационная система других языков в исследовательском и особенно методическом плане разработана более или менее обстоятельно, русский язык находится в гораздо худшем положении: у нас пока нет ни одной работы, где было бы дано систематическое и надежное изложение акцент-

но-интонационных норм русского языка[1]. Разрозненные сведения приходится искать в работах по «художественному чтению», по поэтике, по синтаксису, по общему языкознанию и в последнюю очередь по фонетике.

IX. 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 [ł] и [ы], безударные гласные (может быть, за небольшими исключениями), для англичан и французов – согласные [г] и [х], 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, тожественные[2] 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.

Автоматизация произносительных навыков невозможна вне связной речи. К простейшим фразам, составленным из односложных слов, можно приступить уже в конце первого урока. К тому моменту, когда учащиеся проработали в изолированной форме и в словах все звуки, кроме наиболее трудных, они уже должны быть в состоянии бегло произносить короткие фразы, составленные из усвоенных ими слов. В отношении интонации и фразовой акцентуации на первых порах достаточно следить за правильным распределением фразовых ударений.

---

[1] Данное замечание, актуальное для того времени, к настоящему моменту успешно преодолено. – *Примеч. ред.*

[2] Орфография сохранена. – *Примеч. ред.*

X. Темп речи

Серьезное значение имеет вопрос о темпе и стиле речи, которым пользуется преподаватель и который усваивается учащимися. Вполне обоснованным представляется требование, выдвигаемое рядом методистов (Palmer и др.), чтобы темп речи с самого начала обучения был нормальный. На основании наблюдений над восприятием темпа в русской речи полагаю, что наиболее целесообразный темп речи для начального курса определяется индексом 4–5 слогов в секунду. <...> Некоторые методисты считают целесообразным вначале очень медленный темп, однако с сохранением не только акцентно-интонационных явлений, но и ассимиляций, переходных звуков и даже произношения безударных слогов, свойственного речи в «естественном» темпе. Такой метод, несомненно, приведет к созданию языковых образований, ничего общего не имеющих с естественной речью, и едва ли желательно внушать учащимся подобные слуховые образы. Темп речи служит одним из основных факторов ее фонетического стиля. Каждому фонетическому стилю свойственна определенная степень артикуляторной напряженности и слуховой отчетливости потока речи. <...>

XI. Вопрос об образцовом произношении[1]

Обучение произношению иностранного языка должно быть обучением образцовому, «стандартному» произношению. <...>

XII. 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 [ɛ] 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 (глава IV). 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

[1] В этом разделе статьи идет речь об актуальных для того времени произносительных нормах, о так называемом московском произношении, о тенденциях развития орфоэпии и выборе орфоэпических вариантов для решения практических задач, связанных с обучением инофонов русскому произношению. – *Примеч. ред.*

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 Paar 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 [Э] от более открытого [Э] их родных языков; различать русское [л] и «европейское» [l], русское [č’] (смягченное) и немецкое и английское [č] (твердое), русское [r] (переднеязычное) и французское [r] (язычковое), свойственное также и многим немцам. 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»), изобилующая 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], [°a], [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 ассоциирова-

ния транскрипционных знаков со значениями букв орфографического письма родного языка учащихся близка к нулю[1].

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.

<...>

XIII. 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 слогоделения... 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.

---

[1] Выдвинутое автором предложение использовать при обучении произношению латиницу для транскрибирования русских слов не закрепилось в практике преподавания РКИ. – *Примеч. ред.*

К концу пропедевтического курса учащиеся должны уметь свободно произносить фразы, слышанные ими из уст преподавателя, и свободно читать транскрибированные тексты. Большего 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.

XIV. Заочное обучение

Остановлюсь вкратце на вопросе о заочном обучении русскому произношению.

У нас принято думать, что усвоение иноязычного произношения путем письменного 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.

С. И. Лебединский

СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ*

<...>

Стратегии овладения русским произношением

Способность к изучению иностранных языков во многом зависит от фонетических способностей учащихся. Под фонетическими способностями понимается уровень функционирования сенсорно-перцептивных и моторных механизмов, при котором осуществляется опознание и различение звуков, акцентно-ритмических моделей и интонационных структур изучаемого языка и их артикуляционная реализация. Способность к слуховому анализу часто является причиной различий в способности к изучению иностранных языков. Именно качество осуществления слухового анализа, демонстрирующего способности учащихся к различению звуков и установлению звуко-знаковых связей, выступает главным фактором, позволяющим дифференцировать иностранцев, которые в ходе обучения способны достичь хороших результатов, и тех, кто попадет в группу слабоуспевающих...

Овладение русской фонетикой предполагает овладение системой русских звуков и формирование навыков их сенсорного (при восприятии речи) и артикуляторного различения (при продуцировании речи). <...> Исследуя психологические закономерности овладения фонетической системой иностранного языка, Б. В. Беляев отмечал, что слуховую дифференциацию звуков не следует смешивать с артикуляторной дифференциацией, которая всегда следует за слуховой. Если иметь в виду только слуховую дифференциацию звуков, то на слух легче различать звуки, которые непохожи друг на друга, чем те, которые имеют много общего. Поэтому иноязычные звуки, которые мало чем отличаются от звуков родного языка, учащимся бывает трудно отличать от звуков родного языка, вследствие чего они испытывают значительные трудности при их воспроизведении. Если же иметь в виду только артикуляторную дифференциацию звуков, то оказывается, что учащимся также легче воссоздать иноязычные звуки, отличные от звуков родного языка, чем звуки, которые почти не отличаются от звуков родного языка. Однако воссоздание новых звуков всегда осложнено отсутствием соответствующей артикуляционной базы. Получается, что хо-

* *Лебединский С. И.* Стратегии овладения языком // Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С. И. Лебединский. Минск : БГУ, 2019. С. 42–265.

рошо распознаваемые на слух звуки легче артикулируются, а звуки, не распознаваемые на слух, не могут и артикулироваться. В этом плане иностранцев уже в самом начале обучения фонетике можно распределить по четырем группам: одни из них характеризуются хорошей слуховой и артикуляционной чувствительностью (**группа А**); у других хорошая слуховая чувствительность сочетается с плохой артикуляционной чувствительностью (**группа В**); третьи, наоборот, имеют плохую слуховую чувствительность и хорошую артикуляционную чувствительность (**группа С**); для четвертых характерна плохая слуховая и артикуляционная чувствительность (**группа D**)... Из этого следует, что в процессе обучения иностранцев русскому произношению преподаватель должен:

• регулярно проводить диагностику и осуществлять дифференцированный подход к учащимся с учетом развитости или неразвитости у них способностей к слуховой и артикуляционной дифференциации;

• учитывать особенности фонетической системы родного языка учащихся для выделения в сопоставляемых языках сходных (частично или полностью) и различительных фонетических явлений, а также для предупреждения возможных произносительных ошибок в русской речи иностранцев, которые могут быть вызваны межъязыковой интерференцией;

• использовать разнообразный арсенал стратегий обучения произношению с учетом реальных возможностей и способностей учащихся.

Существует два подхода к освоению иноязычного произношения: имитационно-интуитивный и сознательно-аналитический. В рамках ***имитационно-интуитивного подхода*** принято выделять *имитативные* (*подражательные*) стратегии. Такие стратегии активно используются в учебном процессе, однако их эффективность ограничена рядом условий. Как показывают наблюдения, имитативные стратегии наиболее приемлемы для иностранцев, у которых хорошо развиты способности слуховой и артикуляционной чувствительности (**группа А**), т. е. такие стратегии приводят к положительным результатам только при наличии у учащихся специальных фонетических способностей. Как отмечает С. И. Бернштейн, случаи более или менее точного усвоения иноязычного произношения без аналитической работы над звуками и фонетической проработки встречаются гораздо реже, чем принято думать, и к тому же относятся преимущественно к детскому возрасту, поскольку у детей подражательные способности в области произношения развиты лучше, чем у взрослых. <...> К тому же дети достаточно легко воспроизводят иноязычные звуки, абстрагируясь от фонетической системы родного языка, которая усваивается ими неосознанно, т. е. без аналитической проработки, а это означает, что их речь в меньшей мере подвержена воздействию межъязыковой интерференции. Подобный вывод позволяет сформулировать интересную лингвопсихологическую гипотезу, которая во многом подтверждается наблюдениями над процессами овладения иностранцами русским произношением. Суть этой гипотезы состоит в том, что если исходить из того, что воздействию межъязыковой интерференции в большей мере подвержены взрослые учащиеся, чем дети, и что глубокая аналитическая проработка фонетического материала, препятствующая эффективному использованию имитативных стратегий обучения, характерна только для учащихся, у которых хорошо развита абстрактная система мышления, которая служит фундаментом для аналити-

ческой работы над звуками и текущих фонетических межъязыковых сопоставлений, то можно предположить, что имитативные стратегии более пригодны для иностранцев, у которых такая система мышления не развита. Отсутствие стремления к аналитическому осмыслению фонетических явлений у таких учащихся открывает им путь для более эффективного подражательного овладения русским произношением. Исходя из этого можно сформулировать и другую гипотезу, которая во многом также подтверждается практикой. Согласно этой гипотезе у иностранцев, не обремененных стремлением к сознательному и аналитическому освоению иноязычных звуков, изначально способности слуховой и артикуляционной чувствительности развиты лучше, чем у учащихся, которые предпочитают осмысленно осваивать фонетические явления изучаемого языка.

Если для иностранцев, не склонных к фонетической аналитике, имитативные стратегии являются доминирующими, а все другие лишь дополняют их, то для иностранцев, предпочитающих осмысленно осваивать произносительные нормы русского языка, имитативные стратегии – это всего лишь один из видов стратегий, с помощью которых контролируется способность учащихся-аналитиков к правильному произношению русских звуков, слов, фраз и высказываний. Основной недостаток имитативных стратегий во взрослой иностранной аудитории, который часто игнорируется преподавателями-русистами, – отсутствие понимания того, что подавляющее большинство иностранцев воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка. <...> Именно поэтому, по мнению С. И. Бернштейна, имитативные стратегии обучения не вооружают учащихся сознательностью и аналитичностью. Они дают только условия задачи, но не указывают путей к ее решению. <...>

В отличие от имитационно-интуитивного подхода ***сознательно-аналитический подход*** к усвоению русского произношения требует, чтобы обучение протекало не в русле простого, недифференцированного подражания, а в русле сознательного усвоения произносительных движений и их акустических эффектов. Отметим, что пребывание в русскоязычной языковой среде иностранцев само по себе недостаточно для того, чтобы без целенаправленного обучения и четко продуманной методики качественно усвоить русское произношение. С другой стороны, не следует недооценивать фактор языковой среды, который в определенном смысле оказывает компенсирующее воздействие на недостатки и издержки в системе целенаправленного обучения. <...>

С учетом того что задача обучения иностранцев русскому произношению состоит в том, чтобы научить их воспринимать слуховые образы, осознавать произносительные движения, расчленять целостные артикуляции на составные элементы, синтезировать эти элементы в новые сочетания звуков, модифицировать произнесение звуков в контекстных позициях согласно нормам русского произношения, а также автоматизировать произносительные навыки в тренировке, в рамках сознательно-аналитического подхода можно выделить по меньшей мере четыре вида стратегий – аналитические (или стратегии фонетического анализа), конструктивные (или стратегии синтезирования звуков в слоги и слова), комбинаторные (или стратегии манипулирования звуками, включающие перестановки и подстановки звуков в словах, произнесение близких по способу образования звуков в специально подобранных словах,

произнесение ударных и безударных гласных, групп согласных и т. п.) и аналитико-имитационные.

Аналитические стратегии при овладении произношением ориентированы на знакомство иностранцев с фонологической системой русского языка и отчасти с фонологической системой их родного языка; системой позиционных фонем в русском языке и их коррелятов в родном языке; характером артикуляционной базы русского языка и ее отличиями в артикуляционной базе родного языка; способами артикуляции русских звуков; характером звукобуквенных соответствий и правилами чтения и произношения; характером возможных фонетических интерференций; особенностями акцентологической и интонационной систем русского языка. В идеале в рамках стратегии фонетического анализа иностранцы должны научиться анализировать звуковую сторону русской речи с точки зрения возможной интерференции; анализировать собственное произношение и сознательно владеть артикуляционным аппаратом; устанавливать и анализировать акцент собеседников; следить за процессом формирования слухо-произносительных навыков на изучаемом языке и в случае необходимости вносить соответствующие коррективы.

Со стратегиями фонетического анализа тесно связаны *конструктивные стратегии*, или стратегии синтезирования звуков в слоги и слова. Как подчеркивает С. И. Бернштейн, сознательно-аналитический подход к овладению иноязычным произношением требует расчленения звуковой стороны слов на звуки и далее на составляющие их произносительные движения, а затем синтезировани[я] этих движений и иноязычных звуков в целостные словесные комплексы. Эти приемы фонетического анализа и последующего синтеза, как отмечает исследователь, вызывают определенные возражения со стороны некоторых методистов, которые высказывают опасения, что изучение отдельных звуков представляет собой «возврат к старому синтетико-конструктивному методу», который оказался малоэффективным. Однако, по мнению С. И. Бернштейна, это возражение следует признать безосновательным, поскольку «конструктивная работа», против которой возражают методисты, состоит в «синтезировании» языковых воплощений мыслей и фраз из отдельных слов. <...>

Комбинаторные стратегии (или стратегии манипулирования звуками) включают серию операций, ориентированных на перестановку и подстановку звуков в словах, произнесение близких по способу образования звуков в специально подобранных словах, произнесение ударных и безударных гласных, групп согласных, на отработку русских звуков в различных позициях в целях повышения качества формирования слухового и артикуляторного образов.

Аналитико-имитативные стратегии – это промежуточный тип стратегий, объединяющий имитативные и сознательно-аналитические стратегии. Они включают серию микростратегий, которые ориентированы на последовательную реализацию следующих операций: осознанную имитацию артикуляции звуков; имитацию, основанную на осознании различий в произнесении звуков; дифференциацию звуков на слух; произнесение звуков, звукосочетаний, слов, словосочетаний за преподавателем или диктором; транскрибирование слов на слух и при чтении; произнесение скороговорок, пословиц и поговорок за преподавателем или диктором; фонетическую проработку стихотворений и песен.

<...>

С. И. Лебединский

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ*

<...>

Стратегии обучения иностранцев аспектам русского языка

<...>

Стратегии обучения русскому произношению

<...>

Основной недостаток в системе обучения произношению иностранцев состоит в ошибочном мнении многих преподавателей-русистов о том, что объем фонетических сведений, получаемых иностранцами-филологами, должен быть большим, чем у иностранцев-нефилологов. В связи с этим у нефилологов значительно сокращается время, отводимое на изучение русской фонетики, что неизбежно влияет на качество владения языком в дальнейшем. Именно руководствуясь этой установкой, преподаватели, работающие с нефилологами, часто упрощают программу фонетической подготовки, заменяют вводно-фонетический курс сопроводительным курсом обучения произношению, отказываются от проведения сопоставительной работы с контактирующими языками, что приводит к возникновению в речи иностранцев большого количества интерференционных ошибок, связанных с неточностями в произношении. Если у филологов работа с артикуляционными таблицами является неотъемлемым компонентом артикуляционного обучения, то у нефилологов этот вид работы нередко используется лишь эпизодически и чаще всего подменяется активным использованием имитативных стратегий обучения. В лучшем случае преподаватели при постановке проблемных русских звуков задействуют ощутимые моменты артикуляции, благоприятные фонетические позиции и звуки-помощники. Отсутствие систематической аналитической работы с фонетическим материалом у нефилологов оказывает негативное влияние на становление фонетической компетенции у иностранцев нефилологического профиля обучения. Все эти факты подтверждают целесообразность унификации требований, предъявляемых в области русского произношения к учащимся-филологам и нефилологам. Эти требования должны быть едиными, ибо в противном случае учащиеся-нефилологи никогда не смогут преодолеть акцент и будут говорить на ломаном русском языке.

Другой недостаток в системе обучения произношению иностранцев состоит в том, что многие русисты, работающие на подготовительных факультетах, считают необходимым заниматься фонетикой лишь первые несколько недель, а затем переключаются на формирование лексических и грамматических навыков и обращаются к фо-

---

* *Лебединский С. И.* Стратегии обучения русскому языку как иностранному // Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С. И. Лебединский. Минск : БГУ, 2019. С. 267–410.

нетике лишь эпизодически. В результате уровень сформированности фонетических навыков у большинства иностранных учащихся оставляет желать лучшего. Причина такого положения дел заключается в том, что формирование этих навыков является, вероятно, самым трудоемким процессом при обучении иностранному языку. Становление навыков приемлемого иноязычного произношения при регулярных занятиях языком обычно занимает не менее двух лет. При этом следует помнить: чем взрослее человек, тем труднее ему перестроить свою артикуляционную базу и тем больше времени ему необходимо, чтобы овладеть иноязычными произносительными навыками. Вот почему формирование и развитие фонетических навыков должно происходить в течение всего периода обучения на подготовительном факультете: в более концентрированном виде на начальных стадиях обучения и не менее одного часа в неделю на последующих стадиях. Особая важность работы над фонетикой в начале обучения обусловлена спецификой этого аспекта языка: прежде чем изучать слова и грамматику и учиться говорить и понимать чужую речь на слух, необходимо овладеть фонетическими средствами языка.

<...>

Стратегический подход к обучению иностранцев русскому произношению предполагает разработку обучающего инструментария, в том числе стратегий и тактик обучения, и сценария вводно-фонетического курса, который включает реализацию следующих задач:

- выявить основные различия в звуках русского и родного языка иностранцев и определить виды фонетической интерференции, которые могут возникнуть в данной этноязыковой группе учащихся;
- смоделировать вводно-фонетический курс в той последовательности, в которой учащимся данной группы легче отрабатывать русские звуки как в плане формирования их слухового образа, так и в плане их артикуляции;
- в ходе обучения проводить регулярную фонетическую диагностику и осуществлять дифференцированный подход к учащимся с учетом развитости или неразвитости у них способностей к слуховой и артикуляционной дифференциации;
- с учетом склонности иностранцев к использованию различных стратегий овладения русским произношением предлагать обучающие технологии, компенсирующие недостатки стратегий, которыми они пользуются интуитивно;
- разработать оптимальную систему упражнений, направленных на последовательную отработку произносительных навыков по схеме от простого к сложному и с учетом интерферирующего воздействия родного языка учащихся.

Для характеристики отдельных звуковых процессов необходимо учитывать фонетические условия, в которых проявляется их действие, а именно:

- качество соседних звуков;
- место звуков в ударных и неударных слогах;
- положение звука в начале, в середине и конце слова; положение звука в ряду других слов или перед паузой.

<...>

А. Н. Щукин

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ*

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*.

<...>

Система фонетических навыков

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

<...>

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.

<...>

---

* *Щукин А. Н.* Обучение фонетическим средствам общения // Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учеб.-метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. / А. Н. Щукин. М. : Рус. яз. Курсы. 2012. С. 41–79.

Содержание обучения фонетическим средствам общения

Исходные положения

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. <...>

Основные положения содержания обучения фонетическим средствам общения нашли практическую реализацию в фонетических минимумах для разных этапов обучения и уровней владения языком.

Фонетический минимум для начального этапа обучения

На начальном этапе обучения планируется достижение порогового уровня владения фонетическими средствами общения, а занятия сконцентрированы на формировании слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков на тщательно отобранном лексико-грамматическом материале, преимущественно из сферы бытового и учебно-профессионального общения.

Фонетический минимум дифференцируется с учетом вида речевой деятельности, в котором протекает речевое общение.

Тематика фонетического минимума для аудирования и говорения

- Различение согласных по глухости/звонкости.
- Различение согласных по твердости/мягкости.
- Сочетания типа *та-тя-тья*.
- Различение аффрикат и щелевых.
- Различение твердого [ш] и долгого мягкого [Ш̄’].
- Различение заднеязычных смычных и щелевых.
- Различение гласных под ударением.
- Специфика русского словесного ударения.
- Фонетическая характеристика русского ударения.
- Редукция безударных гласных.
- Разноместность словесного ударения.
- Типичные акцентно-ритмические модели русских слов.
- Подвижность русского ударения.
- Беглые гласные.
- Чередование согласных.
- Фонетические особенности интернациональных слов.

Тематика фонетического минимума для чтения

- Графика и звуко-буквенные соотношения.
- Правила чтения.
- Русская интонация.
- Структура интонационной конструкции (ИК).
- Система ИК.
- Основные случаи употребления ИК.
- Актуальное членение речи: интонация и порядок слов.
- Требования к владению интонацией на пороговом уровне.
- Употребление ИК в звучащей речи.
- Контекстуальное употребление ИК.

<...>

Фонетический минимум для основного этапа обучения

На основном этапе (подготовка бакалавров) планируется достижение порогового продвинутого уровня владения фонетическими средствами общения. Работа преподавателя при этом сосредоточена: а) на совершенствовании сформированных фонетических навыков на новом лексико-грамматическом материале; б) на коррекции фонети-

ческих навыков в случае необходимости; в) на систематизации знаний фонетической системы русского языка в сопоставлении с родным языком учащихся; г) на ознакомлении учащихся с приемами постановки звуков и исправлением фонетических ошибок.

Звуковая сторона речи иностранных учащихся на этом этапе в сравнении с начальным этапом должна характеризоваться большей ясностью, четкостью, разборчивостью произносительных навыков, менее выраженным акцентом, более свободным владением экспрессивными и эмоциональными средствами языка.

Основными задачами обучения фонетике и интонации при этом являются: 1) овладение слухо-произносительными и ритмико-интонационными нормами русской речи во всех видах речевой деятельности; 2) фонетическая подготовка с ориентацией на будущую специальность учащихся. Эти задачи реализуются в речевой деятельности следующим образом.

В области аудирования: а) формирование фонологического слуха на материале русского языка; б) восприятие общего фонетического облика слова в речевом потоке и ритмико-интонационного оформления эмоционально-нейтральной звучащей речи; в) осознание системы типичных интерференционных ошибок в русской речи иностранных учащихся и формирование контроля за собственным произношением.

В области говорения: а) усвоение в полном объеме русской артикуляционной базы в динамике речевого потока; б) овладение интонационной системой русского языка; в) осознание методов артикуляционной корректировки акцентных отклонений в русской речи учащихся разных национальностей.

В области чтения: а) овладение техникой фонетически правильного чтения текстов разных функциональных стилей и художественных текстов со скоростью 60–70 слов/мин.; б) определение нормы и ошибочности ритмико-интонационного оформления звучащего текста.

В области письма: а) практическое усвоение принципов русской орфографии и пунктуации и случаев несовпадения знаков препинания и интонации; б) автоматизация навыков членения потока речи на слова и синтагмы; в) овладение фонетической транскрипцией и осознание соответствий между буквами, звуками и знаками транскрипции.

Фонетический минимум для продвинутого этапа обучения

На продвинутом этапе (подготовка магистров, повышение квалификации) достига[ю]тся постпороговый и профессиональный уровни владения фонетическими средствами общения, по своим параметрам близкие или соответствующие уровню носителя языка. Занятия по фонетике сводятся к систематизации знаний из области фонетической системы русского языка, к коррекции ошибок в случае их появления, овладению методическими приемами постановки произношения и исправления фонетических ошибок, к анализу фактов русского звукового строя, звуковой интерференции русского произношения и интонирования.

Занятия по фонетике на продвинутом этапе сосредоточены на следующих аспектах фонетической системы русского языка: звуки, ритмика слов и словосочетаний, слитность произношения, ударение, интонация. Эти аспекты обучения представлены в программе в расширенном и углубленном виде. Аспект «слитность произношения» является новым, а его необходимость продиктована возрастанием требований к такой стороне произношения, как слитность речи. В этой связи в программе рассматриваются

такие явления, как слитность произношения служебных слов, словосочетаний, синтагм. Расширены списки слов с подвижным ударением, с беглыми гласными и с чередованием гласных при словоизменении. Учащиеся знакомятся с новыми для них типами интонации, рассматривается роль интонационно-смыслового центра как специфического интонационного средства русского языка.

Задачи продвинутого этапа по овладению фонетическими средствами общения применительно к разным видам речевой деятельности выглядят следующим образом.

В области аудирования: а) восприятие общего фонетического облика слова в разговорном (неполном) стиле произношения; б) понимание значения звучащего предложения как результата взаимодействия синтаксиса, лексики, интонации и контекста; в) восприятие модальных реализаций ИК в эмоционально окрашенной речи; анализ звучащих текстов в исполнении мастеров художественного слова.

В области говорения: а) совершенствование фонетических навыков; б) расширение фонетических навыков за счет нового материала (слитность произношения, типы интонации, основное и вторичное употребление ИК, интонационный центр в предложении); в) овладение акцентологической системой и эмоционально-экспрессивной функцией русской интонации.

В области чтения: а) автоматизация техники беглого и выразительного чтения текста, в том числе эмоционально-окрашенного художественного текста со скоростью 75–85 слов/мин.; б) осознание вариативности ритмико-интонационного оформления текста в пределах нормы и оценки того или иного варианта с точки зрения коммуникативных и эмоционально-экспрессивных особенностей текста.

В области письма: а) совершенствование навыков орфографической и пунктуационной правильности письменной речи; б) автоматизация правильного написания русских некорневых морфем.

<...>

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. <...>

При определении трудности/легкости звука следует учитывать не только особенности восприятия и воспроизведения звука, но также возможности положительного 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 (*по́ле, доро́га, голова́*) и может переходить с одного слога на другой в разных формах одного слова (*дом – до́ма, 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.

<...> Обучение интонации проводится на разработанных Е. А. Брызгуновой семи типах интонационных конструкций (ИК) (Брызгунова, 1963 и др.).

Звучащая речь членится 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 постцентровой 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 преодолева[е]тся 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...

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.

Успешность имитации также зависит от развитости речевого слуха учащихся и от объекта подражания, т. е. аутентичности произношения самого учителя.

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 вест 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 *корректировочный* курсы.

Вводно-фонетический курс используется на начальном этапе обучения, он продолжается сопроводительным курсом (основной этап)[1] и завершается корректировочным (продвинутый этап). Временные рамки отельных 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 трехсложных 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. <...>

---

[1] Сопроводительный курс фонетики может иметь место на основном этапе обучения РКИ (бакалавриат), но, как правило, он следует сразу за вводно-фонетическим курсом, а на основном этапе, даже в рамках первого курса бакалавриата, сопроводительный курс в виде регулярной фонетической зарядки и/или специальной системной фонетической работы практически отсутствует. Таким образом, сопроводительный курс фактически относится к начальному этапу (см. об этом также в работах Д. Н. Антоновой, М. П. Чесноковой и др.). – *Примеч. ред.*

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.

При контроле слухопроизносительных навыков преподаватель руководствуется принципом аппроксимации, допускающим снисходительное отношение к фонетическим ошибкам, если они не нарушают коммуникации, т. е. не носят смыслоразличительный характер. 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, их прогнозировать 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, управлять учебной деятельностью учащихся во время аудиторных и внеаудиторных занятий, 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...

<...>

О. А. Артемова

РИТМИКА СЛОВА И ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ*

В методике обучения иностранных учащихся русскому произношению существует мнение, что ошибки, возникающие при воспроизведении фонетической структуры русского слова, относятся к наиболее устойчивым и трудноисправимым. Ритмика русского слова настолько своеобразна, что вызывает яркий акцент при усвоении русского произношения.

Благодаря свойству русского ударения быть подвижным и разноместным и в связи с многосложной структурой слов в русском языке можно выделить большое количество ритмических моделей. В русском языке насчитывается около ста структур фонетического слова, из которых в разговорной речи наиболее часто используется около десяти[1].

Понятие модели применительно к языку не имеет однозначного содержания. В современном языкознании и методике обучения языкам широко используется это понятие, например фонетическая модель, синтаксическая, морфологическая модель и т. д.

Модель призвана обобщать, помогать строить не только те типичные языковые объекты, которые имеют место в языковой практике, но и те, которые принципиально допустимы, хотя и не встречаются в речевой практике.

Для активного владения языком необходимо освоить все модели языка, в том числе и фонетические, так как не вызывает сомнений тот факт, что понимание даже правильно составленного в грамматическом отношении предложения будет затруднено, если нарушено его звучание, произносительная структура: произношение звуков, ритмика слова, интонация.

Фонетическая модель относится к категории наименее осознаваемых языковых явлений, поэтому, говоря о ритмике слова, следует отметить, что в каждой ритмической модели заложено интуитивное представление говорящего и слушающего о ритме каждого слова и всего речевого потока в целом. Ритмический элемент речи запечатлевается в сознании настолько прочно, что нередко, припоминая забытое слово, мы сначала вспоминаем его ритмическую форму: число слогов и место ударения.

При обучении ритмике русского слова необходимо помнить положение о том, что фонетическая структура русского слова воспринимается нерусскими сквозь призму своих фонологических представлений. Выделяются три возможных варианта интерференции.

---

* *Артемова О. А.* Ритмика слова и обучение произношению // Рус. яз. за рубежом. 1984. № 6. С. 44–47.

[1] *Златоустова Л. В.* Фонетические единицы речи. М., 1981.

1. Ритмическая организация родного языка беднее ритмической организации изучаемого. В этом случае носители языка не будут слышать всех различий, имеющих место в изучаемом языке. Например, носители языков с фиксированным ударением будут нарушать русскую ритмику слова, стремясь к постоянному месту ударения. Поляки перетягивают русское ударение на предпоследний слог, французы – на последний и т. д.

2. Ритмическая организация родного языка богаче ритмической организации изучаемого. Тогда наблюдается следующая закономерность: чем богаче ритмическое разнообразие родного языка учащегося, тем больше различий он слышит в русской речи, в том числе и таких, которые для русского несущественны. Например, серб легко улавливает в русском ударении музыкальные различия, которых русский не слышит.

3. На отдельных участках ритмическая организация двух языков может иметь сходство. И в этом случае ритмика русского слова часто оказывается искажённой в результате несовпадения порогов различия ритмических единиц.

Так, русский и английский языки имеют один общий закон: редукция гласных в безударном положении. Но в английском языке этот закон представлен иначе, чем в русском, без учёта восходящей звучности гласных. В результате этого несоответствия носители английского языка нарушают количество русского редуцированного гласного в предударном положении.

Как известно, ритмика русского слова связана с чередованием ударных и безударных слогов во времени. Доминантой этого чередования является ударный слог, а различные соотношения между ударными и безударными слогами создают ритмическую организацию слова. Решающим фактором в ритмике слова является не сила ударения, а периодичность чередований ударных и безударных слогов.

Есть два типа нарушений, которые возникают при обучении ритмике русского слова нерусских:

1) при произношении ударного слога изменение ударного гласного по степени интенсивности, длительности и тону;

2) изменение длительности редуцированных гласных в сторону её увеличения или уменьшения в различных фонетических позициях слова.

Причины этих нарушений взаим[но] связаны, их необходимо рассматривать в системе всей словоформы. Известно, что и в русском произношении может допускаться вариативность по длительности в произношении редуцированных, но при этом общая длительность слова всегда стремится к постоянной величине. У естественных носителей языка есть интуитивное представление об общей длительности слов, об их ритмической структуре, поэтому изменение длительности в сторону её уменьшения или увеличения является сигналом неправильного восприятия ритмики всего слова.

Эти положения относятся к фонетической структуре слова как идеальной единице, то есть вне потока речи.

При обучении ритмике русского слова нерусских на начальном этапе важно учитывать идеальный фонетический состав слова, который легко определить при полном стиле произношения.

Нужно помнить, что ухо учащегося глухо к иноязычным тонкостям, и только особенно подчёркивая эти тонкости, например произношение русских редуцированных гласных, можно привлечь к ним внимание учащихся, выработать у них нужную артикуляцию.

В практике обучения произношению русского слова на начальном этапе могут быть использованы упражнения, которые рассчитаны как на звуковое, так и на письменное восприятие речи. <...>

В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова

ПРИОБРЕТЕНИЕ ЗНАНИЙ. ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ, ГРАММАТИКЕ, ЛЕКСИКЕ*

Обучение фонетике

Необходимым условием развития навыков слушания, говорения и чтения является овладение правильным произношением, поэтому обучение произношению должно несколько опережать процесс активного усвоения других аспектов языка.

Это опережение выражается, в частности, в том, что в учебном процессе часто выделяют специальный вводно-фонетический курс (или его разновидности – вводный фонетико-грамматический, вводный лексико-фонетический и др.) длительностью от двух до шести недель обучения (24–36 учебных часов), органически входящий в общую систему работы, но имеющий избирательную цель – постановку произношения. Количество часов зависит от того, насколько сильно фонетическая система русского языка отличается от родного языка учащихся.

Во вводно-фонетическом курсе (в согласии с принципом коммуникативности) учащиеся знакомятся и с элементарными типами предложений, построенных на небольшом, строго отобранном запасе слов и связанных с определенными темами и ситуациями общения. Отобранные слова и конструкции содержат только отработанный фонетический материал, в произнесении которого учащиеся и тренируются. При такой организации работы эти занятия нередко ведет специальный преподаватель-фонетист. Подобные вводно-фонетические курсы есть в учебниках русского языка для говорящих на французском, английском, испанском, арабском языках...

<...>

В других случаях обучение русской фонетике строится как сопроводительный курс. Отбор и организация фонетического материала определяются установкой на усвоение некоторого объема базисных синтаксических конструкций, морфологических категорий и ситуативно необходимых слов.

Сопроводительный курс включает в себя упражнения, фонетически подготавливающие как лексико-грамматический материал, так и тексты. Например, там, где основной грамматической темой урока является образование форм множественного числа имен существительных, в упражнениях по фонетике отрабатываются звук [ы], мягкие согласные перед [и]; перед изучением возвратных глаголов отрабатывается звук [ц], кроме того, произношение трудных слов, которые встретятся в тексте, элементы интонации и пр. <...>

<...>

---

* *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Приобретение знаний. Обучение фонетике, грамматике, лексике // Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. М. : Рус. яз., 1976. С. 42– 83.

При наличии или вводно-фонетического, или сопроводительного курса обучение произношению включает в себя три основных звена: выработку произношения отдельных звуков, слов, предложений. Освоения одного из звеньев недостаточно: правильное произношение отдельных звуков еще не дает правильного произношения слова, а последнее также не гарантирует верного интонирования предложения, характеризующегося своими ритмико-мелодическими особенностями. Поэтому при выработке навыков правильного произношения необходимо тесное единство всех этих звеньев.

Термин «правильное произношение» применительно к иностранной аудитории требует, по нашему мнению, уточнения. Каждый из нас неоднократно являлся свидетелем того, что иностранец, даже хорошо владеющий русским языком, говорит с акцентом. Это, правда, никак не мешает общению, пониманию того, что он говорит.

Немца, владеющего русским языком, почти всегда можно узнать по излишнему смягчению русских согласных, финна – по долготе произнесения русских гласных, француза – по грассирующему «р», болгарина – по «оканью» (произношению [о] в безударном положении на месте ожидаемого [а]) и т. д. Англичанин произнесет хле[б], са[д]. Эти отклонения – «плен родного языка», «родимые пятна», от которых учащимся очень трудно (и в ограниченные сроки обучения часто невозможно!) освободиться, но которые, повторим, не нарушают понимания при общении. Будет, видимо, справедливо наше «снисходительное» отношение к таким «нарушениям» произносительной нормы. Устойчивость акцента – реальный факт, с которым надо считаться при обучении русскому языку, и чем старше учащиеся, тем сильнее акцент.

Ведь даже сами носители русского языка говорят по-разному: одни «окают», другие «акают», третьи растягивают звуки, будто поют, и пр. Мы воспринимаем эти фонетические варианты как проявление (часто нежелательное!) индивидуальности речи, не препятствующее пониманию и при обучении иностранцев. Конечно, правильная во всех отношениях речь – идеал, к которому каждый преподаватель должен стремиться, но который далеко не всегда достижим. Учитывая реальные условия обучения и цели данных конкретных учащихся, целесообразно ограничиться произношением, достаточным для адекватного понимания при общении.

<...>

Принципиальными фонетическими категориями русского языка, с различением которых связано содержание речи, являются твердость и мягкость согласных (вспомним хотя бы школьные примеры: *угол – уголь, гора – горя, мыл – мили* др.), звонкость и глухость (*дом – том, пыль – быль* и др.), разноместность русского ударения (*за́мок – замо́к, му́ка – мука́* и пр.), типы интонации, выражающие смысловую сторону речи, и др.

Смысловое разнообразие русской речи сведено в учебных целях к пяти основным типам интонационных конструкций (ИК).

ИК-1 – это интонация повествовательных предложений:

Это дом. Это Андрей.

Это журнал. Это Наташа.

При произнесении таких фраз, как мы уже говорили, наблюдается понижение тона на заударном слоге последнего слова.

ИК-2 – интонация вопросительного предложения с вопросительным словом:

Кто это? Что это?

Где школа? Где Наташа?

В этом типе предложений резкое понижение тона начинается после ударного слога вопросительного слова. Ударный слог вопросительного слова произносится с усилением словесного ударения, на нем может быть незначительное повышение тона. Ударный слог вопросительного слова является интонационным центром предложения.

ИК-3 – это интонация вопросительного предложения без вопросительного слова:

Это Наташа? Это журнал?

Это твой брат?

Вопрос в нем выражается только интонацией, а интонационным центром данного типа предложений является ударный слог выделенного вопросом слова (в данных предложениях это слова *Наташа, журнал, брат*).

ИК-4 – это интонация неполного вопросительного предложения с союзом *а*:

Я слушаю радио. А ты? (А вы?)

Я читаю текст. А Наташа?

Для него характерно ровное повышение тона в конце на ударном слоге.

ИК-5 – это интонация восклицательного предложения с местоименными словами *какой, как*:

Какой большой дом!

Как здесь красиво!

Эта интонационная конструкция характеризуется повышением тона на местоименных словах[1].

Овладение основными типами интонационных конструкций – важнейшая задача обучения фонетике. Заметим, что ученые давно обнаружили, что неверная интонация гораздо чаще приводит к непониманию, чем неверное, неточное произношение звуков. Так, произнесение повествовательной фразы: Это [з]урна[ль] с ИК-1 менее «опасно», чем, скажем, ее произнесение с ИК-2, что меняет направление беседы, или с ИК-5, что вообще не дает понять смысл речи.

В учебниках, программах, книгах для учителя интонационные конструкции даются обычно в сопровождении схем интонации... демонстрацией которых полезно сопровождать обучение. В практике работы при обучении интонации широко исполь-

---

[1] Следует обратить внимание на два существенных момента: во-первых, на особенность ИК-5, а во-вторых, на отсутствие в ряду основных интонационных типов ИК-6 и ИК-7. ИК-5 как интонационный тип характеризуется наличием двух интонационных центров, на одном из которых тон повышается, на другом – понижается. Включение ИК-6 и ИК-7 (а нередко и ИК-5) в фонетическую работу на начальном этапе, в частности в содержание вводно-фонетического курса, согласно методической традиции, признается излишним, однако существует и другая точка зрения. Так, И. С. Просвирнина пишет: «Обычно на начальном этапе ограничиваются четырьмя интонационными конструкциями (ИК), 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» (Цит. по: *Просвирнина И. С.* Обучение фонетике русского языка // Рус. яз. как иностранный: теория и практика преподавания. Хрестоматия : учеб.-метод. пособие / сост.: А. И. Басова [и др.]. Минск : БГУ, 2016. С. 117). – *Примеч. ред.*

зуется метод имитации, образцового произношения преподавателя или диктора (при условии использования магнитофонных записей, т. е. многократного повторения за ними простейших русских фраз).

Хотя применительно к русскому языку можно говорить, что в нем интонация и ритмика важнее, значимее артикуляции, учащихся необходимо знакомить и со способами образования звуков. Однако делать это надо не с помощью теоретических, академических описаний (учащимся-нефилологам они все равно не помогут или помогут очень мало), а главным образом путем подражания, имитации, которая играет важную роль при обучении любому иностранному языку. Необходимо добиваться понимания образования и артикуляции данного звука и сознательного его воспроизведения.

Несомненно, некоторые учащиеся имеют исключительно тонкий слух, поэтому могут научиться правильному произношению новых звуков, подражая преподавателю, без объяснения их артикуляции. Но таких учеников, к сожалению, мало. Для большинства же необходимо фонетическое осознание звуков русского языка.

При этом, сравнивая звуковую систему русского и родного языков, можно выделить: а) сходные звуки, которые обычно легко усваиваются и не требуют фонетического осознания; б) звуки, разница в произношении которых может быть настолько незначительна, что нет надобности в специальных упражнениях по их изолированному произношению; в) звуки, характерные только для русского языка. Последние требуют нередко настолько иной артикуляции, что усвоение их произнесения путем простой имитации или достигается только после долгой тренировки, или не происходит вообще.

Преподаватель демонстрирует (и объясняет) артикуляцию таких звуков (в изолированном положении, в составе слога, слова), а студенты многократно «пассивно» слушают, а затем слушают и повторяют, читают вслух текст соответствующего упражнения. Например, венгры легко усваивают сходные с их родным языком русские звуки [о], [Ш’], [ч] и др. Гласного [ы] и согласного [х] нет в венгерском языке, их усвоение очень трудно и практически недостижимо через приемы простой имитации.

Понимание образования и артикуляции отдельных звуков (фонетическое осознание) обеспечивается указаниями на положение органов речи. В методике обучения русскому языку такие фиксированные положения органов речи получили название «ощутимых моментов артикуляции». Известно, что сознательному управлению подчиняются только движения внешних органов речи – губ и кончика языка, поэтому указания на их положение при произнесении тех или иных звуков оказываются наиболее методически значимыми. Для усвоения верного произношения эффективна также ориентация на близкий или похожий звук родного языка.

<...>

При постановке некоторых трудных звуков используются так называемые звуки-помощники. Таким по отношению к звуку [ы] может выступать для венгерских учащихся звук [у]. Звук [ы] по месту образования приблизительно совпадает со звуком [у], но при произнесении звука [ы] задняя часть спинки языка и его кончик приподнимаются, а язык отодвигается несколько назад. Губы при этом не округляются (как при произнесении [у], а образуют узкое длинное отверстие. Начав с произнесения [у], мы предлагаем затем менять положение губ, благодаря чему учащиеся сравнительно легко усваивают произношение [ы].

К объяснению способов образования звуков следует обращаться также тогда, когда в артикуляции отдельных русских звуков или в интонировании некоторых типичных русских фраз мы наблюдаем устойчивые ошибки.

Необходимые пояснения при этом желательно давать на русском языке, используя максимально словарь учащегося, различные средства наглядности, артикуляционные таблицы. И лишь убедившись, что мы исчерпали все возможные приемы и средства и не добились поставленной цели, мы можем обратиться к родному языку учащихся.

Отработка произношения проводится на уровне звука (как правило, в слоге), слова и предложения, так что материал каждого занятия представляет собой комплекс, объединяющий явления по звукоупотреблению, ритмике слова и интонации.

Например, для отработки артикуляции звуков [д] и [т] предлагаются: *да, до, ду, дэ, та, то, ту, тэ, да, дом, тут, там, тот;* звука [н]: *на, но, ну, нэ, но, он, она, тон, Дон. Она тут. Дон там. Дон вон там.*

Последовательность введения фонетического материала в основном определяется теми трудностями, которые исходят из родного языка учащихся. Скажем, в немецкой аудитории нет нужды уделять время звуку [у], тогда как в английской на него придется затратить много усилий. Нередко из-за отсутствия ориентированных на определенный язык учебников, описаний родного языка учащихся, из-за незнания этого языка составителями материалов (или преподавателями) обучение фонетике, как и другим аспектам, ведется в системе русского языка. В этом случае схема расположения материала, предполагающая комплексную работу над произношением звуков, ритмикой и интонацией, отражает основные закономерности русской фонетической системы в целом.

Фонетический материал согласно этой схеме целесообразно вводить тремя порциями.

1. Работу над произношением можно начать с постановки гласных [а], [о], [у], [э] под ударением в изолированном положении, а затем в слогах и односложных словах (для гласного [э] в качестве примеров даются названия букв «эм», «эн», «бэ», «дэ» и т. д.) в сочетании с сонорными согласными [м], [н], смычными глухими [п], [т], [к] и соответствующими звонкими [б], [д], [г]. Порядок введения согласных меняется в зависимости от каждой конкретной аудитории, однако особенности этой группы согласных – отсутствие придыхательности у [и], [т], [к], полнозвонкость у звонких согласных [б], [д], [г], оглушение звонких согласных в конце слов и т. д. – должны быть усвоены в самом начале обучения.

Здесь же необходимо дать представление о характере русского ударения, о количественной редукции на примере ритмических моделей типа *до́ма* и *дома́*, а также ввести первую интонационную конструкцию (ИК-1):

Это дом.

2. Следующая порция материала включает в себя гласный [ы] и фрикативные согласные [в], [ф], [с], [з], [ш], [ж], [$\overline{\text{Ш}}$’], [х]. Особое внимание здесь должно быть обращено на постановку артикуляции твердых шипящих [ш] и [ж] и различение [с] – [ш], [з] – [ж], [с] – [ш] – [$\overline{\text{Ш}}$’] по положению кончика языка (ощутимый момент артикуляции) и форме щели. Важно также выработать различение [с] – [з], [ш] – [ж] по глухости – звонкости. Одновременно усложняется работа над ритмикой. Изучается редукция гласных в трехсложных словах и вводится вторая интонационная конструкция (ИК-2):

Кто это? Что это?

Это позволяет расширить материал для работы над интонацией включением в него диалогических единств типа:

Что это? – Это наш дом.

3. Усвоение мягкости согласных является сложным для большинства учащихся, поэтому к постановке мягких согласных и различению твердых и мягких согласных следует переходить уже после того, как выучена артикуляция твердых согласных (однако, если в родном языке существует категория мягких согласных, их можно включать в обучение параллельно с твердыми).

Работе с мягкими согласными должно предшествовать знакомство с гласным [и] (после гласных и в начале слова) и согласным [j]. Мягкие согласные даются сначала в положении перед гласными (постановочными являются сочетания типа *и-ти*) и перед [j] и закрепляются в упражнениях на различение сочетаний типа *та-тя-тья*. Мягкие согласные перед согласными и на конце слов могут быть отработаны позднее, по мере введения содержащего их лексико-грамматического материала.

С изучением мягких согласных неразрывно связано усвоение редукции безударных гласных в составе ритмических моделей двухсложных (*меня, номер, занят*) и трехсложных (*телефон, неделя, семьдесят*) слов.

Работа с первой и второй интонационными конструкциями дополняется к этому времени отработкой третьей интонационной конструкции (ИК -3), которая вводится на моделях типа:

Это дом? и закрепляется в составе вопросо-ответных единств типа: *Это дом? – Да, это дом; Брат дома? – Нет, он на заводе*.

В описанный материал вошли не все фонетические явления, в частности, в нем не представлены звуки [л], [р], аффрикаты [ц], [ч']. Эти звуки могут быть включены преподавателем в то или иное место предложенной схемы в зависимости от степени их трудности для данной группы учащихся. Объем фонетического материала, вошедшего в рассматриваемую схему, является достаточным для овладения лексико-грамматическим материалом элементарного курса русского языка. На последующих занятиях введение фонетики подчинено логике подачи грамматики и лексики.

Работа над совершенствованием произношения продолжается в течение всего периода обучения, по 5–10 минут на каждом занятии (так называемая фонетическая зарядка)[1]. Отрабатываются лишь наиболее трудные для данных учащихся звуки и интонационные конструкции.

В практике обучения существуют специальные так называемые корректировочные курсы, цель которых – отработка отдельных, наиболее трудных для данной категории учащихся звуков и интонационных конструкций.

Обучение артикуляции должно вестись параллельно с воспитанием слуха, узнавания звуков. Не научившись правильно воспринимать и различать отдельные звуки и слова, учащийся не сможет правильно воспроизвести их. Для выработки этого навыка можно использовать такие, например, приемы: преподаватель артикулирует нужный звук (если необходимо, объясняет или показывает на таблице положение органов речи), учащиеся хором или по очереди повторяют. Преподаватель произносит звуки или звукосочетания, а учащийся показывает их среди написанных на доске или на таблице. Учащиеся прослушивают образец (слово или предложение) и повторяют

[1] Речь идет о сопроводительном курсе фонетики. – *Примеч. ред.*

хором или по отдельности. Преподаватель произносит слова с похожими, близкими по артикуляции звуками, например *мило* и *мыло*, учащиеся должны вычленить требуемый звук и указать его среди записанных на доске. Преподаватель или учащийся указывает на букву или буквосочетание, а класс или отдельные ученики произносят их. Большую помощь оказывают карточки, на которых приводятся слова, сгруппированные по фонетическим явлениям. Приводим образец карточек для тренировки мягких и твердых согласных (1); звонких и глухих согласных (2):

1. бил – был, вил – выл, Дима – дым, Миша – мыши, рис – рысь, пил – пыль, стиль – стыл;

конь – кон, весь – вес, забыть – забыт, стань – стан, пожарь – пожар, ударь – удар, мель – мел, уголь – угол;

банька – банка, зорька – зорка, полька – полка, угольки – уголки, вольна – волна, горько – горка.

2. дело – тело, день – тень, дочка – точка, удочка – уточка, плоды – плоты, голос – колос, гонец – конец, гора – кора, игра – икра, коза – коса, злой – слой, зажги – сожги, дуб – суп, взор – сор, браво – право, бой – пой, бочка – почка, бросит – просит;

жесть – шесть, жутко – шутка, жар – шар, жалость – шалость.

Работая над постановкой звуков и интонацией, целесообразно привлекать дополнительный, особенно иллюстративный материал – фонетические, артикуляционные таблицы, магнитофонные записи. Слушая многократно «правильные» звуки, слова и предложения, учащийся овладевает фонетической системой русского языка.

Одним из видов фонетических упражнений являются фонетические (или фонетико-орфографические) диктанты. В диктантах используется транскрипция. Если учащиеся знакомы с международной транскрипцией, они пользуются ею. Если нет, используется транскрипционная запись русскими буквами, дополненная лишь самыми необходимыми знаками: для обозначения редуцированных гласных применяются знаки ъ и ь, для передачи мягкости согласных – апостроф [л’], долготы – черта над буквой [а]. Особенно удобно пользоваться частичной транскрипц[и]ей, давая обозначение лишь одному звуку (одному сочетанию звуков), как, например: дру[к], оши[п]ка и др.

Текст таких диктантов записывается на пленку, как правило, в виде отдельных слов, повторенных дважды, с паузами, достаточными для записи этого слова в тетради. Если диктант дается в виде предложений, то сначала читается предложение целиком, а потом разделенное на синтагмы. Диктант, записанный на пленку, рекомендуется учащимся для работы в классе или в лингафонном кабинете. Если диктант короткий, преподаватель сразу же совместно с учащимися может проверить его выполнение.

Длительность однократного звучания фонетического упражнения, по мнению методистов, не должна превышать 10–15 минут. Диктанты можно дополнять заданиями на вычленение звуков, постановку знака ударения и пр. Можно предлагать задания на различение интонационных конструкций, например: «Объясните различия в следующих предложениях:

Как он учится.	Как он учится?	Как он учится!
Как он учится?	Как **он** учится?	Как он **учится**?
Как он учится!	Как **он** учится!	Как он **учится**!»

Обучение фонетике в настоящее время немыслимо без технических средств, хотя бы магнитофона. Магнитофон используется на стадии закрепления материала с целью

доведения произносительных навыков до автоматизма. Получив задание «слушайте и повторяйте», студент включает магнитофон и одновременно читает текст упражнения, причем читать (повторять) он может как непосредственно после прослушивания – в паузы, так и синхронно, одновременно со звучанием.

Преподаватель должен наблюдать за тем, как читает (повторяет) студент, и в случае необходимости поправлять его. После трех-четырехкратного повторения за магнитофоном студент демонстрирует чтение упражнения самостоятельно, под контролем преподавателя.

По мере овладения произношением соответствующих звуков учащиеся знакомятся с их буквенными обозначениями и правилами чтения, т. е. обучение ведется по принципу устного опережения: слышу – говорю – вижу – пишу. После изучения всех звуков с целью обобщения дается русский алфавит.

Обучая русской графике, необходимо обратить внимание на написание специфических букв (ы, щ, ц, ъ), букв, обозначающих другие звуки в алфавите родного языка учащихся (*n, m, p* – в латинском алфавите)[,] прописных (больших) букв, надстрочных знаков (й), а также на способы соединения букв в слове (особенно л, м, я).

Работу над фонетикой труднее всего объединять с иным материалом, добиваясь коммуникативной ценности каждого мгновения урока. Но и тут можно опереться на что-то интересное для общения – на строку стиха, песню, сентенцию, шутку.

М. П. Чеснокова

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ*

Задачи обучения фонетике. Проблема постановки и коррекции правильного русского произношения решается в процессе обучения; это необходимое условие развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Добиться правильного произношения (включая ударение и интонацию) практически невозможно. Полное овладение произносительной стороной русской речи актуально только при обучении филологов, да и здесь это достигается очень редко.

Иностранные учащиеся должны соблюдать прежде всего требования системы русского языка, должны отрабатывать фонетические особенности, актуальные для коммуникации.

Виды фонетических курсов:

1) вводный;

2) сопроводительный;

3) корректировочный.

Первый и второй курсы характерны для начального этапа обучения, третий курс – для продвинутого[1] этапа.

---

* *Чеснокова М. П.* Методика обучения русскому произношению / Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / М. П. Чеснокова. 2-е изд., перераб. М. : МАДИ, 2015. С. 40–60.

[1] Подробнее о выделении и наименовании этапов обучения (не изучения!) РКИ см.: Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания. Хрестоматия : учеб.-метод. пособие / сост.: А. И. Басова [и др.]. Минск : БГУ, 2016. – *Примеч. ред.*

1. Функции вводно-фонетического курса: обеспечить овладение фонетической системой русского языка, необходимое для того, чтобы речь учащихся была понятной.

Задачи вводно-фонетического курса: знакомство с системой фонетики русского языка, артикуляцией русских звуков, особенностями ударения и его реализацией в различных типах слов, основными типами ИК (интонационных конструкций). В рамках данного курса отрабатываются навыки устной речи, чтения и письма.

Учащиеся должны уметь:

1) читать слоги, слова, словосочетания, предложения и короткие тексты, построенные на изученной лексике;

2) задавать вопросы по изученной теме и отвечать на них;

3) составлять короткий текст (2–8 предложений) по изученным ситуациям;

4) писать слоги, знакомые слова и короткие предложения.

В вводно-фонетическом курсе обычно вводится и закрепляется лексический материал по темам «Знакомство», «Комната», «Семья» и т. п. Отбор лексики и грамматики здесь подчинен обучению произношению. Каждое новое слово вводится после того, как отработаны все звуки, входящие в его состав. <...>

В вопросе о последовательности подачи звуков русского языка действует три основных критерия:

1) артикуляционная сложность звука;

2) частотность звуков;

3) наличие русских звуков в родном языке учащихся.

Основной единицей, на чем отрабатывается произношение, является слово. Отсюда особые требования к лексике, отобранной для вводно-фонетического курса, а именно:

1) употребительность (частотность);

2) высокая валентность (т. е. возможность употребить слово в большом круге различных высказываний);

3) конкретность;

4) несложность грамматической интерпретации;

5) соотнесенность с базисными синтаксическими конструкциями.

Наилучшие сроки для вводно-фонетического курса – 7–14 дней (2–3 недели в зависимости от количества часов). Работа над постановкой произношения продолжается и в дальнейшем.

2. Сопроводительный курс следует за вводным, не выделяется как отдельный аспект, а занимает 5–15 минут в уроке русской речевой практики. Его задача – комментирование произносительных особенностей языкового материала основного курса: введение, закрепление и тренировка произносительных особенностей. Продолжительность сопроводительного курса – 1 год. Отрабатываются здесь следующие темы.

1. Согласные и гласные в различных позиционных условиях.

2. Сочетание согласных и гласных.

3. Ритмические модели многосложных слов.

4. Слова с подвижным ударением.

5. Произношение отдельных грамматических форм.

6. Центры ИК.

7. Правила чтения.

3. Корректировочный курс.

Курс для тех, кто ранее изучал русский язык и приехал в Россию для повышения квалификации. Дается обычно не менее 2 часов в неделю. Подбор материала зависит от желания самих слушателей.

<...>

Н. Самуйлова

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ*

Усвоение произношения изучаемого языка является необходимой предпосылкой развития всех видов речевой деятельности на этом языке, поэтому овладение звуковой стороной языка следует считать одной из главных задач обучения на начальном этапе, а проблемы, связанные с отбором и организацией фонетического материала и методами его освоения, важной составной частью теории создания учебников русского языка как иностранного.

По определению Ч. Фриза, человек выучил иностранный язык, если он, во-первых, в пределах ограниченного количества лексики овладел звуковой системой этого языка и, во-вторых, довел владение структурными средствами упорядочения высказывания до степени автоматизма.

С точки зрения сознательно-практического метода оптимальным вариантом достижения этих целей является выделение в начале обучения вводно-фонетического курса – аспектно ориентированного концентра, предназначенного для формирования адекватных систем русского языка фонетических автоматизмов и для развития базальных навыков устной речи, чтения и письма.

Последующие концентры начального этапа обучения направлены на овладение грамматической системой языка, фонетика не выделяется при этом как самостоятельный аспект, и работа над произношением ведется лишь в связи с усвоением лексико-грамматического материала по мере его введения. В силу этого с точки зрения фонетики эти концентры оцениваются как *сопроводительные*, комментирующие и систематизирующие с произносительной стороны языковой материал основного курса.

Вводно-фонетический курс является первым фонетическим концентром начального этапа обучения и рассчитан на возможность развития приобретенных в его рамках фонетических навыков в сопроводительных фонетических концентрах на более широкой языковой основе. Это позволяет строить вводно-фонетический курс не как громоздкую описательную систему, включающую в себя все сведения о фонетической системе русского языка и ее функционировании в речи, а как интенсивный, рассчитанный на минимальные сроки (в оптимальных случаях на 7–10 дней) раздел практического курса, призванный заложить основы русского произношения – те базисные фонетические явления, которые являются необходимыми и достаточными для порождения и восприятия речи на русском языке и дальнейшего совершенствования произношения.

---

* *Самуйлова Н.* Принципы построения вводно-фонетического курса в учебниках русского языка для иностранцев // Избранные доклады и сообщения / редкол.: М. Бонев (отв. ред.) [и др.]. София : Наука и искусство, 1975. С. 434–442.

В организации практических курсов языка сознательно-практический метод исходит из необходимости системного представления языкового материала, с одной стороны, и обеспечения его оптимальной усвояемости, с другой.

При создании пособий для обучения произношению эти принципы наиболее эффективно реализуются в рамках двуязычных вводно-фонетических курсов, учитывающих при отборе и организации фонетического материала данные сопоставительного анализа артикуляционных баз и фонологических и просодических систем русского языка и родного языка учащихся.

В задачи двуязычных вводно-фонетических курсов входит создание у обучаемых адекватного представления о фонетической системе русского языка и о специфике ее структуры по сравнению с системой родного языка.

В связи с этим языковой материал, подлежащий усвоению во вводно-фонетическом курсе, должен быть достаточно представительным по отношению к системе русского языка и одновременно учитывать специфику системы родного языка.

Достаточность с точки зрения системы русского языка предполагает отражение в материале вводно-фонетического курса наиболее существенных особенностей структуры этой системы и ее функционирования в речи, т. е. характеристику как парадигматических, так и синтагматических ее свойств.

Из структурных особенностей системы во вводно-фонетический курс должны быть включены следующие явления:

1) набор фонем и оппозиций фонем, специфичных для русского языка и составляющих ядро его фонологической системы (в системе согласных в качестве такого ядра выступают высоко пропорциональные корреляции согласных по глухости-звонкости и твердости-мягкости);

2) набор акцентно-ритмических моделей слов, состоящий из шести типов, охватывающих одно-, дву- и трехсложные слова (набор этих акцентно-ритмических моделей является достаточным с точки зрения фонетической системы русского языка, так как он описывает все существенные для нее модификации безударных гласных);

3) пять типов интонационных конструкций (ИК), имеющих функциональную значимость и служащих для разграничения коммуникативных типов предложений.

Данный языковой материал в достаточной мере отражает идиоматнчность русской фонетической системы и не подлежит дальнейшему сокращению, так как оно неминуемо нарушит адекватность структуры этой системы.

На вариативном уровне возможности минимизации материала определяются характером контекста, на котором происходит его реализация.

Для начального этапа обучения в качестве такого контекста выступают лексический и грамматический минимумы, задающие тот реальный объем фонетических явлений, усвоение которого обеспечивает овладение произносительной стороной единиц этих минимумов.

Вводно-фонетический курс призван подготовить учащихся к овладению произношением единиц лексического и грамматического минимумов, однако это не означает, что он должен быть иллюстрацией всех позиционных и комбинаторных возможностей, представленных в этих минимумах. Во вводно-фонетический курс должны быть включены лишь наиболее важные факторы, определяющие функционирование отобранных для усвоения системных явлений. В число таких факторов входят:

1) набор позиций максимального выявления заданного количества оппозиций фонем (сигнификативно сильные позиции);

2) набор позиций варьирования фонем, обусловленного спецификой структуры русского слова – его акцентно-ритмической структурой, определяющей модификации гласных в безударных слогах, и закономерностями начала и конца слова, проявляющимися, в частности, в оглушении конечных звонких согласных;

3) синтагмы простого предложения – конечные и неконечные, которые представляют достаточный контекст для выявления возможностей употребления интонационных конструкций в речи.

Позиционные модификации фонем, обусловленные комбинаторными условиями в составе конкретных лексических единиц, а также типы сочетаний и чередований фонем, связанные с ограниченным кругом морфологических категорий, должны быть вынесены за пределы вводно-фонетического курса и отрабатыва[ть]ся на последующих стадиях начального этапа в связи с введением соответствующих лексических и грамматических единиц, одновременно с которыми они должны быть усвоены.

Отработку явлений, не предназначенных для немедленного использования в речевой деятельности, следует считать нецелесообразной для курса, выступающего как введение в изучение фонетики и предполагающего развертывание полученных навыков в последующих фонетических концентрах.

Овладение русским произношением происходит в условиях интерферирующего воздействия навыков родного языка учащихся и предполагает преодоление свойственных ему фонетических автоматизмов. Поэтому отобранный исходя из особенностей русской фонетической системы материал подлежит оценке с точки зрения родного языка каждой данной группы учащихся. Этот материал может быть несколько расширен за счет явлений, несущественных для русской фонетической системы, не требующих обязательной отработки в данной национальной аудитории.

Отобранный в соответствии с вышеизложенными принципами языковой материал квалифицируется как фонетический минимум, т. е. как материал, не допускающий дальнейшего сокращения и подлежащий отработке с данным контингентом учащихся во всем его об[ъ]еме.

Минимум представляет собой материал, овладение которым рассматривается как основная цель обучения на определенном этапе. Фонетический минимум для вводно-фонетического курса оценивается как необходимый и достаточный в том случае, если он обеспечивает характеристику основных структурных особенностей фонетической системы русского языка и интерпретацию ее отличий от фонетической системы родного языка учащихся.

Отбор фонетического материала для вводно-фонетического курса не ограничивается определением фонетического минимума. Учебный процесс, обеспечивающий овладение фонетическим минимумом, нуждается в специфическом наборе единиц обучения, учитывающих психологические особенности усвоения иноязычного произношения и достаточных для создания условий его оптимальной усвояемости.

Учет психологических факторов является необходимым условием рациональной организации языкового материала во вводно-фонетическом курсе. В соответствии с психологическими особенностями усвоения произносительной стороны изучаемого языка вводно-фонетические курсы должны отразить в своей структуре все стадии формирования слухо-произносительных навыков и обеспечить возможность

прохождения каждого объекта усвоения от стадии актуального осознания к автоматическому использованию его в речи.

Все эти стадии характеризуются особыми приемами обучения, для реализации которых необходим специфический языковой материал, поэтому построение вводно-фонетического курса предполагает выделение к заданному фонетическому минимуму учебного материала[,] предусматривающего: а) создание контекста, необходимого для сознательного усвоения отобранного минимума фонетических объектов; б) создание необходимой для закрепления повторяемости этих объектов в учебном процессе; в) установление контекста, обеспечивающего автоматизацию формируемых навыков в устной речи и учитывающего коммуникативную направленность практического обучения языку.

Объем и характер такого материала варьируется в зависимости от двуязычной ориентации курса, являясь, таким образом, специфичным по отношению к каждому данному фонетическому минимуму.

Сознательный подход реализуется в обучении произношению в ходе осознавания фонетических явлений и последующего их системного осмысления как единиц специфически организованной фонологической системы.

В связи с этим определяющим моментом в обучении произношению является постановка звуков *путем сознательного усвоения артикуляторных движений и создания на их основе адекватных слуховых представлений*. Именно на этом основан рациональный (артикуляторно-акустический) фонетический метод обучения произношению, который противопоставляется имитативному методу, рассматривающему слуховое восприятие как достаточную основу для усвоения иноязычного произношения.

Для вводно-фонетического курса вопрос о методе обучения решается однозначно: обучение произношению рассматривается как управляемый процесс, основанный на сознательном усвоении артикулярных движений и использующий имитацию лишь в качестве одного из возможных приемов обучения.

Необходимость выделения вводного концентра, имеющего аспектную направленность и решающего поставленные задачи в рамках сознательного подхода к объектам усвоения, является в настоящее время в достаточной мере теоретически обоснованной и признанной в практике преподавания русского языка как иностранного. Принципы рационального фонетического метода реализованы в многочисленных пособиях, предназначенных для работы во вводно-фонетическом концентре и обеспечивающих интенсивное и достаточно эффективное обучение основам русского произношения для самых разнообразных национальных аудиторий.

Реализация принципа сознательности осуществляется во вводно-фонетических курсах путем использования при постановке звуков системы приемов *открытого и скрытого управления артикуляциями*.

Открытое управление артикуляциями исходит из возможности актуального осознания объектов усвоения и основывается на использовании ощутимых моментов артикуляции[1] как ориентировочной основы учебных действий и как опорных моментов для коррекции звуков в случае их соскальзывания в дальнейшей речевой практике.

[1] Е. А. Брызгунова. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963.

Скрытое управление, учитывая трудности осознавания многих фонетических явлений, опирается на возможности, заложенные в самом языковом материале, обеспечивая управление артикуляциями за счет особой организации этого материала: учета влияния фонетической позиции (звукового контекста, положения но отношению к границе слога, слова, к месту ударения), варьирования постановочного оттенка фонем, изменения темпа речи и т. п.[1]

Приемы скрытого управления, как правило, дополняют открытое управление, позволяя управлять и теми артикуляциями, которыми сам обучающийся управлять не может. Использование этих приемов требует выделения специального постановочного материала – слогов и слов, удовлетворяющих не только задачам управления артикуляциями, но и методическим требованиям, создающим условия для такого управления: возможность вычленения объектов усвоения, соблюдение правила одной трудности в постановочной единице, градация этих единиц по степени нарастания трудностей.

Процесс овладения иноязычной фонетической системой предполагает наличие... лексических единиц, достаточных для выявления особенностей функционирования явлений, представленных в фонетическом минимуме, и предложений, обеспечивающих отработку интонационных конструкций в заданных пределах.

Отбор лексического и грамматического материала для вводно-фонетических курсов осуществляется поэтому прежде всего с учетом его достаточности по отношению к фонетическому минимуму, который должен реализоваться в необходимой мере в речи непосредственно вслед за его введением. Одновременно этот материал должен удовлетворять коммуникативным задачам, присущим вводно-фонетическим курсам как органической составной части практически ориентированного курса языка.

Отбор коммуникативно ценного языкового материала для вводно-фонетических курсов представляет собой трудную задачу, и не только потому, что велики ограничения, задаваемые двуязычным сопоставлением, с одной стороны, и психологическими особенностями усвоения фонетического материала, с другой.

Вводно-фонетический концентр начального этапа обучения не имеет лексико-грамматической базы, достаточной для обеспечения свободной коммуникации, поскольку овладение грамматической системой языка в объеме, допускающем общение на изучаемом языке, составляет задачу последующих концентров начального этапа.

В связи с этим коммуникативные акты в рамках вводно-фонетических курсов строятся по большей части с использованием единичных структур типа «Меня зовут Нина»; «Сколько стоит этот журнал?», изучаемых как лексические единицы без грамматической интерпретации, а также готовых речевых формул обращения, приветствия и т. п.

Что касается грамматического материала, соотносимого на начальном этапе обучения с системой языка, то во вводно-фонетический курс включается строго ограниченный объем морфологических и синтаксических явлений, который устанавливается исходя из трех факторов:

1) фонетического – представленности в звуковом облике словоформ фонетических явлений, предусмотренных фонетическим минимумом;

---

[1] П. С. Вовк. Проблема управления артикуляцией при обучении русскому языку иностранцев. Дисс. канд. М. 1970.

2) интонационного – достаточности лексико-грамматического контекста для реализации функционально значимых интонационных единиц;

3) собственно грамматического.

Данный грамматический материал является достаточным для описания основных интонационных конструкций и содержит морфологический материал, который позволяет дать представление об особенностях фонетической структуры основных морфологических формантов (в формах существительных мужского, женского и среднего рода, личных и притяжательных местоимений, в формах спряжения глагола и т. д.). Он объективно определяем на основе системно взаимосвязанных фонетических, лексических и грамматических факторов и в достаточной мере устойчив, чтобы говорить о нем как *грамматическом минимуме* вводно-фонетических курсов, более или менее однозначном для различных их вариантов.

Почти все звуки языка используются уже в самых несложных коммуникативных актах, и это дает основание считать, что применение фонетических критериев при отборе лексических и грамматических единиц слишком сильно снижает их коммуникативную ценность.

Между тем те ограниченные возможности коммуникации, которые характерны для вводных концентров обучения языку, только начинающих накапливать лексико-грамматический материал, вполне допускают некоторое ограничение этого материала за счет наблюдения требований, исходящих из трудностей усвоения его произносительной стороны.

Несовместимость такого ограничения с задачами коммуникативно ориентированного курса, на наш взгляд, явно преувеличена: учитывая положительный перенос навыков произношения родного языка и организуя учебный материал с расчетом на его активизацию в коммуникативно ценных упражнениях, можно решать аспектные задачи обучения произношению и одновременно развивать навыки устной речи, для которых формирование навыков внешнего фонетического оформления высказывания представляют на начальном этапе одну из основных задач.

Снятие произносительных трудностей за счет рационального отбора и организации материала обеспечивает более быстрое овладение речевой деятельностью на изучаемом языке и необходимо в рамках любого метода обучения. Следует думать, что необходимость в рационализации материала для обучения должна увеличиваться по мере упрощения применяемых в обучении приемов и методов. Чем сильнее ориентация на имитативное усвоение произношения, тем более совершенным должен быть языковой материал, предназначаемый для такого усвоения. В нем должны быть заложены все возможности, связанные со скрытым управлением артикуляциями (учтены благоприятные фонетические позиции, наличие звуков-помощников и т. п.), исключено многообразие трудностей путем соблюдения принципа одной трудности и установлена градация этих трудностей в соответствии с внутренней логикой их преодоления каждой национальной аудиторией. Имитативное усвоение произношения без соблюдения этих требований у ряда национальностей вызывает такие затруднения, что лишает смысла какой-либо разговор о «коммуникативном» или «ситуативном» обучении вообще.

Необходимость аспектизации вводного концентра начального этапа обучения вызвана также тем, что процесс сознательного овладения речевой деятельностью на втором языке предполагает обучение не только устной речи, но и письменной – первичным навыкам чтения и письма.

Ознакомление с графикой изучаемого языка и формирование адекватных звуко-буквенных соотношений как основы техники чтения тесно связано со становлением произносительных навыков, процесс образования которых представляет собой создание единого слухомоторно-зрительного стереотипа. В связи с этим овладение графикой и техникой чтения входит в задачи обучения во вводно-фонетическом концентре в качестве обязательной цели обучения.

Обращение к чтению и письму осуществляется в рамках каждого урока вводно-фонетического курса по мере усвоения соответствующих фонетических явлений и характеризуется устным опережением обычно лишь в пределах одного урока (или даже отдельных его шагов). В результате знакомство с алфавитом не предваряет работу по вводно-фонетическому курсу, а выступает в заключение его как обобщение и систематизация пройденного.

Опыт работы со взрослой аудиторией показывает, что комплексное овладение во вводно-фонетическом курсе устной речью (аудированию при этом уделяется особое внимание), чтением и письмом в описанном объеме является важнейшим фактором, определяющим эффективность вводно-фонетических курсов и составляющим характерную их особенность как вводных концентров обучения, организованных в соответствии с принципами сознательно-практического метода.

Д. Н. Антонова

О СОПРОВОДИТЕЛЬНОМ КУРСЕ ФОНЕТИКИ И ИНТОНАЦИИ В УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ*

Необходимость вводно-фонетического курса признается большинством методистов, и теория его построения довольно хорошо разработана в методической литературе[1].

Вводно-фонетический курс дает учащимся представление об особенностях фонологической системы изучаемого языка, закладывает основы речевого слуха и артикуляционной базы, а также интонационного оформления основных коммуникативных типов предложений.

Однако вводно-фонетический курс, если речь не идет о подготовке филологов, предельно ограничен во времени. Совершенно очевидно, что артикуляционная база и фонологическая система изучаемого языка, ее функционирование не могут быть освоены сразу, как не были они освоены сразу при овладении родным языком. Кроме того, изучающий иностранный язык постоянно испытывает интерферирующее воздействие родного языка, которое проявляется как в восприятии иноязычной речи, так и при ее порождении.

Л. В. Щерба тонко заметил, что «...даже изощренное ухо слышит не то, что есть, а то, что привыкло слышать...»...

Так, болгары не различают [ч’] и [ч], англичане – дорсальные и апикальные [т], [д], [н]. Поляки не слышат разницы при произнесении [л] переднеязычного и била-

---

* *Антонова Д. Н.* О сопроводительном курсе фонетики и интонации в учебнике русского языка для иностранцев // Рус. яз. за рубежом. 1975. № 2. С. 59–62.

[1] Автор статьи ссылается на кандидатскую диссертацию П. С. Вовк и представленную в ней библиографию. – *Примеч. ред.*

биального. Немцы, не владеющие переднеязычным [р], не различают в произношении [р] переднеязычный и увулярный. Японцы не различают [р] и [л], [б] и [в] и т. д.

Фонологичность речевого слуха влияет не только на качественное восприятие звуков, но и на их количественное восприятие. Например, японцы слышат четыре звука в слове *как*, поскольку в японском языке нет закрытых слогов, русские во французских словах с носовыми гласными находят носовой согласный...

<...>

Таким образом, фонологичность речевого слуха, автоматизмы родного языка постоянно создают возможность появления ошибок и образования определенного акцента.

Ограниченность лексико-грамматического материала вводно-фонетического курса не дает возможности выявить все отношения звуковых единиц на синтагматическом уровне, полностью освоить функционирование фонологической системы изучаемого языка и автоматизировать многие артикуляционные навыки. Поэтому фонетический аспект в процессе обучения иностранному языку необходим и после вводно-фонетического курса. Необходим не только тогда, когда фонетический строй изучаемого языка значительно отличается от фонетического строя одного языка, но и когда речь идет об овладении типологически и исторически родственным языком (например, русским для болгар, словаков и других славян).

На фоне большого сходства учащиеся не замечают различий, и навыки родного языка переносятся в иностранный язык без всякой коррекции. <...>

В методической литературе теория последующего этапа постановки произношения разработана недостаточно полно. Учебники не всегда содержат материалы по фонетике и интонации. В определенной степени этот пробел восполняют лингафонные курсы или пособия по фонетике и интонации. Однако лингафонные курсы в большей степени отрабатывают лексико-грамматический материал учебника, чем фонетические и интонационные трудности. Пособия же по фонетике и интонации обычно недостаточно связаны с материалом учебника.

Фонетический аспект после вводно-фонетического курса не является самостоятельным, а связывается с усвоением новых грамматических форм, синтаксических конструкций и лексики. Цель любого ученика – достижение оптимальных результатов в максимально короткие сроки, и фонетическая работа не должна вступать в противоречие с процессом усвоения лексико-грамматического материала урока. Чтобы фонетическая работа способствовала реализации этой цели, она целиком должна строиться на материале учебника и представлять собой с о п р о в о д и т е л ь н ы й к у р с ф о н е т и к и и и н т о н а ц и и.

Сопроводительный курс фонетики и интонации – это система фонетических и интонационных упражнений с комментариями, данная или в самом учебнике, или в книге для учителя, или как приложение к учебнику.

Однако, несмотря на то что этот курс «привязан» к учебнику, у него есть и собственная целевая направленность: окончательно сформировать у учащихся представление об особенностях звукового строя русского языка и об особенностях его интонационной системы. <...>

Задачи сопроводительного курса фонетики и интонации многоплановы.

Большое внимание уделяется закреплению и автоматизации артикуляторных навыков, полученных во вводно-фонетическом курсе. Продолжается работа по развитию слухо-произносительных навыков. Основное внимание уделяется при этом развитию

речевого слуха: во-первых, способности дифференцировать звуки родного и изучаемого языков (что очень важно при осуществлении слухового контроля при речевой деятельности) и, во-вторых, способности быстро и правильно соотносить речевые сигналы со смыслом.

Необходимость дальнейшей работы над звуками диктуется тем, что во вводно-фонетическом курсе звуки были даны лишь в ограниченном количестве позиций, без учета трудностей, обусловленных звуковой комбинаторикой языка. Поэтому при подаче лексического и грамматического материала должны быть предусмотрены упражнения на отработку звуков в тех позициях, которые ранее не встречались, а также в позициях фонетически неблагоприятных.

<...>

В сопроводительном курсе фонетику и интонацию, как нам представляется, нельзя отделять от орфоэпии. <...>

При введении новых слов и грамматических форм нельзя допускать нарушения произносительных норм, что иногда встречается в практике преподавания.

Так, безударные окончания прилагательных, различающиеся орфографически, почти одинаковы в произношении. Сравните: *красивая лиса, красивое лицо, красивые леса; зимняя ночь, зимнее утро, зимние ночи*. Информацию о роде и числе при восприятии речи несет существительное. Словосочетания *красивая лиса, красивые леса* можно различить только в предложении, по смыслу.

Неправильное произношение окончаний ведет к нарушению ритмики всего слова. Работа над звуками должна включать в себя различные позиционные и комбинаторные изменения фонем не только внутри словоформ, но и в предложных конструкциях и на стыке слов, так как действующие здесь закономерности могут не совпадать с теми, которые действуют внутри слов и особенно морфем.

Например, в предложных конструкциях и на стыке слов твердые согласные перед гласными переднего ряда не смягчаются, а гласный [и] при слитном произношении произносится как [ы]: [в ы]нституте, [с ы]ваном, прише[л ыз ы]нститута, сне[к ы]дет и идет.

Некоторые звукосочетания, редко встречающиеся внутри словоформ, например [лч'] (причем из словоформ с [лч'] к активной лексике можно отнести слова *молчать, полчаса*), оказываются довольно частотными на стыках слов: *уходи<u>л ч</u>ерез два часа, переходи<u>л ч</u>ерез дорогу, пи<u>л ч</u>ай, увиде<u>л ч</u>истое небо* и т. д. Если это не учитывается, появляются ошибки в произношении, а также затруднения в понимании звучащей речи.

Дальнейшее развитие в сопроводительном курсе получает работа над суперсегментным уровнем фонетической системы изучаемого языка: ударением, ритмикой слова, интонацией.

Работа над ритмикой слова связана с задачей снять трудности произношения многосложных слов, так как во вводно-фонетическом курсе учащиеся имели дело преимущественно с моделями односложных, двусложных и трехсложных слов.

Наибольшее внимание уделяется интонации, а именно слитности произношения, синтагматическому членению предложений, фразовому ударению, употреблению интонационных конструкций в речи, взаимодействию в речи синтаксиса, лексико-грамматических средств и интонации.

Сопроводительный курс фонетики и интонации предполагает сознательный отбор материала для фонетической работы, хотя и основан на лексико-грамматическом

материале учебника (точнее, урока). Комментированию и отработке подвергается не весь материал урока, а только тот, который содержит фонетические трудности. В первую очередь, это лексический, грамматический и текстовой материал, который должен быть активно усвоен, чтобы обеспечить овладение различными видами речевой деятельности на изучаемом языке. С другой стороны, этот материал должен дать учащемуся достаточное представление об основных чертах и особенностях русской звуковой системы. В связи с этим фонетической обработке в некоторых случаях будет подвергаться лексико-грамматический материал, который не подлежит активному усвоению.

Особое внимание при отборе материала для фонетической работы уделяется словам, общим для родного и изучаемого языков, и интернациональной лексике.

Практика показывает, что эти слова произносятся с наибольшими отклонениями и ошибки здесь очень устойчивы. <...>

Причиной неправильного произношения является отсутствие достаточной фонетической работы при введении таких слов в употребление.

<...>

Для фонетической работы следует отбирать слова с мягкими согласными (*термин, техника*). По отношению к словам, в которых согласные произносятся только твердо (*синтетический, шедевр*), можно ограничиться кратким комментарием.

На отбор фонетического материала влияет и характер сопроводительного курса. Он может быть «усредненным» и двуязычным.

«Усредненный» сопроводительный курс фонетики и интонации рассчитан на широкий круг учащихся различных национальностей. <...>

<...>

Для носителей немецкого языка в первую очередь важно выделить позицию предлога *в* перед гласными: в немецком языке гласный имеет твердое примыкание к согласным, сильный приступ в начале слова, что затрудняет слитное произношение. Кроме того, дополнительно выделяется позиция предлога *в* перед согласными [в] и [ф], где представляет значительную трудность длительное произношение двойных согласных, отсутствующее в немецком языке.

Для испанцев, латиноамериканцев, а также некоторых национальностей Юго-Восточной Азин, не различающих согласные [в] и [б], выделяется позиция предлога *в* перед согласным *б*: дифференциация этих звуков, особенно в том случае, если они соседствуют, затруднительна (*в будущем году, в большом доме, в буфете, в больнице, в белой рубашке*).

В структуру урока сопроводительного курса входят упражнения на звуки, ритмику слова, интонационные упражнения, упражнения на развитие речевого слуха, технику чтения. Пропорция этих видов упражнений в уроке зависит от того, какой материал отобран для фонетической работы. Поэтому не все виды упражнений могут быть представлены в уроке.

В структуру урока органически входит и комментарий, который можно дать к отдельным новым словам, грамматическим формам, речевым образцам, предлагаемым в учебнике текстам и диалогам. Особое значение мы придаем фонетическим упражнениям и комментариям обобщающего характера. Они направлены на то, чтобы обеспечить правильное представление о системных отношениях в языке, благодаря чему язык предстает не как собрание разрозненных и подчас противоречивых фактов, а как достаточно стройная система. <...>

Е. Л. Бархударова

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСНОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ*

Как известно, формирование и развитие слухопроизносительных навыков – необходимое условие обучения иностранных учащихся всем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму. Сознательное усвоение фонетики чужого языка невозможно без сопоставления его звукового строя со звуковым строем родного языка.

Н. С. Трубецкой, С. И. Бернштейн и другие лингвисты писали о «фонетической призме» родного языка, сквозь которую человек воспринимает звуки чужого, «фонологическом сите», через которое просеивается система изучаемого языка <...>. Результаты действия такой «призмы-сита» трудно переоценить. Носители некоторых языков утверждают, что в русском языке «8 разных звуков [с]»: в одну звуковую единицу в этом случае объединяются [с], [з], [с’], [з’], [ш], [ж], [ш’:] и [ж’:]. <...>

Задачи, связанные с преодолением искажающего влияния «фонетической призмы» сохраняются на всех этапах обучения. В работе над произношением в группах иностранных студентов и магистрантов, которые уже достаточно хорошо владеют русским языком, они также стоят в центре внимания. Курс фонетики с таким адресатом формально предполагает лишь корректировку слухопроизносительных навыков, однако на самом деле корректировочные курсы редко бывают корректировочными в «чистом» виде. Практически все курсы русской фонетики для продвинутого этапа <...> постановочно-корректировочные. В реальности в области фонетики на продвинутом этапе почти всегда стоят две задачи[:] постановка фонологического слуха и преодоление неправильных артикуляционных навыков.

В то же время фонетический курс для учащихся продвинутого этапа обучения имеет две важные особенности. Во-первых, на этом этапе в акценте частотно явление гиперкоррекции, которое должно учитываться в ходе разработки фонетических программ. Во-вторых, внимание в курсе для учащихся продвинутого этапа должно быть уделено наиболее устойчивым, долго сохраняющимся ошибкам в области произношения. В связи с этим необходим предварительный анализ факторов этой устойчивости.

<...>

Говоря об устойчивости ошибок в области произношения, следует, прежде всего, отметить, что трудно устранимы незначительные отклонения, обусловленные тем, что, как писал А.А. Реформатский, на соответствующем участке фонемный репертуар родного языка шире, чем фонемный репертуар изучаемого... В иностранном акценте это в первую очередь ошибки в области произношения гласных, когда утрируется закрытый характер русского звука [е] в соседстве с мягкими согласными, неоднородный характер гласных непереднего ряда в позиции после мягких согласных, дифтонгоидная природа гласного [о].

Исключительной устойчивостью характеризуются ошибки, обусловленные несходством позиционных закономерностей родного и изучаемого языков. Общеизвестно,

---

* *Бархударова Е. Л.* К проблеме разработки лингвистических основ обучения русскому произношению на продвинутом этапе // Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе : сб. науч. ст. / сост. и науч. ред. М. В. Беляков ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, каф. рус. яз. М. : МГИМО-Ун-т, 2020. С. 51–58.

какой трудной задачей для иностранцев является освоение позиционных закономерностей русского языка, например редукции русских гласных или позиционной мены звонких на глухие в абсолютном конце слова. В меньшей степени изучена проблема устранения интерферирующего воздействия позиционных закономерностей родного языка на произношение иностранца.

<...>

Нередко воздействие позиционных закономерностей звукового строя родного языка на интерферированную русскую речь учащегося обусловливает появление в акценте «экзотических» звуков, которые абсолютно нетипичны для звукового строя изучаемого языка. Речь идет, например, об абруптивных, межзубных, губно-губных щелевых согласных, которые чужды русской фонетической системе. Эти звуки редко появляются в акценте, однако если в родном языке учащихся они представляют собой реализации фонем в таких позициях, которые есть и в русском языке, избежать их появления практически невозможно.

<...>

Устойчивый характер ошибок, обусловленных воздействием позиционных закономерностей звукового строя родного языка, можно объяснить тем, что «позиционные» произносительные навыки обычно бессознательно приобретаются в самом начале освоения родного языка, то есть в детском возрасте. Естественно, что они чисто механически воспроизводятся в ходе изучения любой другой языковой системы.

Для того чтобы убедиться в этом, достаточно сопоставить особенности воспроизведения фонетических и морфонологических чередований в детской речи. Ни один ребенок – носитель русского литературного языка не делает ошибок в фонетических чередованиях: редукция гласных, позиционная мена звонких на глухие и многие другие позиционные закономерности последовательно соблюдаются в детской речи. Напротив, морфонологические чередования детьми часто нарушаются: произносятся неправильные варианты *бе[ж]у, *защи[т’]ю и т. п. Более того, такого рода ошибки, к сожалению, могут встречаться и в речи взрослых.

<...> В отличие от морфонологических явлений, которые осознаются и выучиваются, фонетические закономерности – сфера господства неосознанных механизмов и действия стереотипов.

Сказанным не исчерпывается проблематика создания корректировочных курсов русской фонетики. Однако все вышеизложенное с очевидностью свидетельствует о том, что в этой области лингводидактики по-прежнему остаются мало изученные и важные для исследования аспекты.

Н. А. Любимова

МЕСТО ФОНЕТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ*

<...> Вряд ли нужно доказывать, что любые формы общения на иностранном языке, устные или письменные, предполагают обязательное практическое владение его звуковой системой... Отсюда, в свою очередь, следует, что потребность в овладении звуковым строем изучаемого языка вызвана в первую очередь необходимостью об-

* *Любимова Н. А.* Место фонетики при обучении специалистов-нефилологов // Рус. яз. за рубежом. 1980. № 6. С. 44–46.

щения и обмена информацией на нем. Это в равной мере определяет место фонетики как при подготовке будущих специалистов в области иностранного языка, филологов, так и нефилологов, поскольку карикатурное произношение всегда создает известные препятствия для взаимопонимания и затрудняет использование иностранного языка в различных ситуациях, как в социально-бытовых, так и в профессионально-производственных.

Безусловно, требования, предъявляемые к фонетическому оформлению речи нефилолога, иные (более щадящие) по сравнению с требованиями, предъявляемыми филологу, преподавателю русского языка, чье произношение служит первичной иллюстрацией при объяснении артикуляции звуков, особенностей ритмико-интонационной структуры речи и обязано представлять собой образец для подражания. Для специалиста-нефилолога могут быть вполне допустимы негрубые отклонения в фонетическом оформлении устной речи, которые не препятствуют коммуникации, т. е. не нарушают комфортности общения с точки зрения носителя языка. Такое допущение оправдано тем, что внимание слушающего в силу смысловой природы восприятия направлено прежде всего на то, чтобы понять сообщение, воспринять передаваемую информацию. Очевидно, какие-то нарушения, проявление так называемого акцента в речи иностранца носитель языка просто не заметит или «простит», так как они не могут препятствовать осмыслению воспринимаемого сообщения; более того, некоторые из них эмоционально могут быть оценены им положительно (приятный акцент!). Те же фонетические отклонения, которые с позиции носителя языка затрудняют восприятие сообщения, искажают его смысл и тем самым нарушают процесс общения, являются недопустимыми и свидетельствуют о невладении языковой системой изучаемого языка. <...>

Потребность в фонетическом практикуме наиболее ощутима при обучении в стране изучаемого языка, чем вне ее, что и понятно. В новых жизненных условиях устные формы общения занимают значительное место: ведь русский язык является для учащихся помимо средства овладения будущей специальностью едва ли не единственным средством ориентации в языковом окружении. <...> При этом, как свидетельствует практика, осознав важность фонетически правильной организации речи, учащиеся проявляют заинтересованность не только в овладении, но и в совершенствовании своего произношения. Тем не менее достаточно распространенной является мысль, что в нефилологической аудитории обучение фонетике – своего рода излишество, особенно на продвинутом этапе. В самом деле, содержание и объем фонетического практикума для нефилологов, как правило, исчерпываются постановочным курсом в первом концентре начального этапа. В дальнейшем же аспект фонетики сводится к корректировочному, в известном смысле факультативному курсу. В то же время хорошо известно, что становление фонетических навыков – процесс длительный, требующий постоянного внимания и со стороны обучающего и со стороны обучаемого. За редким исключением речь обучаемых на продвинутом этапе не имеет грубых фонетических ошибок, которые затрудняют общение, делают его мало результативным и на уровне продуктивной, и на уровне рецептивной речевой деятельности. Напротив, фонетически грамотно оформленная речь всегда была хорошей «визитной карточкой», стимулирующей интерес к общению как со стороны иностранца, так и со стороны носителя языка.

Известно, что усвоение одного и того же фонетического явления вызывает неодинаковые затруднения не только в неоднородной по национальному составу

аудитории, но и у носителей одного и того же языка. Поэтому сведение фонетического аспекта лишь к упражнениям сопроводительного характера (что само по себе не исключается) было бы недостаточным. На продвинутом этапе не теряет своей актуальности коррекция произношения, которая может дать результат только при индивидуализации обучения. В таком случае был бы полезен корректировочно-постановочный курс, предназначенный для работы в лаборатории... самостоятельно или под руководством преподавателя. В задачи корректировочного курса входит прежде всего обобщение полученных знаний и распространение их на разные случаи функционирования звуковых средств в языке, продолжение работы по развитию и формированию слухо-произносительных навыков на более широком (по сравнению с начальным этапом), стилистически неоднородном языковом и речевом материале. В типовом учебном комплексе корректировочно-постановочный курс может быть представлен сборником упражнений, основной принцип организации материала которого – комплексный подход к овладению звуковой системой русского языка на сегментном и суперсегментном уровнях. Структура и содержание пособия определяются в первую очередь особенностями звуковой системы русского языка, вариативностью ее единиц. В пособии могут быть выделены разделы: 1. Звуки; 2. Ритмика; 3. Интонация. При этом материал разделов должен быть автономен, не связан последовательностью прохождения, что позволило бы использовать его выборочно в соответствии с конкретными ошибками обучаемых. Роль преподавателя состоит в том, чтобы расположить фонетический материал в нужной для каждого обучаемого последовательности, определить в каждом конкретном случае вид задания и проверить результат работы. Рассчитанный на занятия в полиязычной аудитории, такой универсальный корректировочный курс не исключает там, где это возможно и необходимо, создание фонетических курсов, ориентированных на представителей конкретного языка. Национальный вариант корректировочного курса скорее необходим, чем желателен, так как он позволяет более рационально минимизировать фонетический материал, сосредоточить внимание на наиболее важных для носителей данного родного языка явлениях звуковой системы русского языка, интерпретировать его с учетом конкретных трудностей усвоения. К тому же в национальном варианте можно использовать родной язык учащихся для необходимого лингвистического комментария. В типовом комплексе учебных пособий для специалистов-нефилологов фонетический аспект может быть отражен в виде упражнений типа «Проверьте ваше произношение» на лексико-грамматическом материале самого учебника, что не исключает создания универсального корректировочно-постановочного лингафонного курса и его национальных модификаций.

<...> При подготовке специалистов-нефилологов теоретические сведения, подлежащие активному усвоению, должны быть предельно минимизированы и подчинены сугубо практическим целям. В свою очередь[,] квалифицированные фонетические знания преподавателя позволяют строить методику на научной, лингвистической основе. Актуальность этого требования особенно проявляется в тех случаях педагогической практики, когда отсутствуют лингвистические данные по описанию звуковой системы того или иного языка, по сопоставлению его с русским.

Таким образом, при обучении русскому языку нефилологов овладение произношением является жизненно необходимым, способствует включению их в сферу не только повседневного, но и профессионального общения.

С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ*

<...> 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.

---

* *Хавронина С. А., Балыхина Т. М.* Методика обучения произношению [Электронный ресурс] // Русский язык как иностранный : инновац. учеб.-метод. комплекс. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : цв.

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, применение 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, позволяет индивидуализировать процесс обучения.

Сочетание всех форм работы по фонетике, постоянное внимание к произносительной стороне речи иностранных учащихся на всем протяжении обучения обеспечивают в результате фонетически нормативное владение речью на русском языке.

Н. В. Богданова

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ОРФОЭПИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ*

<...>

Лингводидактический аспект орфоэпических исследований

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. <...> 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. <...>

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 [а], похожий на [а] 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 /а/ в безударных слогах: [Λ] в 1 степени редукции ([sΛmá][1]) и [ъ] – во 2 степени ([rΛb°ótъt']). Но далеко не всегда в таких пособиях удается найти информацию о том, что в позиции после мягких

---

* *Богданова Н. В.* Практическая значимость орфоэпических исследований // Живые фонетические процессы русской речи : учеб.-метод. пособие по соврем. рус. лит. яз. СПб. : Филол. фак. СПбГУ, 2001. С. 61–87.

[1] Здесь и далее в этом разделе 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 [ъ]) для овладения русским произношением излишне – вполне достаточно представления о фонемном облике каждого слова (разумеется, в рамках щербовского понимания фонемы).

согласных (в данном случае это могут быть только непарные по твердости-мягкости шипящие Ч и Щ) буква А без ударения читается как [i] – *чАсы́, щАве́ль*, 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, го́луБь*). 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 бо́льшая 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 курс[1]) представление о двух вещах:

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

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 иноязыч-

[1] 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.

ной аудитории следует признать вопрос о характере языкового материала, на котором строится такое[1] 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... <...> 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.

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. 69); «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.

<...>

[1] Имеется в виду такой подход, когда преподаватель обучает не только идеальному произношению, но и той реальной разговорной речи, в которую погружен иностранец в повседневной жизни. – *Примеч. ред.*

Е. И. Пассов

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ КАК СРЕДСТВУ ОБЩЕНИЯ*

<...>

Формирование произносительных навыков

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

Коммуникативная стратегия обучения произносительной стороне говорения[1]

Произносительные характеристики говорения можно считать ее сущностными характеристиками, так как нарушение произносительных норм часто препятствует самому общению.

Произносительная сторона говорения имеет свои параметры: акустический, моторный и смыслоразличительный. В каждом языке эти параметры обладают своей спецификой, а их стабильность и есть основа произносительной нормативности речи.

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. При таком понимании прагматической значимости в реальном общении произносительных характеристик речи обучение иноязычному произношению есть адаптация артикуляционного аппарата обучающихся к новым средствам речевого воздействия.

Если рассматривать обучение как развитие с присущими ему диалектическими противоречиями, то обучение иноязычному произношению есть преодоление противоречия

---

* *Пассов Е. И.* Обучение говорению как средству общения // Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. М. : Рус. яз., 1989. С. 124–183.

[1] Е. И. Пассов указывает в примечании, что в данном подразделе им использованы материалы С. В. Павловой. – *Примеч. ред.*

между сформированными 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 преодолении 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 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.

Во-первых, 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.

Во-вторых, такой подход не обеспечивает условий для формирования механизма упреждающего синтеза, не обеспечивает требуемых произносительных качеств речи. Проблема заключается в том, каким образом использовать данные о взаимном воздействии произносительных операций в практике обучения. Многоуровневый характер произносительных действий, непроизвольность регулирования их качественных характеристик и симультанность составляющих операций осложняет моделирование адекватных методических условий. Тем не менее регулирующее фоновое воздействие произносительных операций более высокого уровня (интонирования и ритмической организации речи) можно использовать в организации обучения произношению на коммуникативной основе. При этом единицей обучения станет не абстрактное изолированное качество или сумма качеств произносительного явления, а его коммуникативно достаточный вариант.

Таким образом, в организации обучения произношению на коммуникативной основе должны учитываться следующие положения: а) единство функциональной и формальной сторон произносительных основ речи, б) системный характер взаимоотношений произносительных единиц, в) прагматическая направленность произносительных характеристик речи, г) навыковая природа действий произносительного оформления, д) интегрирующее воздействие речевого контекста на формирование произносительных навыков, е) взаимовлияние произносительных операций в условиях упреждающего синтеза, ж) необходимость обеспечения уровня произносительной готовности как пускового сигнала к речепроизводству. Данная стратегия, учитывающая системный многоуровневый характер произносительных действий, требует серьезной разработки специальных упражнений.

Произносительные навыки как объект овладения

Произносительные навыки весьма специфичны. По принадлежности к виду деятельности их следует отнести к двигательно-речевым. Ни чисто двигательными, ни чисто речевыми их считать нельзя, ибо лежащее в их основе действие (это вполне очевидно) двойственно. Поскольку речевые единицы существуют только в звуковых образах, произносительный навык как бы слит одной своей стороной с навыком лексическим (грамматическим), где он по характеру – речевой; с другой стороны, своим функционированием он обязан движениям органов речи, поэтому этот навык – двигательный.

<...>

По составу произносительные навыки могут быть и простыми (элементарными), и сложными (интегрированными). Вероятно, элементарным следует считать, например, навык произнесения одного звука. Тогда интегрированными можно назвать навыки произнесения слов, синтагм.

В некоторых работах навык интонирования рассматривается как самостоятельный. Думается, что все сказанное выше однозначно убеждает в том, 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.

<...>

Процесс формирования произносительного навыка проходит несколько стадий.

1. *Восприятие-ознакомление*. Здесь две задачи. Первая – ознакомиться с прагматическим аспектом произносительного явления, вторая – создание правильного звукового (слухового) образа, без которого невозможно ни дальнейшее овладение произносительным навыком, ни его функционирование (слуховой контроль). Слуховой образ создается на основе ощущений и представлений в процессе презентации произносительного явления.

2. *Имитация*. Здесь укрепляются представления о прагматике произносительного явления, она осознается уже на собственном речевом опыте. Закрепляются связи слуховых и речедвигательных образов речевой единицы. Формируется способность к воспроизведению. Развиваются слуховой контроль и социальная форма обратной связи.

3. *Дифференцировка-осмысление*. На этой стадии происходит осмысление дифференциальных признаков звука или другого произносительного явления. На основе концентрации временно́й связи формируется операция артикулирования. Укрепляется способность к воспроизведению.

4. *Изолированная репродукция*. На основе целенаправленного (в речевых целях) использования произносительного явления закрепляется его прагматическое значение в единстве с артикуляцией. Укрепляется социальная форма обратной связи.

5. *Комбинирование (переключение)*. На основе целенаправленного комбинирования произносительных явлений и переключения внимания с одного на другое укрепляются все операции, составляющие произносительный навык.

Указанные стадии могут несколько видоизменяться в зависимости от того, какое произносительное явление (какая операция) служит объектом овладения. Может меняться и последовательность стадий. Так, дифференцировка-осмысление может идти вслед за восприятием-ознакомлением, а осмысление без дифференцировки (вернее, предфонационная подготовка) – даже начинать комплекс упражнений.

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 п о п у т н о 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, первейшей предпосылкой обучения произносительной стороне говорения является образцовое произношение самого учителя. <...>

И. Е. Абрамова

ФОНЕТИЧЕСКИЙ АКЦЕНТ КАК ДЕСТАБИЛИЗИРУЮЩИЙ ФАКТОР В УСТНОМ ПЕРЕВОДЕ*

<...>

Анализируя современные представления об акценте, имеет смысл разграничить понятия «ошибка» и «акцент». 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 отклонение определяется как ошибка. Акцент же формируется на более высокой стадии владения ино-

* *Абрамова И. Е.* Фонетический акцент как дестабилизирующий фактор в устном переводе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22, Теория перевода. 2008. № 2. С. 73–83.

язычной 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 обусловливается 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 супрасегментному 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 признаётся 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 РЕЧИ*

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 как специфические черты, свойственные носителям только данного языка или определенной группы языков, так и черты общие. К последним, например, относятся не-

* *Чумак Л. Н.* Типология иностранного акцента в русской речи // Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / Л. Н. Чумак. Минск : БГУ, 2009. С. 33.

различение 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 среднеевропейского типа альвеолярного [*l*]; 5) неразличение буквенных и звуковых инициальных типов аббревиатур; 6) неразличение сочетаний типа ta–t’a–tja; 7) трудности в произношении дрожащего [р], [р’] и т. д.

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

Ю. Г. Лебедева

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ*

<...>

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

---

* *Лебедева Ю. Г.* Методический комментарий // Звуки, ударение, интонация (учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев) / Ю. Г. Лебедева. 2-е изд., испр. М. : Рус. яз., 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 разных 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. <...> 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. <...>

<...>

I. 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, давать же открытый [е] (буквы е и э) в сочетании с твердыми (в отрыве от закрытого [е]) не представляется целесообразным.

<...>

<...> Учащимся важно показать смыслоразличительную 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]от 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]*вой*. Произношение предлога **в** как [ф] перед гласными и сонорными согласными наблюдается в болгарском и чешском языках, что обусловливает 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 [p, t, к] произносятся с придыханием...

<...> Для отработки произношения с учетом родного языка учащихся выделяются 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 непереднего 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, знамя, 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,

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

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.).

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 [м’е]*сто*, [vjek] вместо [в’ек] 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... отсуствует система палатализации, но... 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, подъём*), 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’jел]...), или заменяют его другим звуком (например, [мои́] вместо [мой], [даи́] 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 отличи[е] от родственного звука [и], [j] – это согласный звук, щелевой, сонорный. В безударных словах артикулируется без напряжения, спокойно, кратко (ср.: *я́ма – янва́рь, мою́ – мо́ю*, а также *мои́ – мой, твои́ – 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, лупа, 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 [ł] 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).

<...>

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 Straβe*).

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 звукосочетания 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 звукосочетание [ш’ч], например произношение [ш’ч]*ука*, *ро*[ш’ч]*а*, [ш’ч]*ит* (вместо *щука*, *роща*, *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, пуща, 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*), сочетание **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 различение 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 [r], 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 [r š’]), 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 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] произносится в абсолютном конце слова с отчетливой артикуляцией (*мох, сух*), то в венгерском [h] произносится нечетко (например, в слове *meh*).

<...>

Известно, что в русском языке много слов, в составе которых преобладают согласные, например *безмолвствовать, студентка, вспышка, вздох, здравствуй* и многие другие. Произношение таких единиц чрезвычайно трудно учащимся-иностранцам.

<...>

Сочетания сонорных с согласными в конце слов произносятся учащимися некоторых славянских национальностей так, как в их родном языке. Например, в болгарском языке в этих сочетаниях, между сонорным и шумным согласным произносится звук [ъ] *кадър, ритъм, смисъл* и т. д. Нередко наблюдаются типичные отклонения и в произношении учащихся-чехов, в языке которых сонорные [р, л] образуют слог. В силу интерференции они и в русском языке сочетания сонорных с согласными произносят с дополнительными призвуками. Основное внимание при работе над этими сочетаниями обращается на самостоятельность произношения согласных, без наличия каких бы то ни было гласных между ними: *смо*[тр], *смы*[сл], *ри*[тм] и т. д.

<...>

II. Обучение ударению

<...>

Произношение в системе безударного вокализма сопряжено с понятием редукции гласных звуков. Акцент на уровне произношения безударных гласных не влияет на смыслоразличение, и в этой связи может складываться впечатление ненужности отработки норм произношения в системе безударных гласных... 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 редукции гласных.

Практика показывает, что наиболее устойчивыми чертами акцента являются ритмические искажения на уровне слова, синтагмы, фразы, и это не случайно, так как при овладении иноязычной речью происходит ритмическая интерференция, преодоление которой сопряжено с ломкой ритмического импульса родного языка, то есть 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:

tatá:	*страна́, вода́, родно́й, ходи́ть, тепло́*;
táta:	*кни́га, вре́мя, но́вый, де́лать, на́до, пло́хо*;
tatatá:	*институ́т, голубо́й, погуля́ть, хорошо́*;
tátata	*де́вушка, ро́зовый, вы́скочил, хо́лодно*;
tatáta	*рабо́та, прия́тный, заме́тил, случа́йно*;
tatátata	*заня́тия, кори́чневый, понра́вился, по-но́вому*;
tatatáta	*переда́ча, арома́тный, оказа́лся, некраси́во*;
tatatatá	*перевоpо́т, передава́ть, нехорошо́*;
tátatata	*ма́ленького, сла́бенького*.

Природа русского ударения наиболее ярко проявляется в ритмической организации целого высказывания: в синтагме, во фразе, то есть 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, т. к. 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...

Следует обратить внимание на произношение безударных окончаний прилагательных *-ого* (*красного*), *-ой* (*доброй*) и произношение безударных слогов (*под Москво́й, за столо́м*), а также провести сопоставление произношения и значения слов в зависимости от места ударения: *дома́ – до́ма*.

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...

<...> Разноместность ударения, являющаяся признаком дифференциации значений слов в русском языке (*мука́ – му́ка, дорого́й – доро́гой, паро́м – па́ром, целу́ю – це́лую*), 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 облада-

ют 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 конструкций[1].

<...>

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, представляя собой сложный комплекс эмоционально-интеллектуального проявления человека, где важно все: мелодика речи, тембр голоса, ритм высказывания, поза и жест, мимика и пауза.

<...>

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

Овладение интонацией волеизъявления и экспрессии чрезвычайно трудно для иностранных учащихся. Единицы для измерения интонации эмоций разработаны еще недостаточно, очевидно, в силу ее 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. <...>

<...>

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 и*^{3}*х | приезд дете*^{1}*й* и *Как обрадовал их прие*^{3}*зд | дете*^{1}*й*.

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 зна*^{3}*ешь, где мой зонт?* Обращается внимание на значение порядка слова при членении в случаях, как *Пока мы говори*^{3}*ли, автобус ушё*^{1}*л* и *Автобус ушё*^{1}*л, пока мы говорили*. <...>

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 целесообразна отработка ИК-2 и в повествовательном предложении: если говорящий хочет логически выделить какое-либо слово или противопоставить его другому, типа: *Это о*^{2}*н 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 предударной 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: *Институ*^{3}*т?, Кни*^{3}*га?* Второй этап – включение этих слов во фразы, типа: *Сказа*^{3}*ла? Мария сказа*^{3}*ла?* Третий – самостоятельное чтение предложений, определение центров ИК... Четвертый – интонирование одинаковых предложений в зависимости от сдвига центра ИК. Пятый – преобразование ИК-1 в ИК-3, типа *Это о*^{1}*н. Это о*^{3}*н?* 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 пое*^{4}*здка? А экску*^{4}*рсия?* Внимание учащихся обращается не только на движение тона, но и на длительность звучания ударного гласного в центре ИК. <...>

Вариант четвертой интонационной конструкции ИК-4, которая употребляется при перечислении в эмоционально окрашенном стиле речи, как уже говорилось, в учебных целях целесообразно объединять с другими ИК, употребляющимися при перечислении... Цель урока – овладение многообразием интонации при перечислении. В упражнениях приводятся такие примеры, на которых учащиеся учатся быстро переключаться с одного типа ИК на другой, например: *Мы купили ме*^{1}*бель:* | *сту*^{3}*лья,* | *столы*^{3}*,* | *два шка*^{3}*фа, две крова*^{3}*ти,* | *ту*^{4}*мбочки* | *и дива*^{1}*н.* <...>

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 смыслоразличительное значение: *Ка*^{2}*к говорит?* и *Как говори*^{5}*т!* <...>

Л. Н. Муханов

ЖЕСТ И МИМИКА В ОБУЧЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТОНАЦИЯМ (УСТНАЯ И ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ)[*]

Известно, что в живой речи, в акте непосредственного речевого общения активное участие принимают... жесты, мимика, поза говорящего, выражение лица, называемые обычно паралингвистическими («около»-языковыми) средствами, или паралингвизмами. <...>

<...>

Необходимость учитывать значение жестов и мимики в процессе коммуникации особенно возрастает при изучении живой разговорной речи. <...>

В разнообразной проблематике, связанной с функционированием невербальных средств общения, особый интерес представляет вопрос о соотношении жестов и ми-

[*] *Муханов И. Л.* Жест и мимика в обучении эмоциональным интонациям (устная и письменная речь) // Рус. яз. за рубежом. 1989. № 2. С. 11–19.

мики с интонацией. Тесная, неразрывная связь этих средств особенно отчётливо проявляется в сфере выражения субъективно-модельных (оценочных, эмоциональных, экспрессивных, волевых) отношений, и прежде всего эмоций. Обнаруживается, что каждая эмоциональная интонация в определённом типе высказывания имеет свой жесто-мимический (кинетический) коррелят (соответствие). Сравните, например, выражение недоумения в высказываниях типа: Ка[6]к он туда попал? Ума не приложу (реализация ИК-6 с невысоким уровнем повышения тона + недоумённо поднятые плечи, брови; руки разведены; голова отведена в сторону; возможны мелкие, «дрожащие», движения головы по горизонтали). Подобные регулярно выявляемые соотношения определённой интонации с определёнными жесто-мимическими (кинетическими) коррелятами могут называться интонационно-кинетическими комплексами. Такие комплексы можно обозначать типом интонации, дифференцированным по выражаемому модальному оттенку. Например, ИК-6 недоумения, ИК-6 восхищения, ИК-2 удивления, ИК-2 обиды и т. д. Эти обозначения скрывают за собой определённую модальную реализацию ИК или ИК в эмоциональном употреблении и соответствующий жесто-мимический коррелят. <...>

<...>

При обучении русскому языку как иностранному эмоциональные интонации должны быть представлены в неразрывной связи с их жесто-мимическими коррелятами. Мимика, а также положение головы, поза говорящего могут рассматриваться как своеобразный «артикуляционный уклад» эмоциональной интонации, «артикуляция» эмоций. В работу над эмоциональным высказыванием должен обязательно включаться момент «эмоциональной настройки», способный во многих случаях автоматически повлечь за собой необходимую «артикуляцию» – мимику, жест, позу.

<...>

Изучение эмоциональных интонаций в неразрывной связи с их жесто-мимическими коррелятами не только облегчает продуцирование и восприятие эмоциональных высказываний в устной речи, но и способствует также развитию навыков правильного, соответствующего авторскому замыслу интонирования художественного текста. Авторы художественных произведений часто сопровождают реплики персонажей указаниями на жесто-мимическое поведение говорящего, что даёт возможность читателю определить не выраженное в самом высказывании эмоциональное и психическое состояние персонажа, «услышать» и, соответственно, правильно воспроизвести его интонацию. Сравните: – Какие есть мнения по данному вопросу? – Какие тут могут быть мнения? – **пожал плечами** Коля Бабушкин (Рекемчук); – Мне просто было стыдно, очень стыдно... – Стыдно? – Она **вытаращила зелёные глаза**. – Разве этого можно стыдиться? (Алексин).

Определить скрытое, не выраженное в самом высказывании субъективное намерение говорящего, а через него – правильную интонацию помогают и другие авторские указания, находящиеся, как правило, в ремарках: это слова, обозначающие эмоциональное и психическое состояние говорящего (*обиделся, возмутился, с испугом спросил, радостно ответил*), слова, характеризующие манеру речи (*крикнул, простонал, проворчал*). Сравните: – Кто-нибудь заболел? – **тревожно** спросила Вероника. – Все здоровы, – сказала Маринка; – Я хотела поговорить с вами о Маринке, – сказала соседка. – О Маринке? – **удивилась** мама (Яковлев)...

Характер конкретной ситуации общения, описание в тексте тех или иных действий персонажей, знание их отношений, предшествующих событий и др. также способствует правильному пониманию психического состояния персонажей в данный момент речи и, соответственно, правильному прочтению их реплик.

Задание 22

Слушайте, повторяйте, читайте. Обратите внимание, как меняется характер интонирования и жесто-мимического сопровождения высказываний с изменением авторской ремарки.

– Сегодня собрание, – сказала Наташа; – Сегодня собрание, – радостно сообщила Наташа; – Сегодня собрание, – с грустью сказала Наташа; – Сегодня собрание, – назидательно сказала Наташа.

– Почему ты не позвонил Кате? – спросил меня Коля; – Почему ты не позвонил Кате?– с упрёком спросил меня Коля; – Почему ты не позвонил Кате? – с возмущением спросил меня Коля; – Почему ты не позвонил Кате? – с чувством сожаления произнёс Коля; – Почему ты не позвонил Кате? Не понимаю, – пожал плечами Коля.

<...>

И. С. Милованова

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ: ОПИСАНИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ*

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.

<...>

---

* *Милованова И. С.* Фонетические игры и упражнения: описание и методический комментарий // Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный: Начальный этап обучения / И. С. Милованова. М. : Флинта : Наука, 2000. С. 7–14.

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. Преподаватель 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 смыслоразличительную 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] Ь 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 ошибку в произношении звука выбывает из игры или штрафуется – дополнительно составляет еще несколько предложений. <...>

А ну-ка, сосчитай!

Преподаватель читает стихотворение, а группа подсчитывает количество слов с изучаемым звуком[1]. 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, загадок-добавлялок, отгадывании ребусов в картинках и т. д. Использованию учебного материала предшествует лексическая работа. <...>

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. <...>

---

[1] При организации данной игры следует учитывать действие фонетических законов: ассимиляцию по глухости, звонкости, мягкости, твердости, оглушение в абсолютном конце слова и др. – *Примеч. ред.*

Н. А. Федянина

ПРОБЛЕМЫ СОПОСТАВЛЕНИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ РОДНОГО И ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКОВ*

Учёт родного языка при обучении иностранным языкам является одним из основных принципов сознательно-практического метода. Цель контрастивного анализа двух языков – определить существенные различия между ними, а также такие сходства, которые, будучи чисто внешними, не меньше, чем различия, препятствуют овладению необходимыми фонетическими категориями изучаемого языка.

Сопоставительная фонетика позволяет прогнозировать типичные ошибки студентов и, что самое важное, даёт возможность понять причины произносительных трудностей определённой языковой аудитории, определить пути и способы их устранения, оценить степень их важности. Сопоставление фонетических систем служит преподавателю и авторам учебников основой для наиболее экономного отбора и определения последовательности подачи фонетического материала. Сознательная презентация фонетических различий изучаемого и родного языков служит для постановки произношения, для контроля и управления артикуляцией студентов. Осознание артикуляции родного языка, произносительных сходств и различий родного и изучаемого языков развивает фонетический слух учащихся, даёт им возможность контролировать и корректировать собственное произношение, что приобретает особое значение в условиях краткосрочного обучения, когда студенты не успевают получить прочные произносительные навыки.

Что является предметом сопоставления? В настоящее время уже нет необходимости доказывать непродуктивность сравнения отдельных звуков разных языков, хотя в практике преподавания мы нередко сталкиваемся именно с такими сопоставлениями. Сопоставлению подлежат фонологические системы в целом, все уровни фонетического яруса: фонемный, вариативный (фонетический), просодический (акцентный). Сопоставление фонемных систем имеет целью установить наличие – отсутствие определённых фонемных противопоставлений в сравниваемых языках. Такое сопоставление следует проводить в терминах дифференциальных признаков, которые, будучи универсальным фонологическим кодом, представляют основу для сопоставления фонем разных языков. При этом важно определить основные различительные признаки, дифференцирующие не отдельные фонемы, а целые категории фонем. Например, для русской консонантной системы характерно наличие двух коррелятивных рядов согласных, различающихся дифференциалами твёрдость – мягкость, глухость – звонкость. Во многих языках мира отсутствует фонематическое противопоставление согласных по признаку твёрдости – мягкости. <...> В других языках, имеющих данную фонемную категорию, степень функциональной «нагрузки» дифференциального признака, объединяющего класс фонем, может быть другой. Так, например, в венгерском языке имеется корреляция фонем по признаку «твёрдость – мягкость», но она охватывает, в отличие от русского языка, только три пары фонем (t – t’, d – d’, n – n’).

Различия по глухости – звонкости могут совсем отсутствовать, как например, в финском языке, где все согласные глухие (за исключением звука [d]). Многим язы-

---

* *Федянина Н. А.* Проблемы сопоставления фонологических систем родного и изучаемого языков // Рус. яз. за рубежом. 1979. № 1. С. 16–17.

кам известно противопоставление по глухости – звонкости, но фонологическое содержание такого противопоставления может быть как сходным с русским языком (например, в польском), так и принципиально отличным от него (как например, в английском, немецком, арабском, персидском...).

Таким образом, для понимания той или иной типичной ошибки необходим последовательный контрастивный анализ родного и изучаемого языков, как на уровне фонем и дифференциальных признаков, так и на акустико-артикуляционном уровне.

На фонетическом уровне фонема представлена своими вариантами, то есть реализациями в конкретных произносительных условиях. Сопоставление фонологических систем должно включать варьирование фонем, что[,] в свою очередь[,] требует сопоставления систем позиций. Одно и то же противопоставление в разных языках сохраняется или нейтрализуется в разных позициях. Так как фонема является составляющим элементом слова, то сопоставление фонологических систем требует сопоставления структур слова в сравниваемых языках. Фонологическая структура слова складывается из просодической, слоговой, фонемной структур, структуры соединения составляющих слова – фонем, слогов, структуры соотношения начала – конца слова (морфемы).

При сопоставлении просодических структур разных языков следует учитывать такие категории[,] как... монотония (разные виды динамического ударения), политония (музыкальное ударение, тон), сингармонизм; фиксированность – нефиксированность, подвижность (морфологическая или фонологическая) – неподвижность ударения; сильноцентрализующий или слабоцентрализующий характер ударения; роль в позиционном варьировании фонем в слове; языковые функции: различения, разграничения, объединения значимых единиц (слов, морфем). Усвоение русского ударения представляет огромные трудности для иностранцев, что объясняется, с одной стороны, его ролью в языковой структуре: морфологической подвижностью, а также тем, что ударение определяет позиционное варьирование гласных (а также согласных) в слове, с другой стороны – интерферирующим воздействием просодической системы родного языка студентов. Всё это требует контрастивного анализа просодических систем русского и изучаемого языков.

При овладении произношением иностранного языка важно усвоить правильный тип связи составляющих слова – слогов в слове, звуков в слоге. По типу соединения компонентов слова (слога) языки делятся на два основных типа – аналитический (например, английский, немецкий) и синтетический (русский). Неусвоение синтетического типа связи составляющих слова в русском языке создаёт эффект «рубленой» речи, ведёт к нарушению языкового облика слова, к искажению мелодико-интонационного рисунка фразы, к нарушению беглости речи.

При сопоставлении фонологических систем необходимо учитывать также свойства начала – конца слова в разных языках: структурно обусловленные позиции (позиции различения – неразличения фонемных противопоставлений), дистрибутивные позиции, допускающие – запрещающие определённые сочетания фонем, позиции, характеризующиеся определёнными артикуляционными свойствами (например, большей или меньшей напряжённостью).

Сопоставление должно включать и такие моменты, как законы сочетания фонем, характер и направление процессов ассимиляции и аккомодации.

В. Н. Вагнер

УДАРЕНИЕ. ФОНЕТИКА. ИНТОНАЦИЯ*

<...>

Включенный материал по методике обучения произношению звуков русского языка и интонированию русских предложений ориентирован только на восприятие и усвоение этого материала под влиянием внутренней звуковой системы английского языка[1]. Весь приведенный здесь материал является самодостаточным и полностью адекватным применительно к учащимся, для которых английский язык является родным. При обучении учащихся, для которых английский язык является вторым языком (независимо от степени владения им), необходимо иметь в виду тот факт, что именно на фонетическом уровне при изучении второго иностранного языка проявляется также влияние звуковой системы родного языка. Происходит как положительный перенос – при наличии межъязыковых сходств в произношении адекватных звуков, – так и отрицательный – в случае межъязыковых различий их произношения. Соотношение звуков русского и родного языков может быть иным, чем соотношение звуков русского и английского языков. В практике овладевания произношением звуков русского языка учащимися, для которых английский язык не является родным, несоответствие между звуковыми системами русского – английского и русского – родного языков проявляется в следующем: звуки русского языка, имеющие аналоги в родном языке при их от-

---

* *Вагнер В. Н.* Ударение. Фонетика. Интонация // Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Филология» / В. Н. Вагнер. – М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2001. С. 34–56.

[1] В данном учебном пособии представлена модель национально ориентированной методики преподавания иностранного (русского) языка англо- и франкоязычным обучающимся. В разделе «Основы методики национально-языковой ориентации и формы ее реализации» автор отмечает следующее: «Методика преподавания целевого языка, ориентированная на определенный языковой контингент учащихся, известна под разными названиями: сопоставительная, контрастивная, конфронтативная. В отечественной русистике получил распространение термин “принцип учета родного языка учащихся”. Приведенные термины не вполне адекватны. Термин “контрастивная” ориентирует только на учет межъязыковых различий, термины “сопоставительная” и “конфронтативная” ориентируют на необходимость проведения сопоставления всех языковых фактов вообще. Термин “учет родного языка” также несостоятелен. Задача заключается не только в учете влияния системы исходного языка, но и в создании соответствующей стратегии обучения. <...> Предлагаем термин “методика национально-языковой ориентации обучения целевому языку”, который более верно выражает суть данной методики. Сущность методики национально-языковой ориентации преподавания целевого языка сводится к следующему: учитывается существование в мозгу человека внутренней языковой системы и сознания исходного языка, оказывающих влияние на восприятие и усвоение целевого (русского) языка. С учетом национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка учащимися отбирается, организуется, излагается и закрепляется языковой учебный материал и строится весь учебный процесс оптимальным образом для данного языкового контингента учащихся. Методика национально-языковой ориентации базируется на положениях психолингвистики и на данных сопоставительного анализа языков и анализа ошибок учащихся» (с. 12–13). – *Примеч. ред.*

сутствии в английском ([р], [н’]), усваиваются легче; звуки, имеющиеся в английском языке, но отсутствующие в родном ([ч], [з], [с], [ж], [в] и др.), усваиваются труднее.

Преподаватель, работающий со студентами, для которых английский язык не является родным, должен учитывать положительное и отрицательное влияние звуковой системы как английского, так и родного языка и соответственно определять последовательность введения звуков русского языка и способ их представления. Например, для индийских студентов и студентов с языком суахили нет необходимости объяснять и ставить у них произношение звука [р], имеющегося в их языковом опыте. Студентам из Нигерии необходимо объяснять различие в произношении звонкого [з] и глухого [с]. Применительно к конкретной языковой аудитории рекомендуем преподавателю соответственно варьировать последовательность представления материала. Например, звук [р] может быть дан на первых же занятиях в случае его наличия в родном языке учащихся. Со студентами, владеющими языком суахили, изучение звука [н’] начинаем с позиции [н’у], в которой в суахили произносится аналогичный звук.

Родной язык учащихся может также характеризоваться специфической интонацией предложений, отличающейся от английской интонации и оказывающей соответствующее влияние на усвоение интонации русских предложений. В случае проявления интонационной интерференции родного языка необходимо раскрывать перед учащимися имеющиеся различия путем межъязыкового сопоставления и соответствующего объяснения и проводить специальные упражнения для ее предупреждения и преодоления.

Целесообразно параллельно с основным фонетическим материалом системно представлять и грамматические темы (категории не/одушевленности, рода, числа имен существительных; спряжение глаголов *читать, писать*; порядок слов простого повествовательного и вопросительного предложений; структуры неполных ответов).

Ударение

На первом занятии даем характеристику словесного ударения в русском языке, определяя его отличительные черты по сравнению с английским языком. Русское слово (несложное) имеет обычно только одно ударение. В английских многосложных словах может присутствовать слабое побочное ударение. Отсюда тяга учащихся и в русских многосложных словах делать два ударения, в особенности в спрягаемых формах глаголов: *«он рабо́таѐт»*.

Ударный слог русского слова произносится с большим напряжением, чем в английском слове, на более высокой ноте, более ясно и долго, чем другие слоги данного слова; однако ударные русские гласные всегда короче английских долгих гласных. Указанные отличительные характеристики русского словесного ударения наглядно демонстрируем, произнося сходные русские и английские слова, несколько утрируя напряженность, долготу и высоту тона ударного слога русского слова:

Ма́ма mamma, бана́н banana, университе́т university[.]

Отмечаем также, что, в отличие от английского языка, в русском языке ударный гласный произносится на одном тоне, и сравниваем произношение *май* – my [mai].

В русском и английском языках имеется различное соотношение между длительностью произнесения безударных слогов. В русском языке длительность произнесения каждого безударного слога в изолированном слове или в предложении приблизительно одинаковая и не зависит от их количества между ударными слогами. В английском языке ударные слоги в предложении произносятся через более или менее равные про-

межутки времени. Поэтому скорость произнесения безударных слогов зависит от их количества между двумя ударными: чем больше безударных слогов, тем быстрее они произносятся. Эту специфику ритма английской речи учащиеся переносят и на ритм своей речи на русском языке, что проявляется в типичном невыговаривании, «заглатывании» некоторых безударных слогов при их стечении: *он спрашивает* [он «спрашыват», он «спрашывыт»]. Указываем учащимся на обязательность выговаривать в русских словах, хотя и менее ясно, но все же достаточно четко все безударные слоги.

Разноместность русского словесного ударения специальных комментариев не требует, так как типична и для английского языка. Однако необходимо специально указать при изучении соответствующих морфологических тем на перенос ударения при формообразовании (парадигмы склонений существительных, парадигмы спряжений глаголов, краткие формы прилагательных, формы сравнительной степени прилагательных и наречий, видовые пары глаголов, пассивные причастия прошедшего времени, отглагольные существительные). Учащиеся обычно игнорируют изменение ударения при формообразовании, поскольку в английском языке при формообразовании ударение остается неподвижным. <...> Отрабатывать произношение ударных и безударных слогов с соблюдением приведенных характеристик полезно на ритмических моделях двух- и трехсложных слов с использованием известных согласных: *бá – ба, ба – бá, бá – ба – ба, ба – бá – ба, ба – ба – бá*. На первых занятиях целесообразно слова в поурочном словаре группировать по ритмическим моделям. В случае возникающих у учащихся трудностей в правильном ритмическом произношении русского слова напоминаем им соответствующую ритмическую модель.

Фонетика

Введение звуков

Все звуки русского языка вводятся в течение первых десяти занятий. Могут быть два способа их представления: 1) на первом занятии дается весь печатный и письменный алфавит; параллельно приводятся звуковые соответствия всех графем; далее постепенно рассматривается произношение отдельных звуков; 2) алфавит представляется поочередно в соответствии с представлением отдельных звуков. В обоих случаях звуки русского языка вводятся не все сразу.

Последовательность представления отдельных звуков определяется их частотностью и степенью сходства с корреспондирующими звуками английского языка. Все гласные, кроме гласного [ы], вводим на первых двух занятиях (гласные [а], [о], [у] – на первом занятии, гласные [э], [и] – на втором в связи с усваиванием произношения мягких согласных). Эквивалентные согласные представляем также на первом занятии. Несовпадающие согласные распределяем с учетом указанных критериев. Соотношением со звуковой системой английского языка мы руководствуемся также при выборе очередности представляемых позиций употребления звука. Вначале приводим позиции, в которых имеется эквивалентность или приближенность произношения аналогичных звуков обоих языков. Например, произношение звука [л] сначала демонстрируется в позиции после гласного (*ал, ол, ул*), в которой он наиболее приближен [к] английскому [1], а далее – в позиции перед гласными (*ла, ло, лу*), в которой английское [1] произносится мягче.

Введение каждого звука начинаем с демонстрирования его произношения в русском слове и параллельного произношения близкого по звуковому составу английского

слова. В случае эквивалентности звуков в обоих языках ограничиваемся только констатацией данного факта с приведением примеров (***май*** – ***m****ay*). Не объясняем артикуляцию эквивалентных звуков и не проводим никаких упражнений на выработку их произношения. Если имеются различия в корреспондирующих звуках обоих языков, произношение звука русского языка несколько утрируем, учитывая неразвитость фонетического слуха учащихся по отношению к звукам, отсутствующим в их языке. Даем учащимся предварительную установку: обратить внимание на различное звучание корреспондирующих звуков обоих языков. Например, введение гласного [у] начинаем с произнесения слов: *мут* – put, *бук* – book, *лук* – look. Далее, при участии учащихся, определяем звуковые характеристики звука русского языка в сравнении со звучанием соответствующего звука английского языка. После этого даем учащимся наиболее адекватную применительно к данному звуку инструкцию о способе его произнесения.

В момент восприятия и репродуцирования нового звука учащиеся уподобляют его близкому звуку звуковой системы исходного языка. В случаях имеющегося сходства такое уподобление является положительным фактором, способствующим усвоению звуков русского языка. Однако в случаях различия, когда учащиеся неосознанно подменяют звук русского языка близким по звучанию звуком исходного языка, такое уподобление значительно затрудняет усвоение звуковой системы русского языка. Учитывая характер соотношения корреспондирующих звуков обоих языков, преподаватель в случаях сходства должен опираться на языковой опыт учащихся, указывая на имеющееся сходство; в случаях различия – обращать на него внимание учащихся и объяснять, в чем оно заключается.

В зависимости от характера соотношений звуков русского и английского языков избирается соответствующая стратегия представления данного звука русского языка. Имеются три способа постановки звуков у учащихся: имитационный, сопоставительный и артикуляционный. Имитационный способ является наиболее экономным и действенным, однако он применим только по отношению к учащимся, обладающим способностью имитировать услышанный звук. Эти учащиеся не нуждаются в каких-либо комментариях преподавателя к артикуляции данного звука, и требуется лишь проведение упражнений на закрепление его произнесения. Однако большинство учащихся не обладает такой имитационной способностью, и по отношению к ним нужно применять только сопоставительный и артикуляционный способы. Артикуляционный способ заключается в достижении правильного произношения путем объяснения артикуляции данного звука. Этот способ является наиболее затруднительным для учащихся ввиду их неумения управлять своими артикуляционными органами. Поэтому в первую очередь рекомендуем использовать в учебной практике сопоставительный способ. Он заключается в опоре на навык учащихся в произношении эквивалентного звука исходного языка. Преподаватель сообщает учащимся, в каком звуковом сочетании или в какой позиции соответствующий звук английского языка эквивалентен или близок изучаемому звуку русского языка. Просит учащихся произнести английское слово, в котором имеется этот звук в определенной позиции; при произнесении этого слова рекомендует остановиться на данном звуке, зафиксировать на нем свое внимание и постараться осознать положение артикуляционных органов при его произнесении. Потом, сохраняя то же положение артикуляционных органов, попробовать произнести этот звук и в других позициях, в которых он встречается в русском языке. Например, при постановке произношения мягких согласных, в особенности мяг-

ких губных, целесообразно исходить из произношения английских губных согласных в позиции перед звуком [j] (view, few, beautiful), когда они произносятся смягченно.

В некоторых случаях эффективно проводить внутриязыковое сопоставление; например, произношение звуков [ш], [ж] ставить путем соотнесения их артикуляции с артикуляцией звука [р].

К артикуляционному способу постановки звука прибегаем только в том случае, когда в звуковой системе английского языка ни в какой позиции не имеется звука с подобной артикуляцией: твердые [д], [т], [н], гласный [ы].

Понять артикуляцию звуков помогают рисунки-схемы (положение губ, языка, раскрытие рта) с параллельным изображением (пунктиром) артикуляции звукового коррелята английского языка.

Работа над постановкой определенного звука заканчивается проведением тренировочных упражнений на отработку его произношения вначале в слогах (согласные) или изолированно (гласные), потом в словах. При отработке произношения звуков в слогах очередность приводимых позиций определяется степенью трудности их произношения учащимися в зависимости от характера межъязыковых соотношений. <...> Для отработки произношения звука [р] предлагаем сначала позицию перед гласной (*ра, ро, ру*), в которой в английском языке произносится определенный согласный звук, хотя и неэквивалентный, а потом позицию после гласного (*ар, ор, ур, эр, ыр, ир*).

При расположении сочетаний с определенным звуком следует учитывать также трудности произношения другого звука. Степень трудности произношения мягких согласных в позиции перед гласными определяется степенью трудности произношения гласного. Произношение гласных [и] и [у] оказывается для учащихся более трудным, чем произношение гласных [а], [о] и [э], и произношение сочетаний типа *ми, мю, си, сю* вызывает наибольшие затруднения. Поэтому предлагаем следующую очередность сочетаний «мягкий согласный + гласный»: *ся, сё, се, си, сю*. Звук [р] представляем сначала в сочетаниях с губными и заднеязычными согласными, имеющихся и в английском языке*: пра, про* и т. д., и в последнюю очередь – с согласным [т]: *тра, тро*, когда учащимся приходится преодолевать две произносительные трудности: произношения звука [р] и звука [т].

Отработка произношения звуков изолированно и в слогах происходит путем их повторения после произнесения преподавателем, произнесения с опорой на текст или непосредственного образования. Завершающим этапом закрепления определенного звука является его произнесение в словах, которые также целесообразно располагать по позициям изучаемого звука. Учащиеся читают слова после предварительного прослушивания образцового чтения преподавателя или без него. В фонетические упражнения предпочтительно включать лексику, актуализируемую на первых занятиях.

Одновременно с усваиванием определенного звука усваивается также написание обозначающей его графемы.

<...>

Интонация

Интонация простого предложения

Интонация русских предложений в основном похожа на интонацию английских предложений, поэтому ее усвоение не вызывает у учащихся больших затруднений. Однако имеется также существенное различие, на которое необходимо обратить вни-

мание учащихся. Так же как в английском языке, в русском языке имеется два основных типа интонации – нисходящая и восходящая. Различие состоит в том, что в русских предложениях тон изменяется (понижается или повышается) на ударном слоге последнего слова, который может быть в слове последним или не последним, в то время как в английском языке изменение тона происходит на последнем слоге последнего слова независимо от ударения.

<...>

Интонация сложного предложения

Сложносочиненные предложения

Сложносочиненные предложения в русском и английском языках имеют сходную интонацию, кроме вышеуказанного отличия в отношении слога, на котором меняется тон. Усвоив это различие на материале простых предложений, учащиеся легко овладевают интонацией русского сложносочиненного предложения. Приводим правило. В сложносочиненных предложениях первая часть имеет восходящую интонацию, вторая – нисходящую. При произнесении между обеими его частями делается пауза. <...>

Сложноподчиненные предложения

Интонация сложноподчиненных предложений похожа на интонацию английских сложноподчиненных предложений и легко усваивается учащимися. Приводим следующее правило. В сложноподчиненных предложениях, если придаточная часть предшествует главной, придаточная часть имеет восходящую интонацию, а главная – нисходящую. Если главная часть предшествует придаточной, обе части имеют нисходящую интонацию. Обе части предложения всегда отделяются запятой, а при произнесении – паузой.

<...>

Логическое ударение

На раннем этапе обучения, после теоретического и практического овладения учащимися порядком слов в русском предложении, знакомим их с другим способом выделения новой информации в предложении – интонационным. Приводим правило. Для смыслового выделения слова в предложении служит не только порядок слов, т. е. отнесение этого слова в конец предложения. Выделяемое слово может занимать также другие позиции в предложении, но в этом случае оно характеризуется логическим ударением. В повествовательном предложении ударный слог выделяемого слова произносится более напряженно и четко. В вопросительных предложениях происходит также резкое повышение тона на этом слоге, а затем его понижение. В английском языке тоже имеется логическое ударение, однако оно значительно отличается: 1) логическое выделение слова происходит только за счет большего напряжения при произнесении ударного слога, но без значительного повышения тона; 2) при использовании логического ударения обычно не изменяется твердый порядок слов; 3) в вопросительных предложениях сохраняется восходящая интонация.

Усвоение интонационного выделения слов в предложении вызывает у учащихся некоторые затруднения. В приводимых примерах необходимо утрировать изменение тона, чтобы оно было воспринято учащимися. Приводим примеры выделения слов с помощью словопорядка и интонации.

<...>

В качестве тренировочных упражнений по усвоению логического ударения предлагаем: 1) прочитать предложения, интонационно выделяя слова в начале и середине предложения (*Это* ***наша*** *аудитория;* ***Наша*** *аудитория наверху*); 2) прочитать предложения, проведя вместо интонационного смысловое выделение слов с помощью изменения порядка слов (*Я* ***утром*** *гуляю – Я гуляю утром*).

Произношение синтагм

Произношение интонационных групп – синтагм – в русских предложениях несколько отличается от произношения аналогичных отрезков английских предложений, поэтому необходимо дать учащимся соответствующие инструкции. В отличие от английского языка, в русском языке синтагмы произносятся слитно, без пауз между отдельными словами. <...>

С первых занятий необходимо приучать учащихся при чтении текстов расчленять более длинные предложения на синтагмы и правильно произносить их. <...>

Учащиеся сами легко определяют место стыка синтагм, используя опыт исходного языка. Имеющиеся случаи различия необходимо прокомментировать (невозможность паузы после союзов *и* и *или*). Специфичное для русского языка интонирование синтагмы и большую слитность ее компонентов необходимо с учащимися отрабатывать. В связи с изучением отдельных частей речи и грамматических форм указываем учащимся на слитность произношения: прилагательного и существительного, согласуемого местоимения и существительного, личного местоимения и глагольной формы, наречия и глагола, наречия и прилагательного, существительного и существительного в родительном падеже, деепричастного оборота, некоторых сочетаний (*кто это, что это*).

И. А. Пугачёв

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ*

<...>

Обучение фонетике

О деавтоматизации слухопроизносительных навыков

Роль фонетики в процессе овладения русским языком как иностранным велика: обучение языку начинается с постановки русского произношения, с овладения русской артикуляционной базой. Без целенаправленного развития и автоматизации слухопроизносительных навыков невозможно эффективное обучение лексике и грамматике, развитие умений говорения, аудирования, чтения и письма на изучаемом языке. Это процесс достаточно сложный и длительный, зависящий от многих факторов, в том числе таких, как система и методы постановки и коррекции произношения, учёт типологических сходств/несходств контактирующих языков, индивидуально-психологических особенностей учащихся и др. К сожалению, этому аспекту на практике уделяется недостаточно внимания. Неразборчивое произношение, сильный акцент у иностранных учащихся, перешедших учиться на основные факультеты, красноречиво свидетельствуют

* *Пугачёв И. А.* Обучение русскому языку в аспекте этноориентированной методики // Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного / И. А. Пугачёв. М. : РУДН, 2011. С. 111–233.

о том, что работе над формированием, совершенствованием и коррекцией слухопроизносительных навыков на начальном этапе обучения не уделяется достаточного внимания. Нередко и преподаватели русского языка основных факультетов, и преподаватели специальных дисциплин, в частности, жалуются на произносительную некорректность речи иностранных учащихся: они плохо понимают неразборчивую речь иностранных учащихся[,] и иностранные учащиеся недостаточно хорошо понимают их. Возможность деавтоматизации слухопроизносительных навыков иностранных студентов подготовительного факультета подтверждена экспериментально (Сорокина, 1985).

Объективных и субъективных причин недостаточной сформированности слухопроизносительных навыков у иностранных учащихся, на наш взгляд, существует несколько, и все они так или иначе связаны с лингвоэтноориентированным подходом к обучению русскому языку. Это прежде всего подмена сознательного подхода при постановке произношения имитационным, а произносительные навыки, сформированные без участия сознания, только имитативным путём, неустойчивы, что приводит к смешению фонем, замене звуков изучаемого языка сходными звуками родного языка, нарушению ритмических структур и интонационного оформления высказывания. Сознательный метод обучения языку особенно важен при обучении студентов, которые являются носителями типологически далёких языков.

Во-вторых, это игнорирование влияния интерференции родного языка учащихся или языка-посредника... Учёт типологических характеристик родного языка студентов или языка-посредника должен определять содержание и структуру процесса обучения русскому произношению.

В-третьих, это несовершенство организации учебного процесса, отсутствие системы непрерывного совершенствования и корректировки слухопроизносительных навыков...

В-четвертых, при организации обучения русской фонетик[е] не принима[ю]тся во внимание... важные факты этнолингвоориентированного характера. Иностранным учащимся, которые являются носителями и типологически близких языков, и типологически далёких, требуется разное время на освоение русской фонетики. <...>

К субъективным факторам несформированности навыков правильного, нормативного произношения следует отнести и индивидуально-психологические особенности иностранных учащихся (неразвитый фонематический слух, плохая память), и отсутствие достаточного профессионализма у преподавателя-фонетиста.

Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская

ФОНЕТИКА КАК АСПЕКТ ЯЗЫКА И АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ. ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ*

Правильное произношение является необходимым условием успешного овладения иностранным языком. С самого начала необходимо развивать у учащихся слухопроизносительные навыки, которые лежат в основе формирования всех видов речевой деятельности.

<...>

---

* *Крючкова Л. С., Мощинская Н. В.* Фонетика как аспект языка и аспект обучения. Обучение фонетике // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие. 2-е изд. М. : Флинта : Наука, 2011. С. 94–118.

Таблица владения определёнными фонетическими знаниями и навыками в зависимости от уровня владения языком

Иностранный учащийся:

A1	Может произнести лишь ограниченное число заученных слов и фраз. Понимание этого вызывает некоторое затруднение у носителей языка, не привыкших общаться с иностранцами.
A2	Несмотря на заметный акцент, имеет произношение довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.
B1	Имеет достаточно чёткое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент, допускается неправильное произношение отдельных слов.
B2	Владеет чётким естественным произношением.
C1	Может передавать тончайшие оттенки значения с помощью соответствующей интонации и логического ударения.
C2	См. уровень C1.

Примечание. В таблице указаны уровни владения языком, принятые в Европейском сообществе. Уровни владения, утверждённые Государственными образовательными стандартами для русского языка как иностранного, подстраиваются под европейскую систему: элементарный, базовый и первый сертификационный уровни соответствуют уровням A1, A2, B1, следующие соответственно подстраиваются под второй, третий и четвёртый сертификационные уровни.

<...>

А. А. Акишина, О. Е. Каган

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ*

<...>

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 незнакомы:

• с русской фонологической системой и не показывают ее студентам при введении алфавита;

• с приемами, помогающим[и] правильно поставить произношение звука, и не пользуются ими.

5. Фонетическая работа ведется не планомерно, а от случая к случаю. Нет программы последовательной работы на разных этапах обучения.

---

* *Акишина А. А., Каган О. Е.* Обучение фонетике // Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. М. : Рус. яз. Курсы, 2002. С. 165–167.

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. <...>

Контрольные вопросы

1. Какова роль фонетики в практическом овладении русским языком как иностранным?

2. Какие знания и умения необходимы преподавателю РКИ для успешной работы над звуковой стороной речи? Какие требования предъявляются к преподавателю-фонетисту?

3. Что принято называть артикуляционной базой языка? Что составляет специфику артикуляционной базы русского языка?

4. Каковы основные причины трудностей овладения фонетическими средствами иноязычного общения?

5. Что такое фонетический навык? Как классифицируются фонетические навыки?

6. Какие стадии выделяются в процессе формирования фонетического навыка?

7. Что понимается под деавтоматизацией фонетических навыков?

8. Какие фонетические курсы выделяются в методике преподавания РКИ? В чем состоит их специфика?

9. Что входит в фонетические минимумы начального, основного и продвинутого этапов обучения РКИ?

10. Что понимается под фонетическими способностями обучающихся? На какие группы можно условно разделить инофонов в зависимости от их фонетических способностей? Как связан выбор стратегий обучения произносительной стороне русской речи с фонетическими способностями инофонов?

11. Каковы методы обучения произношению? Преимущество какого метода обучения было доказано экспериментально?

12. Какие этапы выделяются в работе над звуком?

13. Что означает открытое и скрытое управление артикуляциями?

14. На какие виды делятся фонетические упражнения? Что понимается под комбинированной тренировкой артикуляции и слуха?

15. Какие иноязычные звуки являются наиболее трудными для усвоения: отсутствующие в звуковой системе родного языка инофона или незначительно отличающиеся от звуков его родного языка?

16. Почему во вводных курсах РКИ (вводно-фонетических, вводных фонетико-лексических, вводных фонетико-грамматических) нецелесообразна постановка произношения изолированных гласных? Какой гласный звук русского языка вызывает особую трудность у иностранцев? Какие приемы используются для его постановки?

17. Почему в первую очередь вводятся губно-губные и губно-зубные согласные? В чем заключается особенность постановки мягких согласных?

18. Отработка каких слогов принципиально важна при обучении фонетике? Почему?

19. Какие типы нарушений наблюдаются при обучении инофонов ритмике русского слова?

20. Сколько типов интонационных конструкций было выделено и описано Е. А. Брызгуновой? Какие методические ошибки нередко имеют место при обучении интонации?

21. Что такое фонетический акцент? Как соотносятся понятия «фонетический акцент» и «фонетическая ошибка»?

22. В чем заключается методическая цель контрастивного анализа фонетических систем двух языков: иностранного и родного языка учащихся? Какова роль сопоставительной фонетики в решении задач обучения инофонов русскому произношению?

23. Как в современной методике преподавания РКИ решается проблемный вопрос обучения полному и неполному стилям произношения?

24. Какие средства наглядности используются при обучении фонетике?

25. Каковы основные недочеты в работе над русским произношением в иностранной аудитории?

Задания

1. Рассмотрите строение речевого аппарата и скажите, какие органы и как (активно или пассивно) участвуют в образовании звуков речи. Почему А. А. Реформатский сравнил речевой аппарат с духовыми инструментами?

2. Л. В. Щерба отмечал: «Часто случается, что человек, умеющий сравнительно очень прилично говорить, попадая в иностранную среду, ничего не понимает; это потому, что он не умеет слушать иностранную речь: он не знает, как деформируются звуки данного языка в быстрой речи (а в каждом языке они деформируются по-своему)». О какой «деформации» звуков говорит ученый? Приведите примеры и прокомментируйте их.

3. Подготовьте учебное сообщение по материалам статьи С. И. Бернштейна. Выделите тезисы, которые вы считаете наиболее важными, существенными для организации обучения инофонов русскому произношению, и прокомментируйте их.

4. Приведите примеры фонетических и фонологических ошибок. Чем они обусловлены?

5. Подготовьте к защите рефераты на темы: «Общая характеристика вводно-фонетического курса РКИ», «Общая характеристика сопроводительного фонетического курса РКИ», «Общая характеристика корректировочного фонетического курса РКИ». Укажите цель и задачи курсов, их продолжительность, компоненты содержания, принципы, формы и особенности организации учебного языкового материала, методы и приемы обучения, средства схемно-графической и других видов наглядности, а также инструментарий контроля.

6. Проведите сопоставительный анализ трех – пяти вводно-фонетических курсов (ВФК) РКИ[1]. Используйте следующие ориентировочные вопросы.

1. Является ли пособие/учебник (а следовательно, и представленный в нем вводный курс РКИ) национально ориентированным? (Вариант формулировки: *Учебник (а значит, и представленный в нем ВФК) не является национально ориентированным, следовательно, ВФК строится с учетом характерных черт и особенностей фонетической системы только русского языка. Подтвердите или опровергните сказанное.*)

2. Какова основная особенность вводного курса, представленного в пособии/учебнике? (Вариант формулировки: *Предусматривает ли данный ВФК возможность самостоятельно его пройти? Обоснуйте свой ответ.*)

3. Сколько уроков включает представленный в пособии/учебнике ВФК? Находите ли вы оптимальным предлагаемое количество уроков?

[1] По выбору обучающегося или на усмотрение преподавателя.

4. Постановкой каких звуков открывается ВФК (какие гласные и согласные вводятся вначале)? Дайте краткий комментарий.

5. Есть ли особенности в подаче гласных? Отрабатываются ли гласные в изолированной позиции? Если нет, то с чем это связано?

6. Обращается ли внимание иностранных учащихся на редукцию гласных? Если да, то каким образом? Как отражено это фонетическое явление в пособии/учебнике?

7. Какова последовательность введения согласных звуков? От какого принципа (правила) отступили авторы при введении твердых согласных? (Вариант формулировки: *Почему первыми вводятся согласные [м], [п] и [б]?*)

8. Обратите внимание на содержание урока № ... . Какие звуки ставятся и тренируются? «Отбрасываются» ли ранее введенные согласные или же включаются в материал данного урока (закрепляется ли произношение уже поставленных звуков)?

9. Используют ли авторы прием постановки мягких согласных с помощью гласного [и]?

10. Имеются ли упражнения, нацеленные на соотношение понятий «звук» и «буква»? Подтвердите ответ конкретными примерами.

11. Вводятся ли параллельно со звуками ритмические модели и интонационные конструкции? Если да, то какие? (Вариант формулировки: *Представлены ли в содержании ВФК ритмические модели и интонационные типы?*)

12. Входят ли в учебный материал курса четырех-, пяти-, шестисложные слова? Обоснуйте необходимость или нецелесообразность их введения на начальном этапе в курсе фонетики. (Вариант формулировки: *Включены ли в содержание курса ритмические модели четырех- и пятисложных слов?*)

13. Даются ли фонетические аспекты (звук, ритмика, интонация) в сопоставлении? Подтвердите ответ примерами.

14. Обращается ли внимание иностранных учащихся на произношение фонетических слов? Как добиваются авторы ВФК слитности произношения?

15. Отрабатывается ли произношение сочетаний ta – t’a – tja? Прокомментируйте принципиальную значимость отработки этих слоговых структур.

16. Предусмотрено ли задачами данного ВФК обучение технике письма?

17. Прокомментируйте языковые особенности и содержание текстов, на материале которых формируются фонетические навыки.

18. Использована ли авторами ВФК схемно-графическая наглядность? Аргументируйте ее уместность/неуместность.

19. Кратко охарактеризуйте данный вводный курс РКИ, укажите его сильные и слабые стороны (достоинства или недостатки).

20. Рассматриваете ли вы данный вводный курс РКИ как приемлемый с точки зрения формирования фонетических навыков? Вы бы выбрали его в качестве вводного курса фонетики? (Варианты формулировки: *Рассматриваете ли вы данный ВФК как приемлемый с точки зрения формирования фонетических навыков? Чем его необходимо дополнить? Что бы вы внесли в данный ВФК? Обоснуйте свой ответ.*)

7. Используя материалы данного раздела и дополнительную методическую литературу, приведите примеры фонетических игр (игровых заданий). Разработайте и охарактеризуйте собственные игровые фонетические задания, снабдите свой комплекс заданий методическим комментарием и обсудите с преподавателем и членами учебной группы.

Раздел 3
ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Е. И. Зиновьева, А. В. Хруненкова

ЛЕКСИКА В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО*

Лексика как аспект обучения

<...>

Общепризнанно, что из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися, с психологической точки зрения наиболее важным и существенным следует считать именно лексику, т. к. без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно. Знание лексики в большой степени определяет освоение языка как средства общения, накопления информации, сведений о культуре народа – носителя данного языка.

<...>

По мнению специалистов, в преподавании русского языка как иностранного, охватывающем более 50 лет, можно выделить 2 этапа отношения к лексике как объекту лингвистического описания и обучения.

1. На начальном этапе преимущественное внимание уделялось вопросам фонетики и грамматики, а не лексики. Такое положение можно объяснить большей обозримостью, открыто системным характером фонетического и грамматического уровней языка, по сравнению с лексическим.

В определении принципов обучения лексике не было ясности. Отсутствовало умение прогнозировать лексические трудности и четкое представление о том, как дифференцировать огромную массу слов в зависимости от их типов, трудности усвоения.

2. Современный этап характеризуется тем, что сейчас сложился практический курс РКИ. Лексика в этом курсе рассматривается как аспект языка, который, как и другие его аспекты (грамматика, фонетика), обладает свойством системности. Сложившейся ситуации способствовали два фактора: развитие в лингвистике интереса к лексической семантике и накопление опыта преподавания РКИ.

<...> О роли слова в структуре языка свидетельствует развитие лингвистики, которая прошла путь от лингвистики слова к лингвистике текста, а от лингвистики текста снова к лингвистике слова.

Накопление опыта преподавания позволило взглянуть на лексику как на целое и одновременно увидеть в ней отличающиеся друг от друга срезы, определить особенности лексики с точки зрения ее усвоения носителями разных языков, выявить трудности в усвоении лексики (Слесарева, 1990).

<...>

---

* *Зиновьева Е. И., Хруненкова А. В.* Лексика в практическом курсе русского языка как иностранного // Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология / Е. И. Зиновьева, А. В. Хруненкова. СПб. : Нестор-История, 2015. С. 3–24.

А. Н. Щукин

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ*

Цели и задачи обучения

Лексика – это совокупность слов языка, его словарный состав. Лексика является предметом изучения многих дисциплин, в том числе лексикологии (изучает словарный состав языка) и методики (изучает приемы и способы овладения лексикой и ее применение в различных сферах общения).

Без владения лексикой невозможно ни понимание речи других людей, ни выражение собственных мыслей. Поэтому лексика занимает особое место в системе обучения языку.

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*).

Но что значит овладеть лексикой?

Это, во-первых, усвоить (запомнить) некоторое количество лексических единиц. Число таких единиц зафиксировано в Госстандарте и программах по русскому языку. <...>

По наблюдениям американского методиста Р. Ладо, знание 1000 слов обеспечивает понимание до 94 % учебного иноязычного текста, а владение 3000 слов позволяет понимать до 80 % любого иноязычного текста (*Р. Ладо, 1967*).

Во-вторых, приобрести умения пользоваться усвоенными словами в различных видах продуктивной речи (говорение, письмо). Для этого предназначается активный словарь – лексические единицы, которые используются для выражения мыслей в устной речи и на письме, а участники общения владеют такими словами продуктивно. Эта часть словарного состава связана с названиями наиболее важных для участников общения реалий, понятий, ситуаций повседневной жизни. <...>

В-третьих, овладение лексикой означает умение пользоваться усвоенными словами в различных видах рецептивной деятельности (слушание, чтение). Для этого участники общения пользуются рецептивной лексикой – лексическими единицами, которые узнаются и понимаются в процессе аудирования и письма и в меньшей степени применяются в продуктивной речи. К рецептивному словарю относятся лексические единицы, употребление которых часто ограничено особенностями означаемых ими явлений (названия некоторых реалий, историзмы, термины, архаизмы, неологизмы) либо использованием в отдельных функциональных разновидностях языка (книжная, разговорная, стилистически окрашенная лексика). В структуре рецептивного словаря выделяется его разновидность – *потенциальный словарь*[1], т. е. лексические единицы,

---

* *Щукин А. Н.* Обучение лексическим средствам общения // Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учеб.-метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. / А. Н. Щукин. М. : Рус. яз. Курсы, 2012. С. 88–135.

[1] *Потенциальный* словарь как самостоятельный вид словаря выделяется С. А. Хавронина и Т. М. Балыхиной. – *Примеч. ред.*

значение которых учащемуся неизвестно, но он способен его восстановить, опираясь на внутреннюю форму слова или контекст[1]. (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*.

Лексический навык – это речевое действие, выполнение которого достигло высокого уровня совершенства с точки зрения выбора лексических единиц в соответствии с замыслом высказывания и их безошибочно[го] употреблени[я] в процессе речевого общения.

Лексический навык – явление неоднородное и включает в свой состав продуктивные и рецептивные лексические навыки.

С помощью продуктивных лексических навыков происходит выбор нужных для общения слов и их использование в речевой деятельности, а рецептивные лексические навыки обеспечивают узнавание слов и правильное их понимание в процессе общения.

Наряду с лексическими навыками на занятиях по практике языка учащиеся приобретают *лексические знания*, обеспечивающие эффективность формирования навыков и их применение в различных видах речевой деятельности. В число лексических знаний входят знания структуры слова, его семантики, сочетательной ценности слова.

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.

<...>

Требования к квалификации преподавателя

Обучение лексическим средствам общения требует определенного уровня профессиональной подготовки преподавателя: *лингвистической*, *методической* и *социокультурной*.

Лингвистическая подготовка предполагает знание:

- Особенностей 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:

---

[1] См. также статью Н. М. Луцкой «О некоторых трудностях изучения русской лексики (семантическая мотивированность слов)». – *Примеч. ред.*

• 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:

• 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.

<...>

Е. И. Зиновьева, А. В. Хруненкова

СТРУКТУРА ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА И ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ*

Системные связи в лексике в аспекте обучения русскому языку как иностранному

Понятие системы в лексике. Парадигматические, синтагматические и деривационные связи. Их значимость в лингводидактическом описании русского языка

<...>

Как известно, лексика русского языка, как и любого другого, представляет собой не простое множество слов, а систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня. Ни одно слово в языке не существует отдельно, изолированно от его общей номинативной системы. Слова объединяются в типы на основании тех или иных признаков. Так, выделяются определенные тематические классы, куда входят, например, слова, называющие конкретные бытовые предметы, и слова, которым соответствуют отвлеченные понятия. В числе первых легко выделить наименования одежды, мебели, посуды и т. д. Основанием для подобного объединения слов в группы служат не лингвистические, а э к с т р а л и н г в и с т и ч е с к и е характеристики, сходство обозначаемых ими понятий. Лексические группы могут формироваться и на чисто лингвистических основаниях. Например, лингвистические особенности слов позволяют сгруппировать их в части речи по лексико-семантическим и грамматическим признакам.

Лексикология устанавливает самые разнообразные отношения внутри различных лексических групп, составляющих номинативную систему языка. В самых общих чертах системные отношения в ней можно охарактеризовать следующим образом.

В лексической системе языка выделяют группы слов, связанных общностью или противоположностью значения... сходных или противопоставленных по стилистическим свойствам; объединенных общим типом словообразования; связанных общно-

---

* *Зиновьева Е. И., Хруненкова А. В.* Структура лексической системы современного русского языка и обучение лексике // Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология / Е. И. Зиновьева, А. В. Хруненкова. СПб. : Нестор-История, 2015. С. 76–131.

стью происхождения; принадлежностью к активному или пассивному запасу лексики и т. д. Системные связи охватывают и целые классы слов, единых по своей категориальной сущности (выражающие, например, значение предметности, признака, действия и под.). Такие системные отношения в группах слов, объединяемых общностью признаков, называют п а р а д и г м а т и ч е с к и м и.

<...>

Системные связи, проявляющиеся в закономерностях сочетания слов друг с другом, называются с и н т а г м а т и ч е с к и м и. Они выявляются при соединении слов, т. е. в определенных лексических сочетаниях.

<...>

В тематических группах слова объединены на основе общей темы и находятся в разных типах связи: парадигматической и синтагматической. *Лексико-тематические группы* – это такие классы слов, «которые объединяются одной и той же типовой ситуацией, или одной темой, но общая идентифицирующая сема для них не обязательна» (Васильев, 1971: 110).

<...>

Лексико-тематические группы учитываются при составлении лексических минимумов как способ организации словарного материала в рамках учебных концентров в практике преподавания РКИ. Но тематические группы включают лексические единицы разных частей речи, неоднородные с точки зрения их внутриязыковых особенностей, трудностей усвоения и т. п.

В настоящее время общепризнанным положением является то, что наиболее продуктивным способом описания и презентации лексики в теории и практике РКИ является ее группировка в лексико-семантические группы...

<...>

А. Ф. Колесникова

К ВОПРОСУ ОПИСАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ*

Лексическая система языка и лексический аспект в обучении языку имеют свои особенности, свои внутренние закономерности, которые необходимо учитывать при решении лингвометодических и учебно-методических вопросов. Количество единиц обучения на лексическом уровне практически бесконечно. Поэтому обучение лексике должно быть определенным образом нормированным, т. е. ограниченным и управляемым. Решение этой задачи облегчается тем, что лексическая система обладает способностью подвергаться компрессии, сохраняя свою системность.

Количество лексических единиц, подлежащих усвоению, и их состав определяются целями и условиями обучения.

Совершенно очевидно, что без продуманной системы введения словарного материала и специальной работы над ним в течение учебного процесса вряд ли можно достичь желаемого эффекта в обучении русскому языку иностранцев.

---

* *Колесникова А. Ф.* К вопросу описания лексических единиц в учебных целях // Рус. яз. за рубежом. 1978. № 1. С. 47–51.

Необходимым звеном в определении содержания обучения русскому языку как иностранному является установление поурочного минимума языкового материала.

Вопрос о количестве нового лексического материала на уроке пока еще не имеет точного и однозначного ответа. Очевидно, что к определению поурочного минимума следует подходить не только с позиции установления количества вводимых единиц, но и с учетом фактора трудности их усвоения.

Определяя количество новых слов на единицу времени – урок, необходимо учитывать:

а) трудности (и их степень), которые будут иметь место при усвоении каждого слова[:] фонетические, семантические, грамматические;

б) целевую установку обучения (активное и пассивное усвоение);

в) условия обучения (возраст учащихся, их лингвистическая подготовка, образовательный уровень, форма, этап, цели и задачи обучения и т. д.).

Поурочная доза – это не просто любые слова, ограниченные количественно. Это часть методически упорядоченного учебного материала, представляющего собой лексическую микросистему языка. Этот набор слов определяется с учетом двух систем – системы языка и системы методов, приемов и форм обучения этому языку.

<...>

Принципиально важным является то обстоятельство, что для современной методики характерен не изолированно-фрагментарный, а системно-структурный и системно-функциональный подход[ы] к описанию лексического материала в учебных целях, к его презентации и усвоению, что обусловлено ориентацией на дидактический принцип научности и на обеспечение прочного запоминания. В связи с этим заметим, что легче и быстрее запоминаются логически взаимосвязанные факты, чем представленные изолированно, в разрозненном виде.

Системно-структурный подход означает рассмотрение слова как элемента целостной лексической системы, находящегося во взаимосвязи с другими ее элементами на основе определенных закономерных отношений, а также многообразных способов связей единиц этой системы, их внутренней организации.

Системно-функциональный подход предполагает рассмотрение внутренних (системных) отношений в языке и изучение особенностей (характера) его функционирования в речи...

Беспорядочное усвоение новых слов ведет не к обогащению активного словарного запаса, а к хаотичному нагромождению разобщенных слов в памяти учащихся, что не может служить основой для выработки речевых навыков. Скорее наоборот, неупорядоченный приток новой лексики оказывает разрушающее воздействие на уже сложившиеся навыки словоупотребления, вносит дезорганизацию в русскую речь учащихся.

Учащийся не может сам установить правила сочетаемости, грамматического оформления и употребления новых слов, он начинает сочетать их с любыми знакомыми словами, оформляя и употребляя слова, неверно использует правила изучаемого языка или же правила, перенесенные из родного языка. В результате появляются многочисленные ошибки, объясняемые внутриязыковой и межъязыковой интерференцией. На самом же деле причина ошибок чаще всего кроется в методике обучения лексике.

Методически целесообразно организованное изучение каждой новой дозы лексических единиц, основанное на системно-структурном и системно-функци-

ональном подходах к описанию лексике и обучению ей, способствует созданию у учащихся лексических микросистем, в которые целенаправленно включаются новые слова.

Методистам и авторам учебников и учебных пособий не всегда удается предусмотреть трудности, возникающие при усвоении каждого слова, и учесть их в текстах и упражнениях.

Можно выделить следующие типы трудностей, возникающих при усвоении лексических единиц:

а) трудности, связанные с произношением и написанием слова (с его фонетико-графическим образом);

б) трудности, связанные с усвоением значения слова;

в) трудности, связанные с грамматическим оформлением слова;

г) трудности, связанные с употреблением слова в речи.

Тип, количество и степень трудностей при усвоении того или иного русского слова, а также пути их преодоления связаны с влиянием родного языка учащихся.

Существенным представляется также вопрос о том, какой именно лексический материал нуждается в лингвистическом описании и по каким параметрам.

Известно, что существуют лексические единицы, которые нельзя предложить просто для заучивания. Их употреблению приходится кропотливо и методично обучать, что объясняется лексико-грамматическими свойствами этих слов.

Рассмотрим такой пример.

Преподаватель объясняет значение глаголов *всмотреться* и *вслушаться* при помощи словосочетаний *внимательно смотреть* и *внимательно слушать*, ставя знак равенства между глаголом и словосочетанием. На доске преподавателем и в тетрадях учащимися написано:

всмотреться / всматриваться = внимательно смотреть,
вслушаться / вслушиваться = внимательно слушать.

Неубедительность и недостаточность такого объяснения станут очевидными, если вдуматься в смысл, переданный этими глаголами.

Во-первых, наречие *внимательно* (иногда прибегают также к помощи наречий *напряженно, сосредоточенно*) с таким же успехом сочетается и с производными глаголами *всмотреться* и *вслушаться*: *Внимательно всматриваться в серию одинаковых рисунков, чтобы определить, чем все-таки они отличаются друг от друга; Внимательно вслушиваться в музыку, передаваемую по радио, чтобы сказать, кто написал ее*. А это означает, что смысл наречий *внимательно, напряженно, сосредоточенно* не включен в семантику глаголов *всматриваться, вслушиваться*, он находится за пределами содержания, передаваемого этими глаголами. Имеет место лишь оттенок значения, передающий напряженность восприятия и внимания при совершении действия.

Становится ясно, что значение производного глагола можно объяснить, раскрыв дополнительные значения, вносимые префиксом, суффиксом или постфиксом.

Глаголы *всмотреться, вслушаться* входят в группу префиксально-постфиксальных глаголов, образованных по модели «приставка *в* + глагол + *-ся*»: *всмотреться, вслушаться, вчитаться, вдуматься, вработаться, вжиться* и др. (продуктивный тип глагольного словообразования). Эти глаголы имеют значение ‘углубиться, вникнуть во что-нибудь с помощью действия, названного мотивирующим глаголом, или свыкнуться, освоиться с этим действием’...

Следует добавить, что действия, выраженные префиксально-постфиксальными глаголами этой группы, совершаются с целью что-либо увидеть, узнать, вспомнить, понять, осознать, разобраться, освоить. Кроме того, эти глаголы включают в свое содержание оттенок интенсивности совершения обозначенного действия, т. е. определенную информацию о напряжении воли и внимания. Главным, что составляет новую информацию в производных глаголах названного типа, является смысл (идея) углубления, проникновения во что-нибудь, узнавания или освоения чего-нибудь с помощью действия, названного мотивирующим глаголом.

Особо следует остановиться на семантизации многозначных лексических единиц.

В словарном составе русского языка есть группа многозначных существительных, которые в одном значении могут употребляться только или преимущественно в форме единственного числа, в другом – только или преимущественно в форме множественного числа. В эту специфическую группу входят такие пары существительных, как *взгляд* и *взгляды*, *выбор* и *выборы*, *интерес* и *интересы*, *масса* и *массы*, *плод* и *плоды*, *порядок* и *порядки*, *сила* и *силы*, *способность* и *способности*, *трудность* и *трудности*, *условие* и *условия* и др.

Эти слова характеризуются сложной внутренней структурой и сложным внешним ее выражением. Согласно статистическим данным, они весьма употребительны, входят в активный словарь, интересны по своему содержанию, обладают широкой сочетаемостью, поэтому изучение этой группы слов, работа по развитию навыков их употребления должна начинаться рано, по мере перехода от бытовых тем к темам культурно-социального плана, а не откладываться на продвинутый этап, особенно в юношеской и взрослой аудитории.

<...>

Проведенные наблюдения приводят к следующим выводам. Во-первых, многозначные существительные, которые одни свои значения реализуют в форме только множественного числа, а другие – в форме единственного, в учебных словарях и во всех учебных материалах должны предъявляться в двух формах как отдельные лексические единицы. <...>

Во-вторых, слова, входящие в устойчивые (несвободные) сочетания, следует семантизировать и заучивать не изолированно, а в тех словосочетаниях, фразеологических оборотах, компонентами которых они являются.

Таким образом, учебной лексической единицей выступает не само по себе слово, а словосочетание, лексический комплекс, который целиком усваивается и хранится в памяти учащегося, а в случае надобности так же целиком извлекается из памяти, вставляется в предложение в виде готового «блока», получая при этом соответствующее грамматическое оформление.

В-третьих, приведенные выше устойчивые сочетания со словом *трудности*[1] не следует презентовать сразу в таком же количестве. Из предложенного довольно пол-

[1] Автор приводит следующие сочетания: *встают (встали) трудности перед кем; стоят какие трудности перед кем; встречаться (встретиться) с трудностями; испытывать какие трудности в чем; что представляет трудности; что не представляет трудностей; представлять себе все трудности; не представлять себе всех трудностей; преодолевать трудности в чем; преодолевать трудности на пути к чему; создавать трудности для чего; сталкиваться с какими трудностями; выпадают трудности на долю кого. – Примеч. ред.*

ного перечня надо выбрать одно или два-три словосочетания, которые необходимы для работы над конкретной темой, текстом. При переходе к другим темам могут быть введены другие сочетания.

И в-четвертых, необходимо дать методическое описание данной группы слов, отобрав лишь нужный материал, распределить его по этапам обучения, с тем чтобы на завершающем этапе велась работа по расширению сочетаемости и по овладению фразеологическими оборотами, включающими эти слова.

Упорядочение материала, методическая организация не менее важны, чем его ограничение. Это положение становится очевидным по мере накопления лексики и перехода от простого к сложному лексическому материалу.

Слова могут быть систематизированы по разным параметрам в зависимости от того, какие характеристики слова (лингвистические или экстралингвистические) будут учитываться в тот или иной момент учебного процесса.

Лексические единицы могут быть сгруппированы по формальным признакам и по значению (тематические группировки), на основе системных связей – словообразовательных, синонимических, антонимических; по фонетическому и орфографическому признаку, по сходству значений.

В настоящее время наибольшее распространение и признание на практике получает тематико-ситуативный принцип обучения языку, и группировка слов осуществляется в первую очередь по тематическому признаку, а также на основе возможности сочетать слова в речи. <...>

Таким образом подобранная лексика позволяет вести беседы на определенные темы, чего нельзя добиться при знании даже большого числа слов, но не сгруппированных тематически. Кроме того, тематически организованная лексика хорошо поддается систематическому повторению, что, в свою очередь, способствует активизации значительной части слов, изученных ранее.

В практике преподавания русского языка как иностранного накоплен некоторый опыт по составлению различного рода лексических минимумов и лексических разработок по отдельным темам. Эти проблемы нуждаются в дальнейшем изучении.

И. П. Слесарева

ИЗУЧЕНИЕ ТИПОЛОГИИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУПП*

Одним из самых сложных аспектов теории и практики обучения иностранному языку является лексика как с точки зрения психологических основ ее усвоения, так и с точки зрения общелингвистических трудностей, возникающих при описании лексико-семантической системы языка и связанных прежде всего с практической неисчислимостью ее единиц.

Недостаточная изученность лексики со стороны ее системных связей отражается на преподавании русского языка как иностранного. Сложившаяся практика сво-

* *Слесарева И. П.* Изучение типологии лексико-семантических групп // Рус. яз. за рубежом. 1976. № 1. С. 79–82.

дится в основном к тому, что лексика обычно изучается или в связи с текстом, или в связи с темой (так называемые лексические темы «Транспорт», «Человек» и т. п.); иногда ее выделяют в специальный раздел под названием «лексической стилистики», куда входит работа над синонимами, антонимами, словообразованием. При таком изучении отражается лишь какая-то сторона системных связей в лексике и не учитываются – или почти не учитываются – специфические для нерусского трудности, возникающие при овладении лексико-семантическими группами русского языка. Овладевая русской лексикой, иностранец, по существу, идет тем же путем, каким идет носитель русского языка, непрерывно, на протяжении всей жизни, через чтение и общение, через обращение к словарям пополняющий свой запас слов и уточняющий словоупотребление.

<...>

Русская речь иностранца в значительной мере является реализацией той модели языка, которая отражена в существующих грамматиках и словарях. Поэтому и регулярно встречающиеся семантически закономерные неправильности[1] в русской речи иностранца – один из существенных показателей степени владения языком – мы вправе рассматривать как отражение несоответствия (или неполного соответствия) данной лингвистической модели той идеальной модели, которая должна приводить к порождению только правильных высказываний.

<...>

Неадекватная семантизация слова возникает в результате того, что не учитываются какие-то параметры значения слова, прежде всего его собственно лингвистические характеристики – парадигматические и синтагматические связи, определяющие место слова в лексико-семантической системе русского языка.

Условием адекватного описания лексико-семантической системы языка является рассмотрение слова с точки зрения следующих компонентов его значения: предметной и понятийной соотнесенности слова и его парадигматических и синтагматических связей. То, что парадигматические связи слова наряду с синтагматическими входят в значение слова как одна из его структурных характеристик, определяет необходимость исследования лексики в терминах категории лексико-семантических групп. Под лексико-семантическими группами понимаются объединения слов на парадигматической оси с учетом их смысловой близости.

При описании традиционных проблем лексикологии использование понятия лексико-семантических групп дает возможность рассматривать различные типы связей между словами, в том числе синонимические и антонимические, в наибольшей степени привлекавшие до сих пор внимание лингвистов, не изолированно, а в общей системе всех лексико-семантических связей.

Многоаспектность слова, сложность и многообразие его лексико-семантических и лексико-грамматических связей предполагают наряду с общей задачей описания лексики русского языка по лексико-грамматическим группам конкретизацию такого описания в соответствии со специальными задачами.

---

[1] Автор статьи отсылает читателей к своей работе «Лексические ошибки в русской речи иностранца как предмет и инструмент лингвистического анализа» в сборнике методических статей «Русский язык для студентов-иностранцев» (М., 1974). – *Примеч. ред.*

При требовании описания лексико-семантической системы русского языка в применении к обучению русскому языку иностранцев эта общая задача конкретизируется следующим образом: обязательными являются учет и прогнозирование трудностей, что связано с представлением о неравномерности различных групп лексики с точки зрения особенностей их усвоения иностранцами.

Многолетние наблюдения над лексическими ошибками в русской речи иностранцев показывают, что едва ли не самую большую трудность представляет для них употребление семантически близких слов. Именно с этими словами связано наибольшее количество ошибок и на продвинутом этапе обучения, когда трудности овладения грамматикой остаются позади и уже вырабатывается способность категоризации многих явлений. При этом целый ряд часто встречающихся неправильностей приходится на коммуникативно важные слова, являющиеся семантическими универсалиями и в массе своей относящиеся к нейтральному слою лексики русского языка.

<...>

Проблема семантически близких слов, не исчерпывая, естественно, всех проблем, встающих при описании лексико-семантической системы языка, в то же время, особенно в применении к обучению русскому языку как иностранному, является, на наш взгляд, одной из основных, потому что владение языком складывается из умения выбрать слово из группы слов и сочетать его с другими словами. Но проблема выбора особенно остро стоит там, где выбор по тем или иным причинам представляет трудности.

<...>

С. П. Новиков

СИСТЕМНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ КАК ОСНОВА ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ РОДНОГО ЯЗЫКА*

<...>

Причиной многочисленных лексико-семантических ошибок в речи учащихся является неупорядоченность лексического материала, выражающаяся прежде всего 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 интерференци-

* *Новиков С. П.* Системность в обучении лексике как основа преодоления интерференции родного языка // Рус. яз. за рубежом. 1979. № 2. С. 79–83.

онному 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... 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 соотнесения 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 объединения[2].

Реализуя этот принцип в обучении, надо учитывать, что некоторые единицы не требуют системного подхода для определения их функциональных особенностей. Так, слова с четко выраженной внеязыковой обусловленностью легко семантизируются указанием на их денотат (например, существительные). Поэтому введение их в лексических парадигмах необязательно. В то же время слова с абстрактным значением более привязаны к системе языка. Семантизация таких единиц требует сложного предварительного анализа их функционирования в ряду сходных с ними по значению слов. <...>

<...>

---

[1] Виноградов В. В., Костомаров В. Г. Теория советского языкознания и практика обучения русскому языку иностранцев // Вопросы языкознания. 1967. № 2. С. 3.

[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].

Для практики обучения иностранным языкам естественным является вопрос о границах лексико-семантических групп. Дело в том, что сопоставительных работ по анализу отдельных лексико-семантических групп довольно много. Ценность их состоит в том, что они подтверждают возможность системного анализа языковых явлений и вооружают методами научного анализа языкового материала. Однако использование в обучении результатов этих исследований представляется проблематичным, так как они носят выборочный характер и не учитывают потребностей обучения. Наконец, сопоставление в методических целях не предполагает всестороннего и исчерпывающего анализа сравниваемых явлений. Такое сопоставление должно ограничиваться и замыкаться, как кажется, тем кругом слов, который необходим для усвоения и который диктуется потребностями обучения (например, в пределах лексического минимума). Очевидно, что такое ограничение будет носить относительный характер, поскольку оно обусловливается этапом обучения. Идея реализации системного подхода в обучении становится, таким образом, «физически» и принципиально возможной.

Ограничение учебными целями списка слов позволит создать исчерпывающий перечень лексико-семантических групп. Сопоставление лексических единиц, объединенных одной группой, дает возможность определить потенциально возможные ошибки в рамках системы изучаемого 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

<...>

[1] Цифра перед глаголом означает порядковый номер значения, выделяемого в названном словаре.

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 *учиться* 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*. <...>

<...>

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. <...>

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 сочетательных 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...

Кроме того, такой подход позволит выработать принципы опоры на родной язык учащихся, которые, думается, должны реализоваться в особой комбинации специфических для изучаемого языка словоупотреблений. В этом суть учета психолингвистического фактора при обучении.

---

[1] Учебный словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. М., 1978.

С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ГРУППИРОВКИ	ПРИМЕРЫ
Тематические группы лексики, т. е. объединения слов и номинативных словосочетаний, относящихся к определенным темам	Экономика. Тема: Международное разделение факторов производства (лексика: ***факторы производства, разделение труда, кооперация труда, ресурсы, капитал*** и др.)
Понятийные семантические поля – крупные объединения лексических единиц, группирующихся на основе одного широкого понятия	Понятийное поле количества: ***много, мало, многие, несколько, некоторые, два, число, численность, количественный*** и др.
Лексико-семантические группы – объединения слов, находящихся в отношениях синонимии, антонимии, смыслового сближения, родо-видовых отношениях	Синонимия: ***помогать, содействовать, способствовать***. Антонимия: ***помогать – мешать, препятствовать.*** Смысловое сближение: ***получить – достать.*** Родо-видовые отношения: ***одежда – пальто, пиджак, костюм***
Лексико-синтаксические группы слов – объединения слов, выделяемые на основе общности синтаксического поведения (управления) и смыслового сходства	Глаголы со значением наслаждения: *наслаждаться, любоваться, восхищаться, восторгаться* + Т. п. Глаголы со значением смущения: *смущаться, стыдиться, стесняться*... + Р. п.
Семантико-словообразовательные группы, т. е. группы слов, связанные словообразовательными и одновременно тесными смысловыми отношениями	***Прочитать, дочитать, вычитать, начитаться, вчитаться, прочтение, начитанный, начитанность***
Терминологическая лексика, связанная со специальностью учащегося	Экономика: ***макроэкономика, микроэкономика, менеджмент, стратегическое планирование, маркетинг, национальный доход, спрос, потребление, мультипликатор***
Фоновая и **безэквивалентная лексика**	Наименования реалий быта, предметов, явлений традиционного быта и др.

* *Лебединский С. И., Гончар Г. Г.* Организация лексического материала в практическом курсе русского языка как иностранного // Русский язык как иностранный : тип. учеб. программа для иностр. студентов I–IV курсов нефилол. специальностей высш. учеб. заведений / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. Минск : БГУ, 2003. С. 150.

В. И. Половникова

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ И ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЕЕ УСВОЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА*

Вопросы презентации лексики, ее активизации в практическом курсе русского языка как иностранного всегда волновали методистов, они не теряют своей актуальности и в настоящее время.

Главной задачей при обучении русскому как иностранному при всем разнообразии профессиональных целей является практическое владение учащимися языком, а если говорить о лексическом составе языка – владение учащимися словарным фондом, обеспечивающим потребности коммуникации в определенных сферах речевого общения. В связи с профессиональной ориентацией учащихся этот словарный фонд может смещаться в ту или иную сторону, однако на каждом этапе обучения он должен представлять собой пласт лексики, отражающий ее системные свойства.

Среди факторов, которые в первую очередь следует учитывать при обучении лексике, укажем следующие: 1) разноплановость и многомерность лексической упорядоченности; 2) многочисленные особенности узуально-традиционного употребления; 3) широкий спектр стилевой и стилистической окраски, оценочной нагрузки.

Выбор и употребление слова и адекватное понимание его в определенной жизненной ситуации общения с носителями языка – сложнейшая и одновременно важнейшая задача, стоящая перед учащимся в процессе овладения иностранным языком.

Задача же преподавателя, методиста – направить учащегося по экономному, рациональному и эффективному пути к овладению лексическими единицами в многообразии их функционирования в живой русской речи. При этом должны учитываться их семантика (в частности, многозначность), валентность, образность, словообразовательные возможности, характер вступления в закрепленные, традиционно-узуальные словосочетания, место в словообразовательном гнезде, роль в различных рядах сопоставлений (как, например, близких по значению, по совпадению корня и какого-либо семантического признака, близких по зрительному и слуховому восприятию, близких по ассоциативно-деривационным связям), роль и место в рядах интераналогов в зависимости от страноведческого фона и толкования и т. д.

В процессе преподавания необходимо прежде всего решить вопрос: 1) об отборе и организации лексического материала, т. е. о том, какие слова и в каких компоновках должны находиться в поле зрения преподавателя; 2) о многоступенчатой рациональной системе тренировки, т. е. какой путь усвоения отобранных лексических единиц предложить учащимся.

Лексическая работа пронизывает весь учебный процесс, входит в комплексную подачу материала, она теснейшим образом сливается с отработкой материала других уровней языка (грамматики, фонетики) в единый поток коммуникативно направленных заданий и тренировки. Обособленность лексического аспекта работы в статье определена задачами его описания. Системная организация словарного материала может быть скрыта от учащихся, но она непременно учитывается при разработке

---

* *Половникова В. И.* Организации лексики и формирование системы ее усвоения в практическом курсе русского языка // Рус. яз. за рубежом. 1984. № 5. С. 94–99.

материала, при подготовке преподавателя к занятиям, при составлении учебников, пособий, так как данный путь ведет постепенно и последовательно к выработке у учащихся языковой интуиции.

Успех комплексного обучения будет тем ощутимее, чем лучше будут разработаны, методически осмыслены, удачно введены в учебный процесс и согласованы в нем все его компоненты, а именно: аспекты языка и речи.

На наш взгляд, введение в учебный процесс аспектных занятий, позволяющих глубже осмыслить те или иные характерные лексические явления, вполне целесообразно и полезно. Особенно актуальна комплексно-аспектная направленность при работе с русистами – студентами-филологами или преподавателями, повышающими свою квалификацию на различных курсах и семинарах, так как выбор формы обучения и наполнение ее содержанием определяется также следующими задачами контингента:

• русский язык для данных учащихся не только средство обучения и познания, но и объект специальности;

• минимизация языкового материала допускает для данного контингента показ и отработку фрагментарных лексических блоков без купюр, что вызвано необходимостью профессиональной глубины анализа, понимания и объяснения языкового явления.

Аспектная направленность реализуется на фоне комплексного усвоения, которое обеспечивается единым базовым языковым информативно-страноведческим материалом, взаимопроникновением и взаимодействием аспектных занятий. Организационно аспекты могут быть выделены или не выделены в ходе занятий, но в рабочих планах преподавателя, ведущего занятия, объем лексического материала, характер его презентации и пути его активизации должны быть очерчены с учетом системных закономерностей и последовательно прослежены в процессе обучения.

Система закрепления лексики, содержащая определенные приемы и упражнения, упорядочивает лексическую работу, уменьшает вероятность субъективизма и стихийности при овладении лексикой.

Предлагаемая точка зрения на лексический аспект преподавания[1], помимо повышения эффективности обучения, позволяет усилить педагогизацию учебного процесса.

Итак, содержание и специфика лексического аспекта работы с данным контингентом заключается в следующем:

• отбор и подача лексики как образца функционирующей системы;

• корректировка и активизация в речи учащихся словарных единиц на базе широкого контекста, охватывающего художественную, общественно-политическую литературу, разговорно-бытовую и деловую сферу общения;

• совершенствование у учащихся навыков аудирования, говорения, чтения с учетом многообразия лингвистических и экстралингвистических факторов путем целенаправленной речевой тренировки;

---

[1] См. также монографию автора «Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе» (М., 1982). В книге представлено описание лексики как аспекта обучения иностранных студентов-филологов. Подробно рассматриваются вопросы отбора, организации и подачи словарного материала. Лексические единицы отобраны на основе используемых в учебном процессе материалов страноведческой направленности и сгруппированы в соответствии с тематической организацией практического курса (РКИ) и с учетом принципа языковой системности. – *Примеч. ред.*

• углубление профессиональных знаний учащихся, овладение ими методикой и педагогическим мастерством в отношении презентации и анализа лексических явлений на своем собственном учебном языковом опыте.

Предлагаемая методическая концепция построения системы работы по усвоению лексических единиц в речи охватывает отбор, организацию, презентацию и руководство процессом закрепления и активизации слов.

Лексический состав языка отражает явления реальной действительности и, следовательно, представляет собой набор тематико-понятийных полей или классов, которые отражают одну сторону системной упорядоченности. С другой стороны, существует системная упорядоченность словарного состава, не ограниченного тематически, на основе трех измерений: парадигматических, синтагматических и деривационных отношений слов в многообразии их связей.

Итак, отбирается и изучается лексика, соотнесенная тематически и сгруппированная на основе лексико-семантических, лексико-структурных, лексико-морфологических и словообразовательных связей при сохранении необходимых пропорций различных внутриуровневых явлений.

Выбор круга тем обычно бывает продиктован целями и условиями обучения. Речевая практика базируется на наборе лексики, представленном в виде различных типов словарных объединений. Мы выделяем шестнадцать таких типов. Ограничение количества групп шестнадцатью типами и их наполнение вызваны учебно-методической целесообразностью, учетом внутриязыковой интерференции. Важен также и учет влияния родного языка учащихся.

Рассмотрим типы словарных объединений, которые надо иметь в виду, следуя предложенной системе работы.

1. Лексико-семантические группы слов, близких по значению. Например: *реконструкция, реставрация, восстановление, ремонт*.

2. Группы слов, близких по значению, но различающихся по лексическому фону. Например: *миролюбивый, пацифистский, антивоенный*.

3. Группы однокоренных слов, у которых совпадает какой-либо семантический признак (полные и неполные паронимы). Например: *наследство, наследие, наследование, наследственность*.

4. Синонимические ряды (идеографические синонимы; стилистические синонимы; синонимы, возникшие в связи с заимствованиями из разных языков). Например: *верный, преданный* (друг); *архитектор, зодчий; дарить, преподносить, презентовать*.

5. Антонимические противопоставления. Например: *просторное – тесное* (помещение); *узкая – широкая* (улица).

6. Группы глаголов с одинаковым управлением, объединенных общностью семантических отношений. Например: указание на субъект (объект) или обстоятельства, подкрепляющие чью-либо позицию – *На кого / на что надеяться, опираться, ссылаться, указывать* (*Он надеется на друга*).

7. Группы глаголов с общим префиксом, объединенных характером и целенаправленностью действия. Например: *от- – отвыкнуть, отговорить, отсоветовать, отучить*.

8. Лексико-семантические группы слов с одинаковым словообразовательным элементом. Например: *-ник / -ниц(а)*: а) *шутник / шутница*, б) *сборник*, в) *коровник*, г) *ключник / ключница*, д) *чайник*, е) *чайница*.

9. Словообразовательные гнезда однокоренных глаголов. Например: писать – *вписать, выписать, дописать, записать(ся), исписать, надписать, написать, описать, переписать, переписываться, подписать(ся), предписать, приписать, прописать, прописаться, расписаться, списать*.

10. Сопоставление непереходных глаголов, обозначающих становление состояния, и переходных глаголов, обозначающих приведение кого-либо (чего-либо) в данное состояние (каузативных). Например: *ожить – оживить; расти – растить*.

11. Слова, близкие по зрительному и слуховому восприятию. Например: *душевный, душный, душевой, душистый, духовный, духовой*.

12. Многозначные слова и омонимы. Например: *глубокий* – 1) *река, тарелка*; 2) *мысль, знания, чувство*; 3) *ночь, старость*; 4) *тыл*; 5) *тайна*.

13. Сопоставление существительных, у которых различаются значения единственного и множественного числа. Например: *мелочь – мелочи (У Вас есть мелочь? – Не расстраивайтесь, это мелочи жизни!); бумага – бумаги (На столе лежит чистая бумага. Деньги и бумаги он хранит в этом шкафу)*.

14. Ассоциативно-деривационные ряды слов, ограниченные определенными отношениями (действие, деятель, процесс, результат, средство и место действия). Например: *строить – строитель – строительство, постройка, стройка – строение, постройка; строительная техника – строительство; строительные материалы – стройплощадка, стройка*.

15. Ассоциативно-тематические ряды слов. Например: *поликлиника – регистратура, запись, взять талон, записаться на прием, часы приема, врач принимает, кабинет, процедура, лаборатория, принимать процедуры, делать анализы, сестра, направление, рецепт, карта, история болезни, бюллетень, дать справку*.

16. Связанные словосочетания и паремии:

а) узуально-традиционные сочетания (составные наименования, составные термины и др.);

б) фразеологические сочетания;

в) пословицы, поговорки, афоризмы.

Например: а) *садиться на автобус / трамвай, снимать номер / квартиру, детский сад*; б) *принять за чистую монету, водить за нос, брать за душу*; в) *Не сразу Москва строилась, Назвался груздем – полезай в кузов, Что за комиссия, создатель, быть взрослой дочери отцом!*

Ядром лексического материала в пределах темы являются опорные слова, наиболее для нее актуальные. Опорные слова детально рассматриваются с точки зрения их функционирования, различных связей с другими словами, сопоставляются по многим параметрам.

Лексика представляется в виде «цепочек», непрерывного потока слов (который отсекается в учебных целях в зависимости от уровня владения языком и задач преподавания), определенных содержательной стороной речевой деятельности. Это расширяет возможности участия обучаемых в речевых контактах с носителями языка и между собой, так как повышает их языковую компетенцию в рамках данной темы.

Знакомство с изучаемой лексикой происходит посредством информативно-страноведческого материала через ситуацию и текст. При анализе текста делается акцент на тот материал, который отобран в связи с темой и системной группировкой. Такой подход к изучению лексики дает возможность постоянно прослеживать характерные черты лексической системы, сохранять пропорции в подаче и характеристике ее, что

способствует проникновению в законы лексики изучаемого языка и выработке «языкового чутья».

В пределах каждой темы выделен круг опорных слов. Работая над определенным контекстом (чтение текста или речевая ситуация), мы фиксируем то или иное опорное слово (или другое слово, состоящее с ним в системной связи). Затем, отталкиваясь от последнего, «вытягиваем цепочку» слов, которые осмысляются и активизируются в разного рода языковых и речевых заданиях, составляя содержание собственно-лексического аспекта.

Процесс усвоения лексической единицы охватывает комплекс поэтапных достаточных тренировок, содержание которых учитывает уровень владения учащимися языком и их профессиональные интересы.

<...>

Каждый вид упражнений несет свою нагрузку в общем процессе усвоения и активизации слова: 1) языковые – для уяснения отдельных языковых фактов; 2) коммуникативные, в ходе которых усвоение отрабатываемого материала происходит с установкой на речевой стимул, которые представляют собой пеструю картину и квалифицируются в современной методике как подготовительные коммуникативные, доречевые, вторичные предречевые, условно-речевые и т. д.

Собственно-речевые тренировки широкого диапазона, которые помогают на основе материала, ранее усвоенного в упражнениях учебного характера, развивать творческую, самостоятельную речь учащихся в условиях русского речевого общения, когда слово постепенно переходит в актив и употребляется учащимися в различных вариациях в соответствии с видами речевой деятельности и сферами функциональных разновидностей русского языка.

Необходимым условием успеха является четко организованный поэтапный и итоговый контроль, проверяющий и владение лексическими единицами[,] и знание, умение объяснить, понять изученные явления. Контроль проводится в форме всех названных выше типов упражнений и заданий.

<...>

Н. Л. Федотова

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА*

<...>

Методическая типология лексического материала

К числу факторов, обусловливающих трудности активного усвоения слов при изучении иностранного языка, можно отнести следующие:

- совпадение или несовпадение объемов значений слов родного и иностранного языка;
- степень связности или свободы слова по отношению к другим словам данного языка <...>;
- характер структуры слова (простые, сложные или производные слова);
- конкретность или абстрактность значения слова.

---

* *Федотова Н. Л.* Обучение лексике русского языка // Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) / Н. Л. Федотова. СПб. : Златоуст, 2016. С. 56–68.

Существуют различные подходы к решению проблемы типологии русской лексики (группировка языкового материала по типам трудности усвоения). Наиболее распространенной является типология, предложенная Н. В. Николаевым[1], который выделяет 8 типов слов:

- интернациональные и заимствованные слова, объемы значений которых совпадают в родном и иностранном языках (*литература*, *библиотека*, *республика*);
- производные и сложные слова, а также сочетания слов, компоненты которых знакомы учащимся (*самообразование*, *трудолюбие*, *кораблестроение*);
- корневые слова, объем значений которых соотносится с объемом значений соответствующих слов в родном языке (*окно*, *дом*, *солнце*);
- слова, специфичные по своему содержанию для изучаемого языка (слова-реалии) (*Кремль*, *лапти*, *варенье*);
- слова общего с родным языком корня, но отличающиеся по содержанию (ложные друзья переводчика) (*фамилия*, *магазин*);
- словосочетания и сложные слова, отдельные компоненты которых хотя и известны учащимся, но не сходны с компонентами соотнесенных с ними лексических единиц в родном языке (*постдипломное* (*образование*);
- лексические единицы, объем значений которых шире объема значений соответствующих слов в родном языке (*большой – big*);
- лексические единицы, объем значений которых у́же объема соответствующих слов в родном языке (*купаться – to bathe*).

Для предупреждения лексических ошибок можно предложить следующие рекомендации (Берман[2] 1986: 170):

- оценивать степень трудности подлежащих усвоению лексических единиц и группировать их по принципу однородности;
- предусмотреть способы введения лексики, целесообразные для каждой группы;
- ориентировать введение и семантизацию лексики на те стороны лексических единиц, которые могут вызывать трудности усвоения;
- включать изученные единицы в различные сочетания и ассоциативные связи;
- указывать на конкретные признаки лексической единицы (фонетическое оформление, особенности написания, словоизменения и т. д.).

Наиболее трудными для усвоения являются:

- самые длинные и самые короткие лексические единицы (*высокохудожественный*, *вещь*);
- лексические единицы, выражающие абстрактные понятия (*ласка*);
- лексические единицы с ослабленной лексической семантикой (*являться*);
- строевые слова (*в/на*, *именно*);
- многозначные слова (*идти*);
- сложные и производные слова (*приумножение*);
- фразеологические словосочетания (*лезть на рожон*);
- речевые клише (*дело обстоит таким образом*).

<...>

---

[1] Николаев Н. В. Типология лексического материала, подлежащего усвоению в восьмилетней школе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1962.

[2] Берман И. М. Работа над грамматикой // Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. Киев : Вища школа, 1986. С. 79–201.

Лексические навыки

Под **продуктивными лексическими навыками** в устной речи понимаются навыки правильного словоупотребления и словообразования в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации. Психофизиологической основой лексических навыков являются лексические автоматизированные динамические связи как единство семантических и слухо-речемоторных образов слов и словосочетаний. По данным психологии речи, отличие лексических навыков от фонетических и грамматических заключается прежде всего в том, что лексические навыки характеризуются большей осознанностью. Говорящий в наибольшей степени осознает содержание речи, что проявляется в выборе слов в зависимости от прагматических условий коммуникации, в правильном сочетании слов.

В составе лексических навыков можно выделить операции анализа слова, операции словообразования, операции конструирования словосочетаний. Совершенное владение лексической стороной иноязычной речи означает способность говорящего осуществлять все виды операций с лексическими единицами.

Лексические речевые навыки, формирующиеся у учащихся в процессе овладения иностранным языком, подвергаются воздействию со стороны лексических навыков родного языка. Чтобы понять специфику интерференции навыков, необходимо знать особенности словообразования и словоупотребления в родном и изучаемом языках. Правила сочетания слов в иностранном языке часто отличаются от правил сочетания их эквивалентов в родном языке. Это несовпадение обусловлено расхождением между понятием и значением слов в лексических системах двух языков.

Лексический навык имеет два основных компонента: операции словоупотребления и операции словообразования.

Словоупотребление (сочетание слов иностранного языка в соответствии с его нормами) требует не только знания слов, но и умений оперировать ими при производстве речи. Необходимо научиться употреблять изученную лексику в собственных высказываниях, а также понимать ее в речи других.

По степени совпадения (или расхождения) семантической структуры эквивалентов родного и иностранного языков различаются следующие группы лексики:

- лексические единицы, значения которых полностью совпадают в обоих языках;
- лексические пары, у которых совпадают основные значения и часть дополнительных;
- слова, у которых совпадают основные значения;
- слова, у которых не совпадают основные значения, но совпадают лишь дополнительные.

Словообразовательные навыки также могут подвергаться интерферирующему влиянию со стороны родного языка. В русском языке возможны следующие способы образования слов:

- аффиксация (образование слов с помощью различных аффиксов – приставок и суффиксов: *построить – постройка*);
- словосложение (создание сложного слова из двух корней и более: *пароход*);
- безаффиксальный способ (при переходе слова в другой класс слов: *рассказывать – рассказ*; *столовая комната – столовая*).

Для русского языка характерен аффиксальный способ образования слов.

Необходимо отметить, что для успешного формирования лексических навыков и расширения словарного запаса иностранных учащихся нужно соблюдать принципы обучения иноязычной лексике, в которых обобщены основные закономерности усвоения этого аспекта языка:

• *принцип минимизации словарного материала*: ориентация на лексические минимумы для каждого этапа обучения;

• *принцип направленного предъявления лексических единиц в учебном процессе*: обучаемые должны производить действия с лексическими единицами, наилучшим образом закрепляющие усвоение новой лексики. Это достигается методически целесообразным показом лексической единицы, а также представлением на многочисленных примерах ее взаимодействия с другими лексическими единицами в составе словосочетаний и предложений;

• *принцип учета языковых свойств лексических единиц*: фонетико-графическое оформление каждой группы единиц, их семантики и структуры;

• *дидактический принцип последовательности*: особенности каждой лексической единицы постепенно раскрываются при системной и интенсивной тренировке и в процессе речевой практики;

• *принцип комплексного решения основных методических задач*: формируется реальный лексический запас, расширяется потенциальный словарь и развивается лексическая догадка;

• *принцип опоры на лексические правила*: используются правила сочетаемости и стилистической дифференцированности изучаемых лексических единиц;

• *принцип единства обучения лексике и другим аспектам языка*: окончательная цель лексической работы достигается при завершении формирования лексического механизма, входящего во все виды речевой деятельности.

<...>

Л. Н. Чумак

ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО*

<...>

Обучение лексике

<...>

При коммуникативно-деятельностном подходе обучение лексике подчинено владению другими аспектами языка – фонетикой и грамматикой, введение и закрепление новых слов осуществляется только в предложении/высказывании.

Трудность усвоения лексики определяется тем, что системность в лексике – самое сложное явление в структуре языка; слово как единица языка – очень сложное явление, универсальное по характеру и уникальное по объему выполняемых в языке функций.

---

* *Чумак Л. Н.* Языковые аспекты в методике преподавания русского языка как иностранного // Методика преподавания русского языка как иностранного / Л. Н. Чумак. Минск : БГУ, 2009. С. 224–240.

Лексика представляет собой открытую систему, и количество единиц обучения на лексическом уровне практически бесконечно, равняется не только числу слов, а числу значений слов, из которых многие полисемичны. Но задача рационального ограничения учебного словаря (до 1 %) облегчается тем, что лексическая система обладает способностью подвергаться компрессии (сжатию) и при этом сохранять свою системность.

Принцип минимизации – это объем языковых средств, который является максимальным с точки зрения возможностей учащихся и минимальным с точки зрения системы языка.

<...>

Организация работы по обучению лексике предполагает учет следующих методических факторов.

1) Дозировка новых слов на единицу учебного времени (за один урок). На начальном этапе – 5–10 слов за урок плюс отработка старых 5–10 слов; на продвинутом этапе – до 20 слов (но не более 10 плюс отработка 5–10 известных слов).

2) Методологическая типология русской лексики и учет родного языка при работе по сознательно-практическому методу. <...> Степень трудностей в усвоении лексики определяется с учетом родного языка учащихся. Им полезно иметь специальную тетрадь, где ведется список вводимых новых слов.

3) Порядок введения новой лексики. Прежде всего учитывается контекстное или внеконтекстное введение нового слова с опорой на работу всевозможных анализаторов с предпочтением первого приема. Порядок введения новой лексики опирается на принцип устного опережения: новое слово обучаемый а) воспринимает на слух (в знакомых сочетаниях, в предложении, изолированно); б) проговаривает (в контексте и изолированно); в) видит написанным и читает; г) пишет.

4) Соблюдение принципа одной трудности. Новые слова вводятся на знакомом грамматическом материале, а новые грамматические формы – на знакомой лексике.

5) Естественность условий для активизации лексики. Отобранная лексика организуется для активизации в коммуникативных упражнениях, связывается с конкретными ситуациями.

6) Учет лексико-грамматических свойств слова. Слова с конкретными значениями даются раньше слов с абстрактными значениями; слова, изменяющиеся по общим правилам, раньше слов-исключений.

7) Связь работы по лексике с грамматическими, фонетическими и другими аспектами. Особенно активизируется при работе над текстом, на уроках разговорной речи, при развитии навыков чтения и аудирования.

8) Прохождение трех основных этапов: семантизации лексических единиц; автоматизации лексических единиц; совершенствования лексических навыков. Способы семантизации лексики: объяснение слов средствами наглядности; использование семантизирующего контекста; подбор синонимов; подбор антонимов; подбор родового понятия к видовому; проведение словообразовательного анализа; описание значения для безэквивалентной лексики; перевод на родной язык при проверке или контроле.

Изучение лексики – это не просто заучивание новых слов, а осознание и усвоение имеющихся между ними в языке связей – грамматических, семантических, синтаксических и т. д. <...>

<...>

В. В. Морковкин, Е. М. Кочнева

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ*

<...>

Этапы отработки вновь вводимой лексики

Основными этапами отработки вновь вводимой лексики являются: а) презентация новой лексики; б) организация усвоения новой лексики; в) организация повторения усвоенной лексики и контроль за качеством усвоения. <...>

<...> П р е з е н т а ц и я – 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. <...>

<...>

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 закреплен термин «се-

---

* *Морковкин В. В., Кочнева Е. М.* Обучение лексике // Методика преподавания русского языка как иностранного: для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина ; А. Н. Щукин [и др.] ; под ред. А. Н. Щукина. М. : Рус. яз., 1990. С. 59–68.

мантизация». 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.

Методические факторы: 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.

Психологические факторы: е) возраст учащихся; ж) уровень языковых способностей учащихся.

Лингвистические факторы:

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. <...>

О р г а н и з а ц и я у с в о е н и я н о в о й л е к с и к и. 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. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова

ПРИОБРЕТЕНИЕ ЗНАНИЙ. ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ, ГРАММАТИКЕ, ЛЕКСИКЕ*

Обучение лексике

Работа по лексике сопровождает овладение другими аспектами языка – грамматикой и фонетикой, переплетается с ними, но особенно активизируется при работе над текстом, при развитии навыков восприятия речи иа слух, на уроках разговорной практики (развития речи). Напомним, что выделение лексики в особый аспект продиктовано необходимостью описания; в преподавании обучение ей подчинено задаче развития речи.

Методика лексической работы различна на разных этапах обучения, зависит от целей изучения языка, от степени владения им. В свете принципа коммуникативности задачи изучения лексики сводятся к тому, чтобы учащиеся могли понимать русскую речь и объясняться на русском языке... Для некоторых учащихся важно овладение научно-технической лексикой.

---

* *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Приобретение знаний. Обучение фонетике, грамматике, лексике // Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. М. : Рус. яз., 1976. С. 42– 83.

Изучение лексики – это не просто заучивание новых слов, а осознание и усвоение имеющихся между ними в языке связей – грамматических, семантических и пр.

Коммуникативность требует введения и закрепления новых слов в предложениях и ситуациях.

Мы не просто объясняем и даем список слов, например: *байдарка, лыжи* и др., учащиеся не зазубривают инфинитивы изолированных глаголов *любить, идти* и др., а запоминают фразы: *Это байдарка. Мы любим походы на байдарке; Мы идем в поход на лыжах*.

Несоблюдение этого требования коммуникативности, т. е. заучивание слов вне предложения, делает процесс обучения лексике малоэффективным.

В практике изучения языков известны случаи, когда учащиеся благодаря феноменальной памяти заучивали огромное количество слов, но... не в состоянии были объясняться и понимать иноязычную речь. Слова, взятые вне предложений и текстов, вне системы языка в целом, лишь как названия вещей и явлений действительности, служат обозначениями этих явлений, но не обеспечивают владения иноязычной речью.

Как мы уже сказали, обучение лексике пронизывает преподавание всех аспектов языка, особенно очевидна связь лексической работы с обучением грамматике.

Лексика наполняет изучаемые грамматические формы и конструкции (что отразилось в специальном методическом понятии и термине – «лексическое наполнение модели», т. е. типового предложения).

Познакомив учащихся с той или иной грамматической конструкцией, мы включаем в упражнения знакомую лексику и вводим дополнительно новую.

Приемы введения и объяснения слов весьма разнообразны. Обсудим хотя бы некоторые из них. Удобно и эффективно объяснение новых слов с помощью наглядных пособий – реальных предметов, рисунков, картинок, фотографий, таблиц и т. п. Таким образом легко объяснить значение абсолютного большинства слов-реалий, которые обычно однозначны и легко представимы «наглядным способом», например *кинотеатр, фойе, зал, артист, паспорт, билет, касса*... Слова даются в качестве лексического наполнения отрицательных конструкций типа: *В нашем районе нет кинотеатра* и т. д. <...>

Преподаватель показывает предмет (или его изображение), называет его, затем просит повторить его название весь класс хором или отдельных учеников, стимулируя употребление этих слов в отрабатываемых синтаксических структурах.

Мы можем демонстрировать и некоторые действия, активизируя учащихся к употреблению предложений с «демонстрируемыми» глаголами. Например, преподаватель (а потом и ученики) читает, рисует, пишет... и называет по-русски производимые действия: *Я читаю* (*пишу, рисую*...); или: *Он читает* (*пишет, рисует*...).

Другие глаголы, наполняющие конструкцию, семантизируем не действиями, а рисунками, картинками, фотографиями. <...>

Демонстрируя предметы разного цвета, формы, величины, включая их названия во фразы и микродиалоги, мы знакомим учащихся с некоторыми из употребительных прилагательных: *красный карандаш, черная доска, большое окно, зеленые листья* и т. д.

Показывая окружающие или специально принесенные предметы, имитируя или наблюдая производимые действия, преподаватель употребляет в предложениях и словосочетаниях необходимые русские слова. Учащиеся воспроизводят их, как бы фотографируя речь преподавателя, и таким образом усваивают их.

Дальнейшее закрепление этих слов можно проводить в форме вопросов и ответов, микродиалогов, разыгрываемых сначала с помощью преподавателя, а потом самими учениками, например:

– Каким видом спорта вы занимаетесь?

– Летом я играю в волейбол и плаваю, а зимой катаюсь на коньках. А вы чем увлекаетесь?

– Я играю в теннис.

Можно также давать задания типа: «Расскажите, каким видом спорта вы занимаетесь, каким видом спорта занимаются ваши знакомые, друзья, ваши дети».

Используя рисунки, таблицы, схемы, фотографии для введения новых слов и иллюстрации их значений, подчиняемся основному дидактическому правилу: новые слова приводим в знакомых синтаксических конструкциях.

Объяснить с помощью средств предметной и зрительной наглядности можно далеко не все слова. Если нам нужно ввести слова, обозначающие отвлеченные, абстрактные понятия (*красивый, прекрасный, высота, природа* и др.), средства зрительной наглядности вряд ли нам помогут. Зная родной язык учащихся или язык-посредник, мы можем объяснить значение таких слов с помощью словаря. При незнании родного языка учащихся можно отослать их к русско-иноязычному словарю. Однако прибегать к этому приему следует лишь в редких случаях, когда другие способы не подходят. Дело в том, что если перевод занимает незначительное место в процессе работы, то и связь русского слова с русским контекстом у учащихся оказывается крепче, чем связь этого слова с эквивалентом в родном языке. Следует сопровождать и этот прием объяснения новых слов употреблениями их в предложениях.

Усвоение новых слов на начальном этапе связывается со слуховым восприятием отрабатываемых типов предложений. Почти все слова, которые учащийся изучает на начальном этапе, должны быть им предварительно услышаны. Это способствует закреплению слова в памяти учащихся, выработке правильного произношения, пониманию живой русской речи.

Эффективно объяснение новых слов путем подбора антонимов и синонимов (хотя на начальном этапе подключение последних должно быть ограничено), уже известных учащимся и вводимых в составе предложений или словосочетаний, противоположных по содержанию: *В классе тепло, а на улице холодно; Этот шкаф – высокий, а этот – низкий* и т. п.

Если учащиеся знакомы с глаголом *работать*, то глагол *трудиться* на начальном этапе им достаточно осознавать как его синоним (семантическими и стилистическими тонкостями их употребления пока следует пренебречь); также и слова *прыгать – скакать, печальный – грустный, огромный – очень большой* и т. п.: *Он работает. Он трудится...* Когда учащиеся накопят достаточный словарный запас, полезно прибегать к толкованию слов средствами русского языка. Вводя слова *хохотать, кричать, синеватый, француз*, можно ограничиться толкованием: «громко смеяться, громко говорить», «немножко (слегка) синий», «тот, кто живет во Франции» и т. п.

Осознанию значения новых слов помогает также анализ их словообразовательного состава. Если учащиеся знают слова *стол, мяч, стул, карандаш* и др., то для ознакомления со словами *столик, мячик, стульчик, карандашик* и т. д. достаточно вскрыть их словообразовательную структуру: показать учащимся, что суффиксы *-ик, -чик* привносят в слово значение «маленький», и подвести таким образом к осознанию значений:

столик – «маленький стол», мячик – «маленький мяч» и т. д. Если учащиеся узнали слова *книга, класс*, университет и др., то на следующих занятиях к ним добавляются однокоренные: *книжный, классный, университетский*, т. е. происходит и повторение, и расширение лексики. Наконец, усвоение значения вводимых слов может сопровождаться наблюдением за их употреблением в контексте.

<...>

Приучившись узнавать некоторые слова из ситуации и контекста, учащийся впоследствии сможет воспользоваться ими и в общении.

Готовясь к уроку, следует тщательно обдумать весь лексический материал, который будет введен, и наиболее экономные, эффективные приемы его закрепления. Важное значение под углом зрения коммуникативности имеет отбор слов, строгая ограниченность их на начальном этапе обучения. Методисты считают, что за урок (2 учебных часа) взрослый учащийся может усвоить активно не более 12–15 новых слов.

Работа над лексикой обычно либо предваряет текст, либо проводится на материале текста. Однако источником новой лексики может быть, конечно, не только текст, но и беседа о виденном или слышанном, рассказ преподавателя и т. п.

Помимо чисто количественных показателей на отбор слов влияют и другие факторы. Если мы введем слово, которое учащиеся еще не смогут употребить (из-за незнания соответствующей грамматики), то дадим им бесполезный или даже вредный багаж.

Если они знают структуру: *Я изучаю русский язык (физику, математику...)*, то введение близкого по значению глагола *заниматься* возможно лишь после знакомства с творительным падежом: *Я занимаюсь русским языком (физикой, математикой...)*. В противном случае мы толкаем их на употребление ошибочной фразы: *Он (я, мы) занимается русский язык (физика, математика...)*.

<...>

Из психологии обучения известно, что новое слово должно встретиться много раз, чтобы оно прочно закрепилось в памяти учащихся. Именно поэтому нужно всячески стремиться к достаточному числу повторений слов в наиболее типичных сочетаниях и предложениях. <...> Многократность повторения достигается умелым подбором текстов, целесообразной системой упражнений по лексике...

Мы знаем о памяти и другое: что она может действовать по принципу запечатлевания (imprinting) «раз и навсегда». С точки зрения психологии, чтобы это произошло, нужно, чтобы запоминаемое (усвояемое) отвечало потребности и немедленно подкреплялось ее удовлетворением. В этом случае под влиянием речевой потребности в памяти образуется как бы «ловушка» для слова, и когда слово подсказывается (собеседником, обстановкой, ситуацией, текстом и т. д.), «ловушка» захлопывается, и слово прочно запечатлевается. «Секрет» быстрого освоения языка в речевой среде тем и объясняется, что постоянно возникающие и повторяющиеся речевые потребности немедленно удовлетворяются ситуативно обусловленными словами, фразами.

Учебными стимулами для повторения и закрепления лексики могут служить различные ситуативные задания, игры, решение кроссвордов (помогающее одновременно формированию навыков написания слов), ребусов, шарад, повторение гнезд слов, инсценирование диалогов с обязательным включением определенных изученных слов и другие приемы, число и характер которых зависят, конечно, от степени трудности слова. Приводим ряд примерных заданий: «В определенный (короткий) про-

межуток времени написать как можно больше пословиц, поговорок, идиоматических выражений и т. п.»; «Написать все известные синонимы к данным словам» (выигрывает написавший наибольшее количество или написавший такие синонимы, которых нет у других)...

Эффективным средством закрепления лексики является также домашнее чтение, о чем мы будем говорить несколько позже.

На продвинутом этапе обучения, когда учащийся сталкивается с большим объемом текстов, характер и приемы работы над лексикой, естественно, меняются. Учащийся встречает много знакомых слов, но в иных значениях, слов, родственных уже изученным, их синонимов и т. п.

Обилие новой лексики и естественное стремление связать ее с уже знакомой приводят к специфическим лексическим ошибкам: *Они очень тепло встретили его и поздравились с ним* (вместо *поздоровались*); <...> *Моя знакомая пишет, что в текущий момент она здорова; Нам было трудно учиться, но все кадры института нам помогали; Я принес вам фрукты своего воскресного труда,* – с гордостью говорит студент, передавая преподавателю сочинение; *Я хочу рассказать вам содержимое прочитанной книги; Какие красивые мебели в новой квартире моего друга!*

В приведенных примерах нет нарушений грамматической нормы, а фразы... звучат не по-русски из-за... неточного понимания значения слова, незнания особенностей его употребления. <...>

Ошибки в приведенных примерах собственно лексические; они проистекают от незнания законов сочетаемости слов... стилистических норм словоупотребления, на это и обращается внимание учащихся и преподавателя.

Требование теории информации применительно к обучению иностранным языкам состоит именно в том, чтобы в интуитивном сознании изучающего язык отразились не только слова, но и типичные вероятностные связи между ними. Мы, носители языка, сами нередко ловим себя на мысли о том, что слово «всплывает» в нашем сознании в каких-то наиболее привычных, «банальных», частотных связях и ассоциациях, например: *арбуз – круглый* (он может быть и зеленым, и сладким, и вкусным или невкусным и т. д.), *композитор – великий* (ср. русский, зарубежный, блестящий и т. п.) и др. О наличии таких устойчивых стереотипных связей свидетельствуют также ассоциативные эксперименты...

Подобные связи мы легко предвосхищаем в устной и письменной речи, почти не затрачивая труда на их осознание. Знание этих связей уменьшает время реакции на слово в контексте и облегчает выбор нужного предложения в устной речи. Речь человека, в сознании которого не отразились реальные типичные контекстные связи, содержит большое количество грамматических и стилистических ошибок. Источник «примитивной» или «изысканной» речи один и тот же – незнание контекстных связей и недостаточное умение оценивать условия в пользу выбора тех или иных, влияние родного языка учащихся.

<...>

Носителю языка правила сочетаемости известны интуитивно, а для иностранца должны быть сформулированы в явном виде.

Существует минимум два способа сообщить иностранцу правила сочетаемости:

а) дать достаточное количество конкретных сочетаний данного слова с другими словами в надежде, что общее правило он поймет сам, например: «Устанавливать» –

ставить что-либо (машину, механизм и т. п.), подготавливая к использованию. «Установить» что? – машину, прибор, турбину, станок, агрегат и т. д.;

б) сформулировать общее правило, например: помета «о любой машине и ее частях» указывает границы ряда в целом.

Каждый из этих способов имеет свои достоинства и свои недостатки. В практике обучения наблюдается явное увлечение первым из них, да и то не всегда в корректной форме.

В любом учебнике русского языка мы встретим много заданий типа: «К данным глаголам (существительным, прилагательным) подберите подходящие по смыслу существительные (глаголы, существительные, наречия и т. д.)». Такие задания нужны, но, вероятно, не в столь общем виде.

Получив задание подобрать прилагательные, например, к слову *человек* или *уважение*, учащиеся, как показывает опыт, ограничиваются наиболее банальными, хотя и правильными примерами: *хороший человек, плохой человек, красивый человек, некрасивый человек; большое, глубокое... уважение* (хотя может быть и *заслуженное, особое, особенное, величайшее, искреннее, общее, всеобщее, взаимное* и т. п.).

Мы можем, конечно, удовлетвориться и таким выполнением, но только лишь на начальных стадиях обучения. Чтобы стимулировать учащихся на подыскание более разнообразного лексического окружения, необходимо в самом задании подсказывать сферу значений (или, как говорят лингвисты, «семантическое поле»), из области которой следует подбирать слова. Например: «К данным существительным найдите прилагательные, обозначающие цвет (вкус, форму, запах, величину, назначение) предмета». При подобной формулировке задания поиск идет более целенаправленно, осознанно, тематически обусловленно.

Такое задание тоже уязвимо, но оно хотя бы гарантирует учащемуся знание сочетаний, которые вошли в перечень (оно оставляет открытым вопрос о том, какие еще слова могут соединяться с данным словом в указанной позиции). Полезно бывает указать, что, например, глагол *оказывать* сочетается с существительными, обозначающими воздействие на какое-то лицо или выражающими отношение к какому-то лицу: *оказывать помощь, влияние...* ; *оказывать внимание, доверие, любезность...*

Вопросы сочетаемости слов многообразны и трудны. Они, как и системность лексики, в целом недостаточно разработаны. Одним из методически приемлемых способов их решения является составление соответствующих словарей.

<...>

Особую, но также связанную с сочетаемостью слов трудность при обучении составляет различение и употребление слов, близких по значению: *звать – называть – называться*; *применять – использовать – потреблять – пользоваться*; *дружный – дружеский – дружественный; много – многие; старый – старинный; старый – древний* и пр.

Работа с ними требует кропотливости и тщательности, но во многом зависит и от «эффективности подсказок», предлагаемых учителем и учебником. Нередко, услышав фразы: *Прием прошел в дружной обстановке* или: *Он называется Ахмед*, преподаватель объясняет: так по-русски не говорят. Фразы с этими же словами: *Я провел вечер в дружной компании*; *Этот роман называется «Война и мир»*, преподаватель одобряет как правильные. У учащегося нет ясности, почему это так. Он ведь действует по принципу аналогии. Недаром еще в свое время швейцарский лингвист А. Фрей

остроумно заметил (правда, применительно к грамматике), что если говорящий или пишущий делает ошибки, то это отнюдь не из простого удовольствия выражаться неправильно. Сами ошибки закономерны и подсказываются системой. Предложение *Он называется Ахмед* по-русски было бы невозможно, если бы не было: *Этот роман называется «Война и мир»*.

Закрепление слов, близких по значению, должно сопровождаться соответствующими правилами, в том числе и «запрещающими». Например, глагол *звать* употребляется по отношению к одушевленным предметам, а глагол *называть(ся)* – по отношению к неодушевленным. Если речь идет не об имени человека, а о его прозвище (втором имени), то возможно употребление глагола *называть*: *Его звали Борис, а дома называли Бобом*. Или: слово *старый* употребляется применительно к возрасту человека и предметам, а *ветхий* – только применительно к предметам. Сопоставляя слова *получить* и *встретить*, замечаем, что часть сочетаний у них совпадает, а часть различается. Оба глагола сочетаются со словами *поддержка, одобрение, отказ, отпор*; часть же словосочетаний у этих глаголов различается: *получить оценку, согласие*, но *встретить возражение, сопротивление* и т. п. Конечно, не все правила абсолютны, всегда могут встретиться одиночные случаи, не подводимые под правило. Но, как говорят методисты, лучше дать правило, работающее на 95 %, чем не дать его совсем.

К сожалению, пока нет свода таких объяснительных правил. Многие из проведенных наблюдений отражены непосредственно в учебниках, сборниках упражнений в виде комментария или инструкции к упражнениям. <...>

Дальнейшей дифференциации таких слов способствует составление предложений с ними, замена выделенных слов близкими (противоположными) по значению, трансформации с употреблением определенных слов и др., подводящие учащихся к грамматически и стилистически правильной русской речи.

<...>

В. Н. Вагнер

ЭТАПЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ*

Для эффективного обучения русскому языку как иностранному требуется представление всех его уровней, в том числе и лексического. 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 разновидностью 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.

---

* *Вагнер В. Н.* Этапы работы с лексикой // Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание : учеб. пособие / В. Н. Вагнер. М. : Флинта : Наука, 2009. С. 59–95.

Отбор лексического материала

Возможный объем лексики (количество отобранных лексических единиц) зависит прежде всего от способа ее организации. Хаотичное, случайное предъявление лексики, зачастую лишь как придатка к текстовому материалу, ограничивает возможность увеличения ее объема. Психологами установлено, что организация материала в смысловые структуры существенно расширяет возможности памяти. <...>

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 потребуется 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*.

<...>

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), экономика, 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. Для организации лексики по этому критерию определяются смыслы более или менее широкого диапазона, умение выражать которые необходимо для формирования речевой компетенции учащихся.

<...>

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. <...>

<...>

Важное значение логико-семантической систематизации лексического материала заключается в ограничении и предупреждении межъязыковой интерференции. Лексические ошибки учащихся в большинстве случаев вызваны несовпадением объемов значений корреспондирующих слов двух языков. Возникает искаженное понимание слова и неправильное его употребление в речи.

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), объединяющих 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-*: *пересесть*, *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 самодостаточным 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. <...>

Выбор конкретных способов семантизации лексики диктуется методическими соображениям[и], определением такой формы семантизации, которая дает возможность с наибольшей точностью и ясностью и при наименьшей затрате времени определить значение изучаемого слова применительно к национальному языковому сознанию учащихся.

<...>

Закрепление лексики

Системное представление лексики дает возможность закрепления лексического материала по определенным подтемам: лексическим микротемам, ЛСГ и ЛТГ. <...> 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. <...> 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 пре-

доставлять 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. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ*

<...>

Формирование лексических навыков

<...>

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 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

* *Лебединский С. И., Гербик Л. Ф.* Обучение лексике [Электронный ресурс] // Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. Минск, 2011. С. 299–304. URL: http://elib.bsu.by/handle/123456789/104011 (дата обращения: 27.10.2022).

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.

<...>

Для того чтобы сформированные лексические навыки не разрушались, необходимо наряду с ними формировать и лексические знания учащихся, в частности знание того, с какими другими словами связано данное слово в лексической системе русского языка. В обучении иностранных студентов используются следующие виды упражнений, способствующие закреплению связей изучаемого слова с другими словами: 1) определение темы, к которой относятся данные слова; 2) поиск в словаре слов, необходимых для ведения беседы на данную тему; 3) распределение слов по тематическим группам; 4) исключение слов, не относящихся к данной тематической группе; 5) поиск синонимов или антонимов к данным словам, замена данных слов синонимами или антонимами; 6) поиск слов с одним и тем же корнем, префиксом, суффиксом; 7) поиск слов, обозначающих: а) предметы, б) действия, в) качества; 8) разграничение слов, близких по значению. Все эти упражнения используются на этапах систематизации изученного лексического материала, обычно после изучения урока учебника или цикла уроков.

Н. Л. Шибко

ЛЕКСИКА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ*

<...>

В методическом плане значение слова включает:

а) ***абсолютную ценность*** слова, которую составляют *лексическое понятие* (смысл слова) и *страноведческий фон*.

Страноведческим фоном называют сумму привычных ассоциаций, связанных у носителей языка с тем предметом или признаком, которые обозначены словом. У одних лексических единиц есть такие ассоциации, у других – отсутствуют.

Например, слово *СТОЛ* («предмет мебели в виде широкой горизонтальной доски на ножках») не имеет страноведческого фона. Его абсолютную ценность составляет только лексическое понятие.

А вот абсолютная ценность слова *ШАПКА* включает в себя как лексическое понятие («головной убор, преимущественно тёплый и мягкий»), так и страноведческий фон. У русских *ШАПКА* обычно ассоциируется с меховым головным убором, имеющим специальные наушники (уши) с тесёмками (*ШАПКА-УШАНКА*);

б) ***относительную ценность*** слова, которую составляют *свойства, характеризующие слово как элемент лексической системы*:

- способность иметь синонимы, антонимы, омонимы, паронимы;
- наличие стилистической или эмоционально-экспрессивной окраски.

Например, у слова *СТУЛ* в основном значении нет синонимов, а у слова *СУМЕТЬ* – их несколько (*СМОЧЬ*, *УМУДРИТЬСЯ*, *УХИТРИТЬСЯ*, *ОКАЗАТЬСЯ В СИЛАХ*, *БЫТЬ В СОСТОЯНИИ*).

Слово *ЧЁРНЫЙ* в значении «мрачный, безрадостный» имеет антоним *РАДОСТНЫЙ*.

Слово *ПОЖАЛУЙСТА* имеет пароним (сходно по звучанию) *ПОЖАЛУЙ*;

в) ***сочетательную ценность*** *– способность слова сочетаться определённым образом с определёнными словами*. Например, в русском языке слово *РОЛЬ* сочетается с глаголом *ИГРАТЬ*, а слово *ЗНАЧЕНИЕ* – с глаголом *ИМЕТЬ*;

г) ***словообразовательную ценность*** слова образует *информация о*:

- *морфемной структуре (частях слова)*;
- *словообразовательном гнезде*.

Морфемный состав устанавливается с помощью сравнения данного слова с другими словами, выявления сходств и отличий.

Например, сравнивая слово *БЕЛОВАТЫЙ* со словами *белый*, *белизна*, *белить* и т. п., мы выделяем в нем корень *БЕЛ-*. Сравнивая это слово со словами *зеленоватый*, *трудноватый*, *грубоватый*, выделяем суффикс *-ОВАТ-*, который указывает на слабое проявление признака, обозначенного корнем.

---

* *Шибко Н. Л.* Лексика в обучении русскому языку как иностранному. Формирование лексических навыков // Методика обучения русскому языку как иностранному : учеб.-метод. комплекс для иностр. студентов, обучающихся по нефилол. спец. / Н. Л. Шибко. Минск : БГУ, 2011. С. 86–95.

В результате сравнения со словами *красный, деревянный* определяем окончание *-ЫЙ*, которое указывает на грамматические значения – мужской род, единственное число, именительный падеж.

Словообразовательным гнездом называется *совокупность родственных* (*однокорневых*) *слов*. Например, слово *ПОКУПАТЕЛЬНИЦА* образовано от *покупатель*; слово *ПОКУПАТЕЛЬ* – от *покупать*; слово *ПОКУПАТЬ* – от *купить*.

<...>

Принято различать активный и пассивный лексический минимум (словарь).

В ***активный*** словарь входят слова, которые часто используются учащимися для выражения мыслей в устной речи и на письме.

Пассивный словарь составляют лексические единицы, которые учащиеся должны понимать при чтении и слушании иноязычной речи. Пассивный словарь увеличивается за счёт ***потенциального*** словаря, т. е. лексических единиц, которые учащийся при чтении и аудировании может понять без словаря, хотя раньше он их не встречал (об их значении можно догадаться по сходству с родным языком, по словообразовательным элементам, по контексту).

Лексический минимум в 3000 слов позволяет иностранным учащимся понимать до 95 % любого текста. Если к этим словам прибавить их производные, т. е. слова, которые от них образованы, можно понимать уже 97 % текста.

Изучение русского языка в кружках и на курсах по программе, рассчитанной на 1 год обучения и на 100–120 ч. (элементарный уровень), предполагает овладение около 800 словами. Этого достаточно, чтобы понимать короткое высказывание и несложный текст, написать высказывание из 6–7 фраз.

При 2-летнем сроке обучения (120–150 ч.) словарный запас расширяется до 1200 слов. Около 1000 слов будет активно употребляться в речи, а около 200 составят пассивный запас.

Выпускники подготовительных отделений, поступающие в вузы, должны владеть лексическим минимумом в 2300 слов.

Л. Н. Чумак

ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО*

<...>

Обучение узкоспециальной лексике

Овладение русским языком – важнейшее условие подготовки будущего специалиста. <...> Важным элементом обучения является работа по освоению специальной лексики, т. е. лексики, обслуживающей специальность.

Узкоспециальная лексика характеризует научный стиль речи. Язык науки с точки зрения лексики характеризуется ограниченностью словарного состава. В научной

* *Чумак Л. Н.* Языковые аспекты в методике преподавания русского языка как иностранного // Методика преподавания русского языка как иностранного / Л. Н. Чумак. Минск : БГУ, 2009. С. 224–240.

речи общая длина текста создается не столько за счет введения новых слов, сколько в результате повторения одних и тех же единиц – терминов или общеупотребительных слов в определенном, конкретном значении. Малое количество слов и наличие большого числа повторяющихся употреблений облегчают восприятие содержания научной литературы.

<...>

Организация работы по обучению специальной лексике предполагает учет следующих методических факторов:

1) отбор наиболее употребительной научной лексики. 75 % слов научного стиля – книжная лексика, которая обслуживает целый ряд дисциплин, а 25 % – терминология, т. е. это дополнительный лексический минимум для разных специальностей;

2) чтение текста по специальности. Текст является базой для введения научной терминологии, общенаучной лексики. <...>

3) разработка вопросно-ответных упражнений по содержанию профессионального текста;

4) конспектирование спецтекста с опорой на ключевые слова, к которым относятся и термины. Специальные слова и их сочетания служат исходным материалом для развития навыков извлечения информации из научных текстов. Этот пласт лексики составляет для читающего «смысловые вехи» и во многом определяет результативность рецепции и продукции научной речи;

5) проведение творческих работ: описание эксперимента, дискуссия о научных достижениях, сообщение о своей научной работе и др.;

6) организация домашнего чтения в рамках профессиональной сферы общения;

7) контакт преподавателя РКИ с преподавателями специальных дисциплин в определении содержания учебных текстов и отборе словарного минимума в соответствии с программой.

<...>

В. И. Половникова

СИСТЕМА ТРЕНИРОВОК ПО ЗАКРЕПЛЕНИЮ И АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РЕЧИ*

Главной задачей лексического аспекта занятий является практическое усвоение учащимися определенных словарных единиц в многообразии видов их функционирования в речи. Основные этапы работы – предъявление, семантизация, закрепление и активизация минимизированного массива лексики. <...>

Успех усвоения лексических единиц зависит от продуманной системы приемов работы, комплекса поэтапных, достаточных и эффективных тренировок, план содержания и форма которых учитывают уровень владения учащимися русским языком,

* *Половникова В. И.* Система тренировок по закреплению и активизации лексических единиц в речи // Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе / В. И. Половникова. М. : Рус. яз., 1982. С. 80–99.

их страноведческие и профессиональные интересы. В работе над словом можно выделить несколько этапов.

I. При чтении текста или во время беседы по его содержанию «возникают» слова, которые требуют словарной обработки. Их количество должно быть предусмотрено преподавателем (не более десяти на страницу текста).

II. Слово семантизируется в данном варианте значения при помощи контекста и других способов, наиболее экономных и удачных для каждого конкретного случая: толкования (через слова, входящие в базовый лексический список), языковой и иллюстративной наглядности, этимологического и словообразовательного анализа, системных характеристик, перевода с учетом границ адекватности. <...> Понимание семантизированного варианта значения слова проверяется быстро и в ограниченном окружении (чтобы не ослаблять внимания к тексту) с помощью нескольких вопросов-ответов, трансформированных или придуманных фраз, т. е. непременно в речи.

III. «Возвращение» слова в текст способствует точному, детальному восприятию учащимися его содержания.

IV. Активизация слова в текстовом варианте значения происходит во время беседы по содержанию и проблематике текста. Речевые тренировки (вопросы-ответы или коммуникативные упражнения типа «Скажите...», «Вспомните...», «Как вы думаете...») охватывают проработанную новую лексику, закрепляют ее. Этот этап – заключительный в работе над текстом, но очередной – в работе над словом.

V. «Выход» слова за рамки предложенного контекста и осмысление его в объеме, определенном программой, предполагают расширение значения слова, «обрастание» его другими словами по линии парадигматических, деривационных и синтагматических связей. Для подробного изучения берутся, естественно, не все новые слова из текста, а только те, которые заранее выделены преподавателем как компоненты предлагаемых лексических объединений. Объектом внимания могут стать и так называемые старые слова, представляемые в новом значении и окружении.

Последовательность подачи системных групп, их обособленность имеют место только при научно-методической организации материала. В процессе же предъявления слова сливаются в единый поток, вытягивая «лексические цепочки». Конечно, поток взаимообусловленных лексических единиц практически бесконечен, но для отработки в упражнениях следует брать лишь те «образцы», которые актуальны в речи и показательны с точки зрения системности.

Работа на V, VI и VII этапах является основной и проводится с использованием многочисленных приемов и различных типов упражнений, характер которых соответствует в каждый данный момент поставленной цели.

VI. Закрепление значений слова происходит при выполнении комплекса упражнений: 1) языковых – для уяснения отдельных фактов языка, 2) коммуникативных – для отработки материала с установкой на речевой стимул...

VII. Собственно речевые тренировки помогают развивать творческую, самостоятельную речь учащихся в условиях русского языкового общения, когда слово постепенно переходит в актив и употребляется в различных вариациях в соответствии с видами речевой деятельности и сферами функциональных стилей изучаемого языка.

Важную роль в организации лексических упражнений разного типа играет принцип ситуативности речи...

Следует заметить, что в работе с иностранными русистами на продвинутом этапе целесообразно широко использовать языковые упражнения, так как они сосредоточивают внимание на одной трудности в разграничении явлений, на важных деталях лексической системы, тем самым давая возможность учащимся тщательно, профессионально, с лингвистическим интересом проанализировать их. О необходимости упора на системные моменты при составлении упражнений неоднократно говорили методисты в связи с обучением контингента русистов... Правда, не следует забывать о том, что оптимальны лишь те языковые упражнения, которые учитывают создаваемую в учебных целях ситуативность при помощи соответствующих формулировок заданий, языковой и иллюстративной наглядности и т. д.

<...>

Границы между языковыми упражнениями, приближенными к жизненным ситуациям, и подготовительными коммуникативными часто зыбки, и оба вида упражнений вкупе составляют первый, основной этап тренировочного процесса, на котором предусмотрены постепенное усложнение заданий, максимальная повторяемость и комбинирование лексических единиц. При собственно речевых тренировках, которые мотивируются потребностями речевого контакта с целью обмена опытом, мнениями, передачи информации и т. д., учебная направленность обычно скрыта от учащегося, хотя внимание к слову как объекту изучаемого уровня языка по-прежнему находится в поле зрения преподавателя (речь учащегося незаметно направляется в определенное русло, ошибки фиксируются и анализируются). Собственно речевые тренировки, отвечая общекоммуникативным задачам, совмещают в себе содержание всех аспектов (и лексики, и грамматики, и фонетики).

В ходе занятий по лексическому аспекту широко используются разнообразные речевые тренировки, учитывающие обе основные задачи курса: владение русским языком во всех четырех видах речевой деятельности, а также навык лингвистического анализа, методического осмысления и страноведческого комментирования языковых явлений:

1) диалогические цепочки разных видов (диалог-расспрос, диалог-беседа, диалог-спор) на основе: а) прошлых впечатлений, жизненного опыта; б) увиденных фактов реальной действительности, фильмов, спектаклей, выставок и т. д., прочитанных и прослушанных рассказов, статей, газет... и т. д. (с подготовкой и без подготовки дома);

2) монологическое высказывание разных видов (пересказ, высказывание своего мнения с оценкой и аргументацией) на основе: а) увиденного, прослушанного, прочитанного; б) прошлых впечатлений, жизненного опыта (с подготовкой и без подготовки дома);

3) спонтанная беседа, обусловленная ситуативно;

4) беседа на основе прочитанных и прослушанных материалов страноведческого характера (произведения художественной литературы, проблемные статьи, очерки... и т. д.) (с подготовкой и без подготовки дома);

5) интервью в связи с внеаудиторными мероприятиями;

6) сообщение или доклад на заданную тему на основе: а) предложенной в рамках обсуждаемой тематики и проблематики литературы; б) имеющихся ранее сведений, знаний (с подготовкой дома);

7) участие в дискуссии по вопросам общественно-политического или методического характера;

8) составление плана: а) собственного высказывания; б) прочитанного текста по общественной тематике или лингвометодического характера;

9) составление конспекта прослушанной лекции;

10) краткое устное изложение прочитанного (ознакомительное чтение, регламентированное временем) в аудитории текста: а) художественного; б) общественно-публицистического; в) по специальности (лингвистического, методического);

11) устный рассказ-описание на основе: а) прочитанного или прослушанного художественного текста; б) увиденного фильма, спектакля, жизненной ситуации (с подготовкой и без подготовки дома);

12) устный рассказ-доказательство на основе тех же материалов;

13) письменное изложение на основе: а) прочитанного художественного или публицистического произведения; б) аудирования художественного или публицистического текста;

14) письменное изложение с творческим окончанием;

15) сочинение на основе жизненных впечатлений в связи с заданной темой;

16) сочинение на основе текста для чтения или аудирования (дискуссионного характера);

17) устная или письменная рецензия на прочитанное или прослушанное: а) художественное произведение; б) статью полемического характера; в) учебное или методическое пособие;

18) устная или письменная рецензия на просмотренный фильм или спектакль;

19) озвучивание ранее просмотренных диафильмов, слайдов по изучаемой тематике;

20) устное переложение информативного материала с учетом его стилистической окраски;

21) информация-обзор по газетам...

22) путевые заметки в связи с поездкой в другие города...

23) устный перевод (с подготовкой и без подготовки) с родного на русский язык: а) материалов публицистического характера; б) специальных текстов (лингвистических, методических);

24) лексико-грамматическое и страноведческое комментирование художественного или общественно-политического текста;

25) составление конспекта урока с методической аргументацией;

26) проведение урока: а) в своей группе; б) в группе начального этапа обучения;

27) составление делового письма (заявления, объяснительной записки).

VIII. Необходимым условием успешной лексической работы является рационально и четко организованный поэтапный и итоговый контроль, характер и формы которого определяются целями, содержанием и методическими принципами обучения.

<...>

Итоговый контроль проводится в конце курса в форме предэкзаменационных проверок и экзаменов. Его объектом является сформированность навыков и умений во всех видах речевой деятельности, а также знание языкового материала, владение им и умение объяснить его функционирование.

<...>

Н. М. Луцкая

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ (СЕМАНТИЧЕСКАЯ МОТИВИРОВАННОСТЬ СЛОВ)*

При изучении иностранных языков учащийся сталкивается с целым рядом трудностей, которые обусловлены внутрисистемными свойствами изучаемого языка и/или влиянием родного языка на восприятие и понимание явлений языка изучаемого. Среди этих трудностей встречаются и такие, которые связаны с осмыслением значений русских слов на основе установления их семантической мотивированности. Этому малоисследованному вопросу и посвящена настоящая статья.

<...>

Под семантической мотивированностью понимается принципиальная выводимость 1) значения производного слова из значений составляющих его морфем, 2) одного значения многозначного слова из его другого значения. В первом случае значение слова может быть понято – полностью или частично – на основе значений его корня и аффиксов, например: *ультрамодный*, *тигренок*, *утренник* (‘такой, который относится к утру, происходит утром’). Во втором случае значение слова может быть понято на основе его других значений, например: ЗОЛОТО. 1. Драгоценный металл желтого цвета. 2. Монеты или изделия из этого металла. 3. Позолоченные шелковые нити. 4. перен. О ком-чем-н., имеющем большие достоинства, дорогом для кого-н.

Таким образом, отношения семантической мотивации существуют 1) между семантически связанными однокоренными словами (членами одного словообразовательного гнезда) и 2) между разными значениями многозначного слова.

<...>

В отношениях семантической мотивированности объективируется системность лексики. Поэтому умение правильно определять значение нового слова посредством установления факта и характера его семантического родства с уже известными учащемуся единицами – один из существенных способов ориентации в лексике иностранного языка. Однако установление значений слов на этой основе затруднено для иностранного учащегося языковыми явлениями, которые провоцируют неправомерное приписывание русским лексическим единицам несвойственных им значений.

Рассмотрим случаи, которые максимально затрудняют понимание значений слов или вызывают совершенно неверное их понимание[1].

I. Отсутствие очевидной семантической связи между отдельными значениями многозначного слова. Многозначное слово как лексическая единица современного русского языка далеко не всегда обладает очевид-

---

* *Луцкая Н. М.* О некоторых трудностях изучения русской лексики (семантическая мотивированность слов) // Рус. язык за рубежом. 1983. № 1. С. 77–82.

[1] В качестве иллюстративного материала мы будем использовать примеры ошибочного словоупотребления, которое не только вызывается системой русского языка, но поддерживается и закономерностями родного языка учащихся. Такие примеры – данные эксперимента, проведенного автором статьи в группах учащихся продвинутого этапа, родным языком которых является английский (учебный отдел Института русского языка им. А. С. Пушкина). Учащиеся выполняли перевод (с английского языка на русский и с русского на английский) специально подобранных предложений, содержащих тот или иной тип лексической трудности. Количество участников – 33 человека. Профессиональная ориентация учащихся – гуманитарные науки.

ным внутренним единством, в «развертывании» полисемии слова могут наблюдаться «скачки», непосредственная или опосредованная семантическая соотнесенность друг с другом значений многозначного слова может нарушаться, отдельные значения могут «выпадать» из той общей семантической целостности, которую образует совокупность значений данного слова. Иными словами, в системе значений многозначного слова может существовать семантическая лакуна, сравните, например: ВЫГОВОР. 1. Манера, характер произношения. 2. Порицание, выражение неудовольствия.

У носителя русского языка такие «скачки» не вызывают затруднений, поскольку соответствующие значения известны ему интуитивно. Для иностранного учащегося подобные логико-ассоциативные разрывы оказываются источником ошибок, так как значение многозначного слова может неправомерно отождествляться а) с уже известными учащемуся значениями данного слова, б) со значением одного из «подходящих по контексту» переводных эквивалентов русского слова или их дериватов. Так, слово *мировой* в переносном значении ‘очень хороший, замечательный’ *(прост.)* может истолковываться иностранными учащимися следующим образом: 1) на основе приписывания ему значения, реализующегося в сочетаниях *мировая слава*, *мировая известность*, мировая знаменитость и т. п., т. е. значения ‘такой, который распространяется на весь мир, имеет значение для всего мира’... 2) слово *мировой* может отождествляться с прилагательным *worldly* ‘деловой, практичный, светский; стремящийся к материальным удовольствиям’.

<...>

II. Словообразовательный «разрыв». Не все производные слова обнаруживают очевидную семантическую общность со своими формальными производящими (сравните, например: *замечательный – замечать*). Поэтому попытка осмыслить значение подобного слова исходя из значений родственных слов, уже известных иностранному учащемуся, вызывает ошибки. Так, значение глагола *мудрить* неправомерно выводится им непосредственно из значений слов *мудрый*, *мудрость*...

Неправильное соотнесение по семантике глаголов *ухитриться*, *умудриться* с их «родственниками» (*хитрый*, *хитрость*, *хитрить; мудрый*, *мудрость*, *мудрить*) приводит к недоразумениям. Например, предложение *Она ухитрилась опоздать даже на экзамен* понимается большинством учащихся как *Она придумала, как опоздать на экзамен*... Предложение *Она умудряется одновременно работать над диссертацией и воспитывать двоих детей* было понято как *Она становится мудрой по мере того, как она работает над диссертацией*... либо как *Она настолько мудра, что может одновременно работать над диссертацией*... либо как *Она мудро поступает, что одновременно работает над диссертацией*...

III. Семантическая связь между этимологическими словами в современном русском языке утрачена, сохранена только общность формы. Так, например, слово *выходка* – ‘поступок, противоречащий общепринятым правилам поведения’ – явно соотносится по форме со словами *ходить*, *выходить*, *выход* и др., но имеет значение, не выводимое из значений этих этимологически родственных ему слов. Для носителя современного русского языка слова *кисель* ‘студенистое жидкое кушанье’ и *кислый* 1) ‘обладающий своеобразным острым вкусом, например вкусом лимона, уксуса’ и 2) ‘закисший вследствие брожения’ никак не соотносятся по семантике; их этимологическое родство (*кисель* – ‘кислое / квашеное кушанье’) – область диахронии, а внутренняя форма языковых единиц в родном языке обычно не осозна-

ется. Между тем естественное для иностранного учащегося стремление соотносить по семантике сходные по форме слова приводит к тому, что в его языковом сознании могут актуализироваться диахронические семантические связи между словами, которые не осознаются носителями языка. <...>

<...> Эта «повышенная диахроничность» иноязычного языкового сознания в отношении изучаемого языка может по-разному влиять на процесс обучения. Во-первых, она может быть полезной или нейтральной (в плане полезности), если она не искажает понимания слов... Надо полагать, что подобное восприятие связей семантической мотивированности оказывается полезным преимущественно в областях, связанных с изучением поэзии, стилистических характеристик художественных произведений и т. п., т. е. в областях, в которых внутренняя форма слова приобретает значение, совершенно не свойственное ей в обычной речи. Во-вторых, «повышенная диахроничность» может быть вредна, поскольку стремление приписывать семантическую общность давно разошедшимся по значению словам на основе сходства их формы может стать причиной неправильного осмысления слов. Так, иностранный учащийся, зная значение слова *кислый*, при встрече со словом *кисель* может приписать последнему компонент значения ‘кислый по вкусу’.

IV. Переосмысление словообразовательной формы слова. В русской речи (устной и письменной) возникает большое количество графических и произносительных сходств и тождеств различных по семантике слов и форм слов (сравните: *сквер* – *скверный* – фонетико-графическое сходство корней; *сливки* – молочный продукт и *сливки* – уменьшительное от *слива*). Это явление провоцирует иностранного учащегося на переосмысление словообразовательной формы слова, что дает в результате неправильное его понимание.

<...>

Преодоление названных и подобных ошибок основывается на закономерностях освоения иностранными учащимися дериватики русского языка. Этот процесс, как представляется, развивается по двум основным направлениям. Первое направление – это усвоение (сознательное или бессознательное) языковых правил, необходимых для осуществления правильного словоупотребления, и исключений из них. Поскольку процесс обучения является процессом управляемым, то второе направление – это работа по предупреждению ошибочного понимания значений слов и корректному исправлению ошибок.

<...>

А. Н. Щукин

СЕМАНТИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАНЦАМИ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ)*

Семантизация лексики – одна из важнейших проблем при обучении русскому языку иностранцев. Задача состоит в том, чтобы в каждом конкретном случае выбрать такой способ, который помог бы раскрыть значение незнакомого учащимся слова с наибольшей полнотой и ясностью при минимальном расходовании учебного времени.

* *Щукин А. Н.* Семантизация лексики русского языка на занятиях с иностранцами (экспериментальные данные) // Рус. яз. за рубежом. 1969. № 1. С. 58–62.

Некоторые общие методические положения и экспериментальные данные об эффективности различных способов семантизации лексики можно найти в работах ряда исследователей...

В настоящей статье мы рассказываем об исследовании, проведенном с целью выяснить, как способ семантизации лексики русского языка влияет на ее понимание и запоминание иностранцами.

Методика проведения эксперимента

В эксперименте принимало участие 80 студентов-иностранцев (8 групп по 10 человек), изучавших язык в течение 3 недель. В процессе эксперимента анализировались четыре способа введения лексики: 1) переводной, 2) беспереводной – с использованием зрительной наглядности, 3) беспереводной – с помощью толкования значений слов на иностранном языке, 4) беспереводной – сочетающий зрительную наглядность с толкованием на иностранном языке. Для запоминания были отобраны 10 незнакомых учащимся слов с конкретным значением. Слова были напечатаны на отдельных карточках (четыре серии по 10 карточек в каждой). Эти материалы использовались для семантизации слов на занятиях в экспериментальных группах <...>[1].

Каждая карточка 1-й серии содержала одно русское слово с переводом его на английский язык, 2-й серии – русское слово и изображение предмета или действия соответствующего значения. На карточках 3-й серии было дано русское слово и толкование его значения с помощью известных учащимся слов. Карточки 4-й серии содержали запись русского слова с изображением и толкованием его значения[2].

В процессе эксперимента учащиеся должны были прочитать и в течение 15 минут постараться запомнить значения данных слов. Каждому участнику вручалось по 10 карточек (в разных группах были использованы материалы разных серий) и лист бумаги для записи слов. Через 15 минут карточки и листы с записями отбирались, и преподаватель переходил к обычным занятиям, переключая внимание учащихся на работу, не связанную с экспериментом. В конце второго часа занятий проводилась проверка запоминания слов: студенты должны были воспроизвести и узнать их без контекста. Проверка была организована следующим образом. Студентам экспериментальных групп раздавались листы с записью 10 слов на английском языке (язык-посредник для студентов этих групп), к которым нужно было привести русские эквиваленты. После выполнения задания листки отбирались. Во всех группах для проверки степени запоминания слов мы использовали перевод, чтобы поставить участников эксперимента в одинаковые условия при выполнении контрольного задания. Далее проверялся характер узнавания русских слов, семантизированных различ-

---

[1] В статье приводятся таблицы, в которых обобщены результаты эксперимента. – *Примеч. ред.*

[2] Для эксперимента были отобраны слова *пила, удочка, мяч, флаг, слон, мост, забор, лыжа, гладить, шить*. При отборе слов мы руководствовались следующими соображениями: 1) слова должны быть неизвестными учащимся (фактор частотности при этом не учитывался, как не имевший существенного значения дли проведения эксперимента); 2) картинки должны достаточно четко раскрывать значения выражаемых ими понятий.

ными способами. Для этого учащимся раздавались листки с записью русских слов, которые надо было перевести на английский язык. По выполнении задания листки также отбирались. В результате этих проверок, занявших в каждой группе 15–20 минут, было получено 800 ответов. Через 10 дней проводилась вторая проверка (отсроченная) по тем же показателям.

Анализ результатов эксперимента

Результаты четырех серий эксперимента помещены в сводной таблице... где 200 правильных ответов приняты за 100 %.

Как мы видим из таблицы... лучшие результаты в эксперименте были получены при беспереводных способах семантизации и худшие – при однословном переводе с русского на язык-посредник.

Низкий процент узнавания и воспроизвед[е]ния слов при переводной семантизации можно объяснить тем, что запоминание в этом случае происходило на основе механической ассоциации между словом-посредником (английским) и русским словом, в то время как при беспереводной семантизации большое значение имела мыслительная активность учащихся, те усилия, которые им пришлось затратить на понимание значений слов и их запоминание.

Результаты нашего эксперимента, как и результаты экспериментов других исследователей, свидетельствуют о том, что переводная семантизация не является лучшим способом объяснения слов с конкретным значением. Такой способ можно применить лишь тогда, когда понятия, выражаемые на русском языке и родном языке учащихся, однозначны, а это бывает довольно редко.

Конечно, отказаться от перевода полностью вряд ли целесообразно, так как он необходим при объяснении слов с абстрактным значением, в тех случаях, когда невозможно применить другие способы семантизации, при недостатке времени, а также для контроля понимания. Однако при таком способе семантизации связь между изучаемым словом и родным носит чисто механический характер, что не способствует запоминанию слов и накоплению словарного запаса, узаконивает внутреннюю речь, оформленную на базе родного языка, вырабатывает привычку к постоянному переводу и притупляет у студентов чувство языковой догадки.

Интересно отметить значительную разницу между результатами двух проверок на узнавание и воспроизведение в 1-й серии эксперимента в сравнении с результатами этих проверок во 2-й серии (наглядная семантизация)...

Как видно из таблицы... во 2-й серии слова в целом узнавались лучше, чем в 1-й. Однако при наглядном способе семантизации слова скорее забывались, чем при семантизации переводной, что и показала вторая (отсроченная) проверка. Можно предположить, что образы, возникающие при наглядной семантизации, отличаются яркостью (и это способствует запоминанию слов), но не всегда достаточной глубиной тех следов, которые остаются в коре головного мозга под влиянием внешнего предметного раздражителя. Отсюда вытекает необходимость использования достаточного числа тренировочных упражнений при семантизации лексики с помощью средств наглядности.

Анализ результатов эксперимента по каждому слову говорит о том, что при наглядном способе семантизации большое значение имеет правильный отбор рисун-

ков. В ряде случаев (например, при показе иллюстраций к понятиям «лыжи», «гладить») участники эксперимента недостаточно хорошо поняли значения слов. Чтобы избежать этого, необходимо было показать не одну, а несколько картинок, изображающих предмет в разных контекстах и ситуациях и дающих достаточно точное представление о значении слова.

Сравнивая в процессе эксперимента два способа беспереводной семантизации – наглядный и толкование значений с помощью знакомых учащимся русских слов, мы пришли к выводу, что наглядная семантизация дала более высокие результаты. Причина этого не в том, что способ толкования понятий хуже, а в том, что он предполагает хорошее понимание учащимися иноязычных слов, которые используются для объяснения, чего, видимо, не всегда можно достичь на начальном этапе обучения. Тем не менее толкование значений слов относится к числу лучших способов семантизации, при котором учащиеся получают наиболее точное представление о значении слова. Кроме того, толкование наряду с другими способами беспереводной семантизации помогает создать на занятиях атмосферу русской речи.

По справедливому замечанию И. А. Грузинской, преимущество беспереводных способов семантизации состоит в гом, что они «будят мысль и догадку учащегося, т. е. делают его активным, заставляя напрягать внимание и волю для того, чтобы во что бы то ни стало понять значение слышимого впервые слова. Это волевое напряжение, да еще соединенное с эмоциональным моментом (например, при демонстрации интересной и увлекательной картины)[,] и драгоценно для учителя»...

Признавая толкование слов с помощью уже знакомой лексики одним из наиболее рациональных, нельзя, однако, считать его универсальным. Как показали данные эксперимента, вряд ли целесообразно применять толкование в тех случаях, когда проще показать изображение. Следует также принять во внимание, что объяснение значения слова не всегда удается построить на знакомом материале (особенно на начальном этапе обучения). Толкование же с помощью неизвестных слов недопустимо. Можно сделать вывод, что способ семантизации лексики путем толкования значений лучше всего применять на продвинутом этапе обучения, когда лексический запас учащихся будет достаточным.

Лучшие результаты в эксперименте были получены при комбинированной семантизации, когда значения слов раскрывались путем демонстрации изображения, подкрепленного толкованием. Очевидно, что с увеличением числа добавочных связей растет процент узнанных и воспроизведенных слов.

Выводы

1. Беспереводная семантизация лексики на занятиях с иностранцами (наглядность, толкование значений, сочетание наглядности с толкованием и др.) является более эффективным способом объяснения значений слов в сравнении с однословным переводом с русского языка на язык-посредник или родной язык учащихся. При переводе запоминание слов происходит на основе механической ассоциации между иностранным и русским словом, в то время как при беспереводной семантизации большое значение имеет мыслительная активность учащихся, те усилия, которые им приходится затрачивать для понимания значений слов и их запоминания. Широкое использование

однословного перевода узаконивает внутреннюю речь, оформленную на базе родного языка, вырабатывает привычку к иностранному переводу и притупляет у студентов чувство языковой догадки. Итак, этот способ семантизации, несмотря на кажущуюся экономичность, лишает учащихся самостоятельности и инициативы в овладении языком, приводит к механической зубрежке, препятствует формированию непосредственной беспереводной иноязычной речи.

2. Слова с конкретным значением лучше вводить с опорой на зрительную наглядность. При таком способе семантизации образуется непосредственная связь между изучаемым словом и соответствующим ему понятием без перевода слова на родной язык учащихся (или язык-посредник). Благодаря наглядности в коре головного мозга создаются яркие представления о предметах и явлениях, значения которых раскрывались в процессе демонстрации их изображений, что имеет большое значение для понимания и запоминания слова.

3. При демонстрации картинок с целью объяснения значений слов целесообразно использовать несколько рисунков, изображающих предмет в разных контекстах. Такая демонстрация гарантирует правильность понимания значений слов.

4. На занятиях с иностранцами полезно широко применять метод толкования выражаемых словами понятий. Он хорош тем, что при его помощи учащиеся получают наиболее точное представление о значении слова, в то время как при переводе такой точности в большинстве случаев добиться трудно. Однако этот способ семантизации предполагает хорошее понимание учащимися значений русских слов, которые используются в качестве средства толкования, чего, видимо, не всегда можно достичь из-за ограниченного лексического запаса учащихся на начальном этапе обучения. На начальном же этапе весьма эффективным способом семантизации является толкование в сочетании с наглядностью. <...>

5. Перевод как средство объяснения значений слов должен иметь ограниченное употребление. Его можно использовать в тех случаях, когда затруднительно применять беспереводные способы объяснения значений слов, в целях экономии времени, для контроля.

6. При выборе способа семантизации необходим дифференцированный подход к слову. К сожалению, до сих нор еще не разработаны научно обоснованные рекомендации, не выяснено, какие приемы наиболее эффективны при работе над тем или иным словом. Представляется, таким образом, необходимым разработать типологию лексического материала, который подлежит усвоению на каждом этапе обучения, с указанием наиболее целесообразных способов введения и закрепления этого материала. Эксперимент показал, что такие факторы, как состав слова, его орфографическая и орфоэпическая сложность, влияют на понимание и запоминание слов. При классификации лексического материала, предназначенного для овладения, и разработке методики подачи этого материала мы рекомендуем принимать во внимание также употребительность слова в русском языке, его сочетаемость с другими словами и т. д.

7. При выборе способа семантизации важно также принимать во внимание возраст учащихся, имеющийся у них опыт изучения языков, уровень общеобразовательной подготовки, психологический тип владения языком, наличие или отсутствие языковых способностей.

И. Э. Летуновская

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НАВЫКАМ АДЕКВАТНОЙ СЕМАНТИЗАЦИИ*

Лексика – наиболее информативный аспект языка, и владение иностранным языком во многом определяется степенью сформированности лексических знаний и умений. По мнению методистов, на употребление лексических единиц приходится наибольший процент ошибок на всех этапах обучения, одна из причин этого заключается в неразработанности некоторых вопросов презентации лексики.

Презентация включает в себя весь процесс работы над учебным материалом и охватывает предъявление, закрепление нового лексического материала и контроль усвоения; эффективность различных методических приемов презентации лексики до сих пор вызывает противоречивые оценки. Особенно много споров ведется по поводу семантизации, традиционно понимаемой как процесс раскрытия значений иноязычных слов. Это вполне объяснимо, так как семантизация имеет решающее значение для дальнейшей работы над словом. Как утверждает А. А. Леонтьев[,] «значение как психологический феномен есть не вещь, но процесс», поэтому и семантизацию целесообразно рассматривать не как одноразовый прием, а также как процесс, который состоит как минимум из двух этапов: первичной, разовой, ситуативной семантизации, когда объясняется один из элементов структуры значения слова, и полной, адекватной семантизации, предполагающей усвоение всей необходимой информации о значении слова.

Как показал Б. В. Беляев, использование тех или иных способов семантизации во многом определяет то содержание, с каким будет связана форма иноязычного слова, а значит, и те связи, которые будут упрочены и автоматизированы в дальнейшем. Очевидно, что ни один из возможных способов семантизации (перевод, наглядность, контекст, толкование, включение в парадигматические и синтагматические ряды, определение внутренней формы слова и др.) не обеспечивает раскрытия всех компонентов структуры значения. Следовательно, для формирования адекватного представления о вводимой лексической единице необходимо не альтернативное, изолированное использование того или иного способа семантизации, а их сочетание, комбинированное применение, которое, к сожалению, в сущности не изучено.

В связи с этим проблема адекватной семантизации лексики в процессе преподавания языка представляется весьма актуальной. Умение семантизировать лексические единицы является составной частью профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного (РКИ). Вполне очевидно, что правильное предъявление и семантизация лексики явля[ю]тся необходимыми условиями для ее усвоения. Поэтому, переходя к вопросу об обучении русскому языку студентов-филологов, отметим, что у них должно быть сформировано умение адекватно семантизировать русскую лексику. Ибо, в соответствии с известным положением лингводи-

---

* *Летуновская И. Э.* Обучение иностранных студентов-филологов навыкам адекватной семантизации // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания: доклады и сообщения молодых ученых : сб. ст. / редкол.: Ю. А. Бельчиков (отв. ред.) [и др.]. М. : Рус. яз., 1990. С. 56–60.

дактики, полноценным можно считать только то знание, которое не только правильно применяется практически, но и может быть адекватно сформулировано.

Одной из особенностей преподавания русского языка иностранным студентам-филологам является воспитание у них профессионального отношения к языку как к объекту будущей деятельности. Студенты-филологи должны уметь анализировать языковые явления и профессионально их осмыслять: выявлять общие и дифференциальные признаки в значении и употреблении слов, семантизировать значения новых слов и выражений, отличать правильное употребление от неправильного, анализировать ошибки, формулировать правила на основе анализа и наблюдений.

Задания для филологов-русистов должны быть направлены на реализацию приемов педагогизации учебного процесса, воспитывать отношение к языку как к предмету познания и способствовать формированию профессиональных навыков.

В практике преподавания РКИ постоянно возникают ситуации, при которых нужно дать разъяснение по поводу того или иного слова, уточнить его значение, т. е. осознать и оформить в речи те элементы языка, которыми преподаватель пользуется в определенной мере автоматически. Он должен уметь раскрывать значения слов перед учащимися различных возрастных групп и категорий. Однако наблюдения показывают, что даже носители языка испытывают значительные трудности при семантизации лексики, особенно при отсутствии специальных навыков.

Навыки семантизации не возникают спонтанно, автоматически по мере овладения языком, они могут быть только сформированы. Это утверждение не содержит в себе ничего парадоксального; по существу, материализация слова как некоторой идеальной величины через определенные эмпирические операции – задача вообще довольно сложная. Между тем анализ учебников и учебных пособий, предназначенных для обучения филологов, показал, что данный аспект обучения представлен в них явно недостаточно, а иногда и вовсе отсутствует.

Нами был проведен диагностирующий психолингвистический эксперимент по определению значения слова иностранными учащимися.

Напомним, что эксперименты по экспликации субъективного содержания (типа «Что такое X?») занимают одно из ведущих мест в психолингвистических экспериментальных методиках, демонстрируя существенные различия в использовании стратегий определения значений слов в зависимости от ряда параметров. Будучи эффективным средством выявления смысловой структуры слова, сформированной в языковом сознании индивида, экспликация значения слова дает важную информацию о психологической структуре значения, позволяет выявить, с чем ассоциировано слово в языковом сознании, обнаружить существенные недостатки в понимании слова.

При анализе результатов было установлено, что учащиеся интуитивно-эмпирически используют те же способы семантизации, которые методика преподавания РКИ предлагает для введения новой лексики. Этот вывод, сам по себе довольно простой, имеет важное методическое значение: в сознании индивида сформирован весьма богатый арсенал средств экспликации значений слов. Задача преподавателя при обучении иностранных студентов-филологов – научить их пользоваться этими средствами, выбирать оптимальный в каждом конкретном случае.

Эксперимент показал, что выбор способа семантизации в определенной степени характеризует общую языковую компетенцию учащихся: чем выше знание язы-

ка, тем информативнее и адекватнее представление о лексическом понятии, которое учащийся способен выразить в речи.

Однако даже при хорошем владении языком у иностранных студентов-филологов продвинутого этапа возникают значительные затруднения при семантизации: толкование оказывается слишком широким и абстрактным, не указываются дифференциальные признаки семантизируемой единицы, подбирается неточный, весьма приблизительный синоним, приводится неэквивалентный перевод, выбирается «непрозрачный» контекст, в котором значение слова абсолютно не раскрывается, и т. п., например: *обезьяна – это животное; морковь – продукт; кафе – ресторан; сестра – у меня есть сестра; печенье –я люблю печенье* и др.

Использование внешней наглядности обычно не вызывает больших трудностей, в то время как правильное толкование, корректное логически и грамматически, могут составить лишь немногие студенты. То же можно сказать и о контексте как способе семантизации: обычно его семантизирующая сила очень невелика или близка к нулю.

Поэтому необходимым элементом формирования профессиональной компетенции студентов-филологов является целенаправленное обучение навыкам семантизации иноязычной лексики, для чего следует разработать комплекс заданий и упражнений.

Так, в практический курс русского языка и методики преподавания РКИ должны быть включены упражнения, подводящие учащихся к умению самостоятельно определять значения слов. Практика показывает, что студенты далеко не всегда могут извлечь необходимую информацию из словарных дефиниций. Если исходить из того, что толкование слова имеет форму текста с определенной структурой и лексическим наполнением, то необходимо составить список наиболее употребительных слов и выражений, используемых при семантизации различных частей речи (своего рода словарь метаязыка, которым могли бы пользоваться иностранные учащиеся), а также синтаксических конструкций, которые часто встречаются в словарных дефинициях. Студенты должны овладеть навыками анализировать словарные статьи, извлекать из них необходимую информацию, самостоятельно находить родо-видовую соотнесенность слов, дополнять ее необходимыми уточняющими характеристиками, группировать слова по определенным признакам, подбирать сильные семантизирующие контексты.

Как показывают результаты проведенного нами обучающего лингводидактического эксперимента, в результате ориентации учащихся на сознательный, а не интуитивный подход к семантизации, путем целенаправленного обучения у них могут быть сформированы навыки адекватной семантизации, умение более точно формулировать свои мысли, что, несомненно, необходимо будущим русистам в их педагогической деятельности.

Кроме того, задания по семантизации, составленные с учетом интересов и потребностей учащихся (совместное составление игровых заданий, загадок, кроссвордов по определенным темам или для определенного этапа обучения; анализ ошибок, возникающих при семантизации[,] и объяснение их причин с необходимыми экскурсами в фонетику, грамматику, словообразование, стилистику, сопоставление изучаемого и родного языков и т. п.), расширяют лингвистический кругозор учащихся, обогащают их словарный запас, воспитывают внимательное отношение к слову и в конечном счете стимулируют мотивацию и повышают интерес к изучаемому языку.

Н. И. Смирнова

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ МЫШЛЕНИЮ ЧЕРЕЗ ОВЛАДЕНИЕ СИСТЕМОЙ ПОНЯТИЙ, ВЫРАЖАЕМЫХ ИНОЯЗЫЧНЫМИ СЛОВАМИ*

<...>

Поскольку язык теснейшим образом связан с мышлением, то практическое владение языком невозможно без умения мыслить на нем, поэтому мышление на иностранном языке рассматривается в качестве основной иноязычно-речевой способности, которая всегда воспитывается или развивается у учащихся в процессе их обучения иностранному языку. Следует уточнить, что[,] говоря о развитии иноязычного мышления, мы имеем в виду мышление на изучаемом языке вообще, с использованием структуры всего языка, и в том числе овладение системой понятий, выражаемых лексическими единицами языка. Как же именно надо обучать учащихся иноязычному мышлению?

Так как мыслительная деятельность человека осуществляется с помощью понятий, а понятия непосредственно объединяются со словами, то для развития иноязычного мышления приобретает очень большое значение осознание и усвоение тех понятий, которые выражаются словами иностранного языка. Это тем более важно, что понятия, выражаемые словами родного языка, и понятия, выражаемые иноязычными словами, как правило, не совпадают. Как сказал Л. В. Щерба, «слова разных языков являются величинами несоизмеримыми»... А. И. Смирницкий и О. С. Ахманова объясняют это явление тем, что, говоря об одних и тех же предметах и явлениях, разные народы подмечали в них не одни и те же свойства, не одни и те же их соотношения с другими предметами и явлениями. <...>

Мы не раз присутствовали при обсуждении вопроса о взаимоотношении лексики родного и иностранного языков на заседаниях языковых кафедр в ряде вузов Москвы. Некоторые преподаватели, соглашаясь с тем, что слова родного и иностранного языков выражают иногда разные понятия, говорили о том, что все-таки нет достаточных оснований остро ставить вопрос о необходимости развития у учащихся иноязычного мышления, потому что таких слов (в английском, французском, немецком и других языках) очень мало. Но это просто неверно. В обычных двуязычных словарях почти каждое слово одного языка многозначно переводится на другой язык, что и свидетельствует о несовпадении понятий. <...>

Из этого следует, что вопрос об обучении иноязычному мышлению является одним из самых актуальных вопросов методики, направленной на практическое овладение изучаемым иностранным языком. Достижению этой цели во многом способствует доведение до сознания учащихся тех понятий, которые выражаются иноязычными словами (путем расширенного их истолкования). Расширенное толкование-перевод дается обычно в форме определений или ряда синонимов.

---

* *Смирнова Н. И.* Обучение иноязычному мышлению через овладение системой понятий, выражаемых иноязычными словами // Психология в обучении иностранному языку : сб. ст. М. : Просвещение, 1967. С. 69–88.

Это положение, ранее теоретически обоснованное Л. В. Щербой, А. И. Смирницким и О. С. Ахмановой, было в дальнейшем развито... Именно в связи с необходимостью развивать иноязычное мышление особое значение приобретает правильное объяснение смысла слов иностранного языка, достигаемое путем толкования соответствующих им понятий. Чтобы владеть иностранным языком, надо мыслить на нем, а чтобы мыслить на иностранном языке, необходимо владеть теми понятиями, которые выражаются отдельными иноязычными словами. Эти понятия образуются у изучающих иностранный язык только в условиях и под влиянием иноязычно-речевой практики, но они образуются значительно быстрее и легче, если при введении лексики преподаватель с самого начала раскрывает их учащимся.

Экспериментальное исследование, проведенное Б. В. Беляевым... показывает, что самым рациональным и наиболее эффективным способом семантизации иноязычных слов в тех случаях, когда понятия, выражаемые словами иностранного языка, не совпадают с понятиями, выражаемыми словами родного языка, является истолкование соответствующих иноязычным словам понятий. Это истолкование может проводиться как на родном, так и на иностранном языке, в зависимости от степени языковой подготовки учащихся. <...> В случае же совпадения понятий, выражаемых словами иностранного и родного языков, лучшим средством семантизации иноязычных слов является их однословный перевод. Говоря о расширенном истолковании понятий, Б. В. Беляев отмечает, что хотя оно в значительной степени и способствует образованию в мышлении учащихся тех понятий, которые выражаются иноязычными словами, однако оно не может создавать их. Для того чтобы эти понятия действительно образовывались в сознании учащихся, необходимо, чтобы учащиеся как можно больше тренировались в речевой деятельности на изучаемом языке. Значит, за расширенным толкованием понятия должно следовать практическое употребление соответствующего слова в живом потоке речи, что логически и вытекает из принципов сознательно-практического метода. <...>

<...>

Первым этапом работы над лексическими единицами языка является объяснение или пояснение учащимся их семантики, т. е. их семантизация. Существует довольно много различных способов семантизации: однословный или однозначный перевод, многозначный (многословный) перевод, наглядный показ одного обозначаемого словом предмета или же показ нескольких предметов; самостоятельная догадка учащихся по контексту, этимологический анализ слова; сопоставление данного слова с другими иноязычными словами и т. д. Перечисляя и характеризуя различные способы семантизации иноязычных слов, методисты очень редко упоминают о расширенном толковании понятий. А преподаватели, пожалуй, еще реже пользуются этим толкованием, полагая, что это слишком сложное дело. Предпочтение отдается переводу, наглядности, догадке по контексту и приведению синонимов и антонимов. После введения новой лексики обычно приступают к ее закреплению путем использования ее в автоматизируемых моделях. И, наконец, приступают к беспереводному употреблению усваиваемых слов в ино-

язычно-речевой практике – прежде всего в процессах аудирования и активного говорения.

При сознательно-практическом методе специальной работы по закреплению лексики в автоматизируемых моделях не проводится, так как учащиеся тренируются в основном только в продуктивно-творческой речи. Однако это вовсе не значит, что работа над лексикой и грамматикой в моделях или по ним отсутствует вообще. Она просто сведена до минимума. Доминирующей же формой закрепления лексики и грамматики остаются многочисленные речевые тренировки. Хотя об этом будет говориться в статье особо, чистое моделирование используется при первичном закреплении после перевода, который является средством контроля усвоения учащимися значения слова и дифференциации в употреблении синонимов.

Сторонники же прямого и структурного методов считают, что лексическое наполнение моделей является самым важным моментом в процессе усвоения иноязычной лексики, потому что только такой прием, по их мнению, обеспечивает в дальнейшем безошибочное практическое употребление иноязычных слов. И, как правило, именно этот этап работы над лексикой становится обычно настолько продолжительным, что на тренировку учащихся в подлинной речи почти совсем не остается времени. Методисты и преподаватели думают при этом, что уж лучше уделить больше времени безошибочному употреблению слов в моделях, чем допускать ошибки в продуктивной речи. Живая, естественная, неподготовленная, речь заменяется искусственными и многократно повторяющимися моделями, в то время как только неподготовленная речь человека свидетельствует о том, что он мыслит на изучаемом языке.

<...>

Без осмысливания выражаемых иноязычными словами понятий учащиеся не в состоянии мыслить на иностранном языке, а без иноязычного мышления невозможно практически владеть иностранным языком.

Несмотря на то что при несовпадении понятий догадка по контексту не является лучшим способом семантизации слова, мы старались по возможности прибегать к использованию догадки в сочетании с расширенным толкованием.

<...>

Если учащиеся не приучены к догадке по контексту либо вообще к целостному восприятию преподносимого им речевого материала, любое новое, незнакомое слово выводит их из процесса слушания, чтения и понимания, которые как раз и требуют мышления на языке. Следовательно, встреча с незнакомым словом может и часто приводит к нарушению процесса мышления на языке. При соответствующей систематической тренировке в этом направлении возможно совершенно беспрерывное восприятие речевого материала, содержащего незнакомую лексику, при концентрировании внимания только на его содержании.

Естественно, что догадка по контексту бывает направлена только на конкретное понимание того или иного иноязычного слова. Но именно этого мы и добивались. После понимания учащимися данного речевого материала новое для них слово подвергалось расширенному истолкованию, причем далеко не всегда это толкование осуществлялось преподавателем.

Об общем (понятийном) смысле иноязычного слова часто догадывались и сами учащиеся (под нашим руководством).

Мы рекомендуем им при этом действовать так, как почти двадцать лет тому назад рекомендовал действовать С. С. Толстой, а именно: «Надо, – писал он, – раскрыть словарь на соответствующем месте и затем, взяв все данные в нем значения, мысленно как бы суммировать их, составляя себе в результате некоторое общее представление о том, что в конечном итоге значит данное слово со всеми обертонами его значения. <...> Надо как бы взять среднее от всех данных в словаре значений и тем самым подойти вплотную к основному смыслу»... Наши учащиеся находят такую работу очень интересной и хорошо с ней справляются.

<...>

Огромную роль в развитии мышления и речи на иностранном языке играет наличие у учащихся интереса к содержательной стороне речи. Этот интерес бывает иногда настолько велик, что из-за него преодолевается страх учащихся перед возможными языковыми ошибками. Под влиянием этого интереса учащиеся забывают о языковой оболочке и сосредоточивают свое сознание почти исключительно только на предмете своих мыслей.

<...>

В связи с тем, что при сознательно-практическом методе иноязычные средства общения закрепляются и активизируются в живом речевом потоке, большое значение в методике приобретает вопрос исправления ошибок учащихся. Несмотря на то что расширенное толкование понятий, выражаемых иноязычными словами, равно как и вся система тренировочных речевых упражнений при сознательно-практическом методе обучения[,] приводит к резкому снижению количества ошибок в иноязычной речи учащихся, они все же постоянно встречаются в ней. Нельзя, конечно, совсем не исправлять ошибок, потому что без исправления они могут только закрепляться в памяти не только говорящего, но и слушающего. Но исправление ошибок во время самого процесса говорения приводит к переключению сознания учащихся со смыслового содержания речи на его языковое оформление. При таком положении дела развитие мышления на изучаемом языке сильно тормозится или вообще становится невозможным.

Мы исправляем ошибки учащихся как в процессе говорения, так и после него. Но при исправлении ошибок в процессе говорения мы не привлекаем внимания учащихся к теоретическим языковым правилам, а просто подсказываем ему или подставляем правильный речевой вариант, что не приостанавливает мышления учащихся и их дальнейшей речи. После же окончания высказывания ошибки классифицируются, разбираются и исправляются обычным образом. Такая методика исправления ошибок позволяет не активизировать их в речи и в то же время не отвлекать внимания учащихся от смыслового содержания речи.

Описанные нами приемы и способы работы над иноязычной лексикой (аналогичные применяются и в грамматике) приводят к развитию у учащихся иноязычного мышления к практическому владению иностранным языком в качестве средства общения в значительно более короткие сроки.

С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина

КАТЕГОРИЯ ОШИБКИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В РЕЧИ ИНОСТРАНЦА[*]

<...>

Охарактеризуем ошибки, связанные с аспектами языка и речи.

<...>

Характеристика лексических ошибок:

1) ошибки может породить **не устраненная контекстом многозначность,** например: *За короткий срок он смог проявить себя как человек* ***грамотный.*** Слово «грамотный» имеет два значения: 1) «умеющий читать и писать, образованный», 2) «обладающий специальными знаниями в какой-либо области»;

2) при неправильном словоупотреблении могут возникнуть **ошибки в выборе синонима,** например: *Имя писателя Льва Николаевича Толстого* ***знакомо*** *во многих странах мира;*

3) лексической ошибкой является **неправильный выбор антонима при противопоставлении,** например: *Я люблю не только* ***солнечную*** *погоду, но и* ***ветреную.*** *Слова* ***«солнечную»*** *и* ***«ветреную»*** не составляют антонимической пары. Для слова «солнечную» антонимом является слово «пасмурную», а для слова «ветреную» – «тихую»;

4) **неправильное употребление омонимов**, например: *Мы решили оставить именно этот вариант ответа* (неясно, что было решено: отклонить вариант или, наоборот, принять его);

5) **неразличение (смешение) паронимов в речи:** *В таких случаях я обычно взглядываю в словарь;*

6) **нарушение лексической сочетаемости**: *глубокое лето, глубокое утро, сильно рекомендую...*

<...>

М. П. Чеснокова

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ[**]

<...>

Закрепление новой лексики не будет эффективным без надежной и достаточной системы контроля и работы над ошибками. Особо важен текущий контроль письменных работ учащихся и коррекция ошибок. Например: проверяя письменные работы,

---

[*] *Хавронина С. А., Балыхина Т. М.* Категория ошибки в лингводидактике и пути преодоления языковых и речевых ошибок в речи иностранца [Электронный ресурс] // Русский язык как иностранный : инновац. учеб.-метод. комплекс / С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : цв.

[**] *Чеснокова М. П.* Методика обучения лексике // Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / М. П. Чеснокова. 2-е изд., перераб. М. : МАДИ, 2015. С. 69–76.

преподаватель не исправляет ошибки, а только подчеркивает их и ставит на поля условные обозначения. Одновременно выписывает ошибки в тетрадь-картотеку, указывая их повторяемость. По окончании проверки у преподавателя будет список всех ошибок с указанием на индивидуальные и общие. Проанализировав ошибки, надо отобрать общие и непосильные для самостоятельного исправления и проводить над ним[и] работу в аудиторное время. Исправлением оставшихся ошибок занимается сам учащийся, что заставит его относиться к ним более внимательно, приучает к самостоятельной работе и отчасти самоконтролю. Целесообразнее делать исправления в тексте работы (без ее переписывания), что экономит время учащегося и облегчает повторную проверку.

Приемы контроля дают преподавателю достоверную информацию о положении дел в группе, о динамике исчезновения ошибок, а также постоянно накапливающийся материал для текущего и поэтапного контроля. Все это дает возможность для индивидуализации обучения и постоянно формирует навык самостоятельной работы.

<...>

О. А. Лазарева

СУБТЕСТ «ЛЕКСИКА. ГРАММАТИКА»*

Существует **три подхода** к соотношению лексики и грамматики в преподавании РКИ: **текстовый**, **функционально-грамматический** и **лексикоцентрический**. Данные подходы связаны с различными аспектами обучения, которые выделяются на основе разных видов речевой деятельности и реализуемых в них стратегий речевого поведения.

<...>

Систематизация выделенных подходов показывает взаимодействие лексики и грамматики, выявляет многомерность самого языка (язык – текст, язык – система, язык – способность), организует характер процесса обучения, подчиненного разным целям и интересам учащихся.

Субтест **«Лексика. Грамматика»** отражает неразрывную взаимосвязь и взаимовлияние грамматического и лексического уровней русской языковой системы, а также дает возможность показать относительную самостоятельность грамматического и лексического контекстов.

<...>

Распределение грамматического и лексического материала по уровням отражает принцип постепенного нарастания трудностей и соответствует уровню коммуникативной, речевой и языковой компетенции данного уровня изучения РКИ.

---

* *Лазарева О. А.* Субтест «Лексика. Грамматика» // Школа тестора: лингводидактическое тестирование ТРКИ – TORFL : метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. / О. А. Лазарева. М. : Рус. яз. Курсы, 2013. С. 23–32.

А. Н. Щукин

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ*

<...>

Словарный запас. Употребление лексики

Этап обучения	Уровни владения лексикой	Требования к уровню владения лексикой
Начальный этап. Элементарное владение языком	*Ур. 1. Элементарный* Достигается в рамках интенсивного вводного курса на подготовительном факультете. Продолжительность обучения 1–1,5 месяца.	Словарный запас учащихся состоит из отдельных слов, сочетаний и речевых образцов из сферы бытового и учебного общения. Учащиеся могут правильно употреблять ограниченное количество слов и фраз в конкретных ситуациях общения, пройденных на занятиях. Лексический минимум: 780 слов.
	Ур. 2. Базовый Достигается к концу 1-го семестра занятий на подготовительном факультете.	Словарный запас достаточен для удовлетворения основных коммуникативных потребностей в бытовой и учебной сферах общения. Базовая лексика используется правильно, однако допускаются ошибки при выражении сложных мыслей и при общении на незнакомые темы. Лексический минимум: 1300 слов.
	Ур. 3. Пороговый (РКИ-1) Достигается к концу обучения на подготовительном факультете.	Словарный запас достаточен для общения в большинстве ситуаций бытового, учебного, социокультурного характера. Пройденная лексика употребляется в целом правильно, однако допускаются ошибки при выражении более сложных мыслей, при общении на незнакомые темы, в нетипичных ситуациях. Лексический минимум: 2300 слов.
Основной этап. Близкое к свободному владению языком	*Ур. 4. Пороговый продвинутый* (РКИ-2) Достигается за время обучения в бакалавриате (4 года).	Словарный запас обеспечивает возможность участвовать во всех сферах общения. Учащийся может сформулировать мысль, не допуская грубых ошибок при выборе нужного слова, и избегает частого повторения одних и тех же слов, последнее свидетельствует о бедности словаря. Достаточно высокий уровень владения пройденной лексикой, хотя учащиеся могут допускать лексические ошибки в выборе и употреблении слов, которые, однако, не препятствуют коммуникации. Лексический минимум: 6000 слов.

* *Щукин А. Н.* Обучение лексическим средствам общения // Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учеб.-метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. / А. Н. Щукин. М. : Рус. яз. Курсы. 2012. С. 88–135.

Окончание таблицы

Этап обучения	Уровни владения лексикой	Требования к уровню владения лексикой
Продвинутый этап. Свободное владение языком	*Ур. 5. Постпороговый* (РКИ-3) Профессиональный уровень владения лексикой. Достигается за время обучения в магистратуре (2 года).	Высокий уровень владения лексикой из разных сфер общения, профессиональное владение из области избранной специальности. Может выразить мысль с использованием разных лексических средств. Редко испытывает затруднения, заметные для собеседника, при выборе слов и выражений. В целом безошибочное употребление слов при возможности незначительных неточностей их использования. Лексический минимум: 12 000 слов (в том числе активный словарь – 7000 единиц).
	Ур. 6. Совершенный уровень владения лексикой (РКИ-4) Достигается в результате повышения квалификации.	Совершенное владение иноязычной лексикой. Преимущественно безошибочное и уместное употребление слов. Уровень вторичной языковой личности. Лексическая база: до 20 000 слов.
	Ур. 7. Свободный уровень владения языком (РКИ-5)	Уровень языковой личности, соответствующий или близкий к уровню владения лексикой образованного носителя языка.

ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ*

<...>

Лексическая компетенция

<...>

Под ***лексической*** *компетенцией* понимается знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и способность их использования в речи.

<...>

Разработаны шкалы, иллюстрирующие различные уровни знания словарного состава языка и способностей его использования.

Словарный запас	
С2	*Владеет обширным словарным запасом, включая идиоматические и разговорные выражения, понимает коннотативные значения лексических единиц.*

* Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург / пер. выполнен на каф. стилистики англ. яз. Моск. гос. лингвист. ун-та под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М. : Изд-во МГЛУ, 2003. С. 111–112 (русская версия) ; Совет Европы 2001 (французская и английская версии).

Окончание таблицы

Словарный запас	
C1	*Владеет хорошим словарным запасом, в случае необходимости может найти другой способ выразить свою мысль. Редко испытывает заметные для окружающих трудности в выборе того или иного выражения. Хорошо владеет идиоматической и разговорной лексикой.*
B2	*Хороший словарный запас по профессиональной/представляющей интерес тематике и на общие темы. Может по-новому сформулировать мысль, чтобы не допустить частого повторения одних и тех же слов, оборотов, однако иногда испытывает трудности при выборе нужного слова.*
B1	*Словарный запас достаточен, чтобы высказаться на большинство повседневных тем: семья, увлечения, работа, путешествия, последние события.*
A2	*Словарный запас достаточен для участия в знакомых ситуациях повседневного общения.*
	Словарный запас достаточен для удовлетворения основных коммуникативных потребностей.
A1	*Словарный состав состоит из отдельных простейших слов и словосочетаний на конкретные темы.*
Употребление словаря	
C2	*Всегда безошибочное и уместное употребление слов.*
C1	*В общем безошибочное употребление слов, допускаются незначительные оговорки.*
B2	*В основном высокий уровень владения лексикой, хотя учащийся иногда допускает ошибки в выборе слов, что... не препятствует коммуникации.*
B1	*Базовая лексика употребляется правильно, однако допускаются серьезные ошибки при выражении более сложных мыслей, при общении на незнакомые темы, в нетипичных ситуациях.*
A2	*Может правильно употреблять ограниченное количество слов в конкретных повседневных ситуациях.*
A1	*Дескриптор отсутствует.*

Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская

ЛЕКСИКА КАК АСПЕКТ ЯЗЫКА И АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ*

<...>

Лексические игры

1. *Последняя буква*. ***Цель***: активизация лексики по изученной теме, например по теме «Спорт».

Ход игры: образуются две команды или игроки разбиваются на пары. Представитель первой команды (или первый в паре) называет слово, учащиеся из другой ко-

* *Крючкова Л. С., Мощинская Н. В.* Лексика как аспект языка и аспект обучения // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. М. : Флинта : Наука, 2011. С. 128–167.

манды должны придумать слово, начинающееся с конечной буквы предыдущего слова, например *спорт – теннис*. Выигрывает команда или тот игрок, который назовет больше слов по данной теме.

2. *Угадай название*. ***Цель***: активизация лексики по изученной теме.

Ход игры. Каждый студент получает свой тематический рисунок, его задача – придумать как можно больше названий к полученному рисунку и по возможности угадать авторское название рисунка. Выигрывает тот, кто быстрее и точнее даст правильное название рисунку и кто придумает больше названий, отвечающих основной теме рисунка.

3. *Запомните предметы*. ***Цель***: проверка лексики, которую необходимо было запомнить.

Ход игры. Перед студентами лежат на столе карточки с названиями лексических единиц или предметы по изучаемой теме. В течение одной-двух минут студенты смотрят на них и запоминают. Затем преподаватель чем-нибудь накрывает все карточки или предметы, а студенты должны назвать все слова, которые они запомнили, и записать их. Побеждает тот, кто запомнил больше слов.

4. *Озвучивание рисунка*. ***Цель***: активизация лексики по изученной теме, развитие навыков диалогической речи.

Ход игры. Играющие образуют пары. Каждая пара получает рисунок с карточками, на которых написаны реплики диалога. Студенты должны понять, к кому из изображенных на рисунке относятся реплики и каков порядок их следования. Выигрывает пара, которая первой подготовит диалог и правильно, без ошибок его озвучит.

5. *Рассказ по рисунку*. ***Цель***: активизация лексики по изученной теме.

Ход игры. Играющие образуют пары. Каждая пара получает рисунок с изображением комнаты, в которой находятся разные вещи и предметы. Студенты должны описать эти вещи и предметы и сделать вывод о том, кто по профессии их хозяин. Выигрывает пара, составившая самый интересный рассказ и допустившая минимальное количество ошибок.

6. *Испорченный телефон*. ***Цель***: развитие лексических и слухо-произносительных навыков.

Ход игры. Учащиеся сидят недалеко друг от друга. Преподаватель первому из них шепчет на ухо какую-нибудь фразу. Первый студент должен услышанную фразу передать соседу, и так по кругу до последнего участника. Последний игрок озвучивает услышанное. Результат бывает самым непредсказуемым. <...>

7. *Одеть куклу*. ***Цель***: активизация лексики по теме «Одежда».

Ход игры. В компьютерном варианте представлен рисунок куклы и набор одежды различных фасонов, расцветки и профессионального назначения. Куклу надо одеть для профессиональной деятельности, для спорта и для отдыха. Выигрывает команда, которая быстрее всех представит три варианта одежды и правильно расскажет, во что одета их модель.

8. *Интересный рассказ*. ***Цель***: активизация лексики по изученной теме, развитие навыков монологической речи.

Ход игры. Студенты разбиваются на пары. Каждая пара получает задание – составить рассказ на одну из предложенных тем: «Поездка за город», «Посещение музея», «За покупками», «В спортивном зале» и др. Побеждает пара, допустившая наименьшее количество ошибок, но составившая самый интересный рассказ.

9. *Найти сокровище*. ***Цель***: активизация лексики по изученной теме, развитие навыков монологической речи.

Ход игры. В компьютерном варианте или в настольном рисунке представлен лабиринт. Играющий должен пройти все препятствия и найти сокровище. Побеждает тот, кто быстрее преодолеет все препятствия и лучше всех (без ошибок) опишет путь, по которому он шел.

10. *Игра с мячом «Где остановка?»*. ***Цель***: отработать речевые формулы со словами *стоянка*, *остановка*, *станция*.

Ход игры. Преподаватель бросает мяч одному из учащихся и называет вид транспорта (например, троллейбус). Учащийся ловит мяч, потом бросает его преподавателю со словами: «Где остановка троллейбуса?».

11. *Глаголы движения*. ***Цель***: активизация навыков употребления в речи глаголов движения, развитие смысловой догадки.

Ход игры. Преподаватель записывает стихотворение с пропусками глаголов движения и просит учащихся дописать стихотворение, используя глаголы движения.

Ехали мы, ехали, В город мы..., К мосту..., Мост.... Дальше поехали.	Ехали мы, ехали, До озера..., Мимо..., Дальше...	Ехали мы, ехали, Из города..., К лесу мы..., В тёмный лес.... Вот мы и....

12. *Назовите профессию*. ***Цель***: активизация лексики по теме «Профессия».

Ход игры. Группа делится на две команды. По очереди члены первой команды говорят, что делает человек этой профессии. Члены второй определяют профессию. Если правильно определят, то затем вторая команда загадывает профессию.

Образец:

1) Он (она) работает в читальном зале: выдаёт книги читателям, потом принимает книги от них, составляет каталог, консультирует читателей и т. п.

2) Он (она) пишет статьи, готовит материалы для газет, журналов и других средств массовой информации.

3) Он (она) работает в магазине или в киоске: продаёт продукты или другие товары, показывает товар покупателям, взвешивает, упаковывает и т. п.

4) Он (она) работает в магазине, но не продаёт товары, а только получает за них деньги, выдаёт чеки и, если нужно, даёт покупателям сдачу.

5) Он (она) работает на городском транспорте: водит автобус, троллейбус, трамвай, автолайн... – возит на них пассажиров по городу.

(Продавец, водитель, кассир, журналист, библиотекарь)

13. Вставьте слова в кроссворд.

14. Составьте кроссворд, используя лексику по теме «...».

15. «Вы внимательный человек?» Перед одним из учащихся кладутся предметы. Затем он закрывает глаза, несколько предметов убирают, он должен отгадать, что убрали.

16. «Кто вспомнит больше предметов?» Учащиеся называют предметы, которые есть в аудитории / в библиотеке / в магазине / в школе / на кухне / на картинке и т. д. Кто последним назовёт предмет, тот выигрывает.

А. А. Акишина, О. Е. Каган

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ*

<...>

Основные недочеты в работе над лексикой[1]

1. Слишком большой лексический объем, который студенты не успевают усвоить в отведенное время.

2. Недостаточная тренировка лексики на занятиях. Студентам предлагается выучить слова дома, а в аудитории слова уже контролируются. Недостаточная тренировка приводит к быстрому забыванию слов.

3. Подача слов в виде списков, вне контекста, с заданием выучить слова. Такое механическое запоминание слов не развивает способности их употреблять, и слова быстро забываются.

4. Недостаточная работа над словообразованием, помогающая студентам и запомнить слова, и расширить свой пассивный словарь.

5. Недостаточная повторяемость слова в процессе обучения. Одни группы слов сменяют другие и повторно не возникают в течение всего срока обучения.

6. Слова тренируются на уровне языка и речи, но не всегда выводятся в самостоятельную речь студента.

7. Словарю уделяется меньше времени и внимания, чем грамматике. Исследования же показывают, что на начальном уровне выход в речь осуществляется в первую очередь за счет лексического накопления. <...>

8. Студенты мало самостоятельно работают со словарем, используя только слова, данные в учебнике, или требуя перевода слов от преподавателя. Это, во-первых, не приучает их к самостоятельной работе, а во-вторых, не дает им возможности увидеть слово в его многозначности.

9. Встречая новое слово, преподаватель спешит его перевести, не предлагая студентам (там, где это возможно) попробовать самим определить значение слова, опираясь на контекст, исходя из состава слова и т. п.

Контрольные вопросы

1. Какое место занимает лексика в системе обучения языку? Аргументируйте свой ответ.

2. Что значит овладеть иноязычной лексикой?

3. Каковы принципы обучения иноязычной лексике?

4. Какие методические факторы учитываются при организации работы по обучению лексике?

---

* *Акишина А. А., Каган О. Е.* Обучение лексике // Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. М. : Рус. яз. Курсы, 2002. С. 147–163.

[1] Обращая внимание на некоторые проблемы обучения лексике, авторы предлагают ряд решений. Так, дозировка материала должна составлять 15–25 слов за полуторачасовой урок; в подаче материала следует идти от текста к слову, изучать слово в контексте, от нейтральной лексики – к другим ее стилистическим пластам, от коммуникативно-частотного употребления к менее частотному. – *Примеч. ред.*

5. Какие методические факторы важны при организации работы по обучению узкоспециальной лексике?

6. Каким образом решается задача упорядоченности лексического материала в лингводидактическом описании русского языка? Приведите примеры.

7. Что представляют собой типы словарных объединений, на основе которых строится лексическая работа в иностранной аудитории?

8. Что необходимо учитывать при определении поурочного лексического минимума?

9. Каким образом осуществляется презентация новой лексики?

10. Что является содержанием методических процессов по организации усвоения новой лексики и повторения ранее пройденной лексики? Приведите примеры лексических упражнений разного типа.

11. Какие речевые тренировки широко используются в ходе занятий по лексике?

12. В чем заключаются особенности методической работы по семантизации многозначных лексических единиц?

13. Почему необходимо обучать иностранных студентов-филологов навыкам адекватной семантизации? Как это связано с формированием профессиональной компетенции студентов филологических специальностей?

14. Какие лексические ошибки наиболее часто встречаются в русской речи иностранцев? Что рекомендуется для предупреждения таких ошибок?

15. Какие лексические игры можно использовать на разных этапах обучения РКИ? Приведите примеры.

Задания

1. Сравните методику лексической работы на разных этапах обучения РКИ, обозначьте наиболее эффективные способы усвоения лексических единиц. Покажите на примерах, каким образом реализуются системно-структурный и системно-функциональный подходы к описанию лексического материала в учебных целях, а также системный подход к овладению иноязычной лексикой.

2. Проанализируйте градуальную серию лексических минимумов для Российской системы тестирования по РКИ исходя из следующих критериев: 1) принципы подачи лексического материала; 2) увеличение объема последующего минимума по сравнению с предыдущим; 3) лексика для пассивного и активного усвоения в минимумах разных уровней; 4) нейтральная и стилистически окрашенная лексика.

3. Охарактеризуйте несколько учебных текстов, используемых на разных этапах обучения РКИ исходя из активного, рецептивного и потенциального словарей.

4. Ознакомьтесь с учебной литературой по практической лексике русского языка и опишите лексико-семантическую систему через включение слова в парадигматические, синтагматические и ассоциативные связи. Приведите примеры неадекватной семантизации слова, которые могут послужить причиной семантически закономерных ошибок в русской речи иностранцев. Назовите пути преодоления лексических ошибок.

5. Обратитесь к фрагменту работы В. И. Половниковой «Организация лексики и формирование системы ее усвоения в практическом курсе русского языка». Каким образом реализуется задача по обучению лексике в современной учебной литературе по РКИ и виртуальной образовательной среде: «Задача же преподавателя, методиста – направить учащегося по экономному, рациональному и эффективному пути

к овладению лексическими единицами в многообразии их функционирования в живой русской речи»?

6. На основе различных учебников и учебных пособий по РКИ охарактеризуйте лексические упражнения, отражающие противоположные направления: от лингвистики слова к лингвистике текста и от лингвистики текста к лингвистике слова.

7. Изучите, как в методической литературе решается один из актуальных вопросов об обучении иноязычному мышлению. Каковы пути овладения системой понятий, выражаемых иностранными словами? Выделите наиболее эффективные методы, приемы и способы работы над лексикой русского языка в иностранной аудитории. Аргументируйте свой ответ.

8. Ознакомьтесь с материалами субтестов «Лексика. Грамматика» и скажите, как проявляется принцип постепенного нарастания трудностей в зависимости от уровня владения РКИ. Составьте задания, которые позволят определить степень сформированности лексической компетенции иностранцев.

Раздел 4
ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А. В. Величко

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ГРАММАТИКА РКИ. КОНЦЕПЦИЯ И ПРИНЦИПЫ ОПИСАНИЯ*

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. Отдельный 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 лингвисти-

---

* *Величко А. В.* Функционально-коммуникативная грамматика РКИ. Концепция и принципы описания // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / А. В. Величко [и др.] ; под ред. А. В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во МГУ, 2009. С. 5–16.

ческий 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 неносителей 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.

С т р у к т у р н о - с е м а н т и ч е с к и й а с п е к т 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... 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, сложноподчиненные, 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 едини-

цами 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, обусловливают 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. Хавронина, Т. М. Балыхина

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ*

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.

---

* *Хавронина С. А., Балыхина Т. М.* Методика обучения грамматике [Электронный ресурс] // Русский язык как иностранный : инновац. учеб.-метод. комплекс / С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : цв.

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 обобщенных 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 другие.

Грамматика – **это и 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 предлогом и неизменяемой формой имени, в русском языке выражается не только соответствующим предлогом *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 самодельна. 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 потребности, 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.

З. Н. Иевлева

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В КОММУНИКАТИВНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ*

<...>

Грамматический материал в составе единицы обучения

Педагогическая грамматика оперирует понятием «учебный грамматический материал», которое не сводится к единицам грамматического аспекта языка, хотя и опирается на такие понятия, как «морфологическая единица», «синтаксическая единица», «грамматическое значение», «грамматическая форма», «грамматическая категория» и т. п., составляющие «собственно лингвистический» аспект. В практическом курсе русского языка в отношении грамматического материала ставится задача охарактеризовать его таким образом, чтобы в результате обучения учащийся мог пользоваться грамматикой русского языка в различных видах речевой деятельности. Очевидно, что все звенья деятельности обучающего – не только непосредственно учебный процесс, но и подготовка к нему – подчинены этой цели: уже на стадии отбора учебного грамматического материала следует выделить необходимые компоненты; отобранный материал должен быть организован в единицы, используемые непосредственно в речевой деятельности; должно быть проведено предварительное методическое препарирование отобранного материала, а в нем выявлены трудности для каждого контингента учащихся при овладении различными видами речевой деятельности, установлены оптимальные способы ознакомления с материалом и работы с ним. Главная же задача – установление компонентов, которые составляют объект усвоения для учащихся. При практических целях обучения характеристика учебного материала основывается на анализе процесса речевой деятельности, а также психологических особенностей процесса овладения иноязычной речью.

Целью речевого действия является речевое общение... Результат речевой деятельности в конкретном акте общения «материализуется» в речевом произведении, которое состоит из элементов языка. <...>

<...>

Роль грамматической системы в осуществлении речевого общения и овладении речью очень велика: «...Язык, то есть обработанный, упорядоченный лингвистический опыт, – писал Л. В. Щерба, – состоит из грамматических и логических правил, заключающихся в соотнесенном и обобщенном языковом материале... Именно эти правила дают нам возможность говорить и понимать сказанное, ибо, с одной стороны, человека нельзя приравнивать к попугаю, который повторяет только слышанные и выученные фразы, с другой стороны, решительно невозможно указать что-либо другое, что давало бы нам возможность говорить еще не сказанное и не слышанное

---

* *Иевлева З. Н.* Методическая организация грамматического материала в коммуникативной системе обучения русскому языку иностранцев // Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев / З. Н. Иевлева. М. : Рус. яз, 1981. С. 66–91.

и понимать никогда не слышанное. Отсюда и вытекает, что старая и столь осмеянная формула “грамматика учит говорить” вовсе не глупость, а отражает объективную действительность»[1].

<...>

Л. А. Вольская, Н. О. Рогожина

ОБУЧЕНИЕ АСПЕКТАМ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО*

Грамматика

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 данные языка 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.

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

---

[1] Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. 2-е изд. М., 1974. С. 75–76.

[*] *Вольская Л. А., Рогожина Н. О.* Обучение аспектам русского языка как иностранного // 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. : Гуманитар. изд. центр «Владос», 2004. С. 106–198.

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. Например, выражение принадлежности при употреблении форм пассивных прилагательных: *мамина книга, Колин велосипед*; а также при помощи родительного падежа имени существительного: *комната мамы, платье сестры*. <...>

<...> 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). На-

[1] Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного. М., 1988. С. 17.

пример, конструкции 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). <...>

Принцип функциональности в целом позволяет учитывать в процессе изучения иностранного языка разноуровневое, разноаспектное описание отдельных форм, связанных с их синтаксической реализацией в составе предложения и лексическим наполнением. 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].

<...>

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

[1] Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981. С. 15.

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-объективные[1] отношения.
- Временные отношения.
- Пространственные выражения.
- Отношения причины и следствия.

[1] По определению Л. А. Вольской и Н. О. Рогожиной. Ср.: субъектно-предикатные отношения, объектные (объектно-изъяснительные) отношения. – *Примеч. ред.*

• 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.

<...>

Б. В. Беляев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ И ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

<...>

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 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

* *Беляев Б. В.* Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка // Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. М. : Просвещение, 1965. С. 136–149.

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 обусловливается 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 научаться *мышлению* на другом языке. Главные старания преподавателя должны быть направлены именно в эту сторону. <...>

Следовательно, никак нельзя ограничиться доведением до сознавания 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 иноязыч-

ному 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*...

<...>

В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова

ПРИОБРЕТЕНИЕ ЗНАНИЙ. ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ, ГРАММАТИКЕ, ЛЕКСИКЕ*

Обучение грамматике

<...> Желая выразить что-либо на чужом языке, мы выбираем подходящую для нашей цели схему предложения, которую заполняем словами в соответствии с правилами грамматики.

Следовательно, вопроса – обучать или не обучать грамматике – не существует, во всяком случае, не должно существовать. При обучении русскому языку, особенно взрослых учащихся, осознание грамматических явлений – обязательное условие скорейшего овладения языком. Коммуникативность как основополагающая категория методики не только не отрицает, а предполагает осознание грамматики языка... <...>

По мнению психологов, в тех случаях, когда человек, стремящийся к овладению иностранным языком, приобретает и теоретические сведения о его фонетических, лексических, грамматических и стилистических особенностях, чувство языка развивается значительно раньше, формируется значительно быстрее, чем в тех случаях, когда обучающийся пытается овладеть языком исключительно интуитивным методом.

Следовательно, вопрос не в том, нужна или не нужна грамматика – она нужна, а в том, какое место отвести ей и как ее преподавать, руководствуясь коммуникативностью.

Коммуникативность отводит грамматике служебную роль в процессе овладения языком, подчиняет ее целям развития устной и письменной речи учащихся. Это значит, что в практике обучения отсутствуют чисто грамматические уроки, чисто теоретические объяснения. От учащегося не требуется знания правил или формулировок по употреблению того или иного явления языка (что имеет место при изучении русского языка как родного). Грамматический материал вводится так, что учащийся и не замечает, грамматика это или не грамматика.

И сами учащиеся в подавляющем большинстве хотят научиться пользоваться языком, по возможности не изучая грамматики, теории языка, точно так же, как многие любители хотят научиться водить машину, не заглядывая под капот. И как бы ни ранил этот факт

---

* *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Приобретение знаний. Обучение фонетике, грамматике, лексике // Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М. : Рус. яз., 1976. С. 42–83.

филологически настроенные души, с ним надо считаться. Все искусство преподавателя в том и состоит, чтобы организовать обучение на базе строгой грамматической системы, как бы скрытой от учащихся, чтобы за счет хорошо продуманных занятий и упражнений подвести учащихся к грамматически правильно построенной русской речи.

Как же сделать так, чтобы обучение грамматике органически вливалось в работу по развитию речи? Как с первых шагов обучения обеспечить коммуникативную направленность в преподавании грамматики? Как научить учащихся пользоваться русским языком, не прибегая или почти не прибегая к заучиванию грамматических правил?

Очевидно, упражнения по грамматике следует нацеливать не на закрепление грамматической категории как таковой (с тщательной отработкой правила, исключений из него и т. п.), а на автоматизированное закрепление типичных образцов в типичном окружении, на развитие способности учащихся в похожем окружении употребить аналогичный оборот.

Даже самое маленькое грамматическое упражнение нужно строить так, чтобы учащиеся могли почувствовать пользу от затраченных усилий, причем не в познании языковой теории, а в практическом использовании языка.

Интерес к урокам русского языка нередко исчезает по вине преподавателя: не сталкиваясь немедленно с применением языка в качестве инструмента общения, учащиеся не видят пользы от изучаемого, теряют веру в свои силы. Не будем забывать и о том, что в условиях нерусской языковой среды у учащихся нет суровой необходимости в изучении русского языка: всегда есть возможность воспользоваться родным языком.

В методике обучения русскому языку иностранцев выработались разнообразные приемы «скрытого», незаметного для учащихся усвоения грамматики, позволяющие овладевать ею через практику в речи. Суммарно (и потому с большей или меньшей мерой условности) эти приемы можно описать как предметный, глагольный и ситуативный пути введения и закрепления грамматики языка.

П р е д м е т н ы й п у т ь состоит в том, что отрабатываемые грамматические категории по возможности «привязываются» к реальным предметам, которые находятся в классе или могут быть принесены в класс. Допустим, что нам надо ввести и закрепить употребление родовых форм имен существительных и местоимений. Мы берем несколько предметов – журнал, карандаш, учебник, сумку, книгу, газету, ручку и др. [–] и предлагаем учащимся сначала просто повторять за нами, а потом самим отвечать на вопрос *Что это?* по образцу*: Это журнал (книга...)*.

Затем учащиеся отвечают на вопрос: *Где журнал (книга...)?*, используя в ответах местоимения *он* и *она*:

– Где журнал (карандаш, учебник...)?

– Он там (здесь).

– Где книга (ручка, сумка...)?

– Она там (здесь).

Затем предлагаем задавать те же вопросы самим учащимся и, конечно, самим отвечать на них. После этого записываем в левый столбик слова мужского рода, в правый – женского, подчеркиваем конечный согласный у первой группы слов и окончание *-а* – у второй:

он	**она**
журнал	книга
карандаш	сумка
учебник...	ручка...

Установив различия в форме этих слов и опираясь на соотнесенность их с местоимениями *он* или *она*, мы подвели учащихся к выводу, что слова с конечным *-а* – женского рода, им соответствует в употреблении местоимение *она*; слова, оканчивающиеся на согласный, – мужского рода, им соответствует в употреблении местоимение *он*. Грамматика введена, но... не через теоретическое правило, а через упражнение, тренировку в речи.

Развивая навык употребления этих слов и конструкций, можно организовать игру: пряча предметы (например, закрывая бумагой), предложить угадать, что это за предмет, указывая иногда на его некоторые отличительные признаки.

Вопрос *Кто это?* и ответ *Это...* можно вводить и тренировать, например, на таком упражнении: один из учеников отворачивается к доске, а другие по очереди окликают его по имени. Ученику, стоящему у доски, задается вопрос: *Кто это?*, а он должен по голосу догадаться и ответить правильно. Вопросы повторяются до тех пор, пока не будет получен правильный ответ. <...>

Вводя родовые формы притяжательных местоимений, можно поступить так: попросить положить на парту ряд предметов – учебник, ручку, карандаш, тетрадь и др. Подходя то к одному ученику, то к другому и беря с его парты тот или иной предмет, учитель спрашивает: *Чей это карандаш (учебник, тетрадь, ручка...)?*, ученики отвечают: *Мой (моя)*. Другой вариант возможных вопросов и ответов с этими же словами: *Это твой карандаш (учебник, ручка...)? – Да, мой (моя).*

При знакомстве с формами предложного падежа имен существительных в ответах на вопрос *Где...? – на окне, на столе, на полке, на парте...* для ввода и закрепления грамматики опять используются реальные предметы. Учитель кладет, например, на стол книгу (журнал, карандаш, ручку, сумку и пр.) или ставит лампу (вазу, кувшин, стакан и пр.) и спрашивает: *Где книга (лампа...)?*, ответ: *Книга (лампа...) на столе.* Или: *Где лежит книга?; Где стоит лампа?*, ответы: *Книга лежит на столе; Лампа стоит на столе*. Потом преподаватель переставляет (или перекладывает) предметы на окно (на парту) и повторяет вопросы.

С помощью игр с реальными предметами подводим учащихся к осознанию грамматического правила о том, что в ответах на вопрос *Где...?* употребляется предложный падеж. Его формальным показателем для большого числа слов всех трех родов является окончание *-е*. На том же или следующем уроке, оперируя этими же предметами, помещая их в стол (в сумку, в портфель и т. д.)[,] тренируем вопросы и ответы типа:

– Где сейчас карандаш (ручка, книга, журнал...)?

(Где находится карандаш?)

– Карандаш в сумке (в столе...).

Таким образом достигаем активизации этой же падежной формы с другим предлогом, выясняем элементарные различия в употреблении предлогов *в* и *на* и делаем обобщение, что предложный падеж в значении места употребляется именно с этими предлогами.

Закрепляя формы родительного падежа существительных в значении принадлежности, можно использовать участие самих учеников. Беря поочередно у учеников те или иные предметы, мы обращаемся к классу с вопросом: *Чей это учебник (карандаш, книга, ручка, портфель...)?* и добиваемся ответов: *Это учебник Володи; Это книга Ахмеда; Это ручка Наташи* и т. д.

Для увеличения числа повторений фраз на урок можно принести иные предметы или их модели, различные картинки, а также использовать иллюстрации учебника.

Показывая реальные предметы, рисунки или иллюстрации, ученики задают друг другу аналогичные вопросы, работая по парам.

Таким образом, грамматика вводится через обыгрывание различных предметов, в условиях, близких к реальным.

В дополнение к уроку можно попросить учащихся принести с собой не только предметы, но и, например, семейные фотографии и предложить рассказать о своих родителях (братьях, сестрах), проведя диалоги по моделям:

– Кто это?

– Это мой папа.

– Где он работает?

– Он работает на заводе.

Ученики могут не знать некоторых слов для обозначения места работы, поэтому учитель подсказывает им необходимые русские слова: *в банке, на ферме, в конторе* и др., так как эти слова не входят в активный словарь учащегося.

Расширяя использование этого приема, можно предложить после указания на предмет и его местоположение охарактеризовать, например, его цвет: *Вот ручка. Она черная. Она на столе учителя.* Предварительно фраза проговаривается преподавателем.

Предметный путь нередко ограничивает учащихся верным воспроизведением очень тривиальных фраз. Правда, если прибегнуть к рисункам, диафильмам или слайдам и особенно кино, можно раздвинуть возможности предметного метода. Однако в нем всегда есть определенная условность, так как в естественном общении люди крайне редко говорят о вещах, которые видят, если только видимое не является исключением.

С помощью предметного способа можно вводить в речь учащегося и тренировать не только простые, но и сложные грамматические структуры. Мы кладем ручку (тетрадь, журнал, книгу), например, на стол и спрашиваем (а потом предлагаем делать то же самое учащимся): *Ты не знаешь, где моя ручка? – Ваша ручка на столе.*

Зная индивидуальные способности и подготовку каждого из учеников, мы вовлекаем их в те или иные формы работы с учетом их способностей, поручая более трудные «роли» лучше подготовленным учащимся.

Уяснив структуры элементарных русских предложений и нормы словопорядка, учащиеся осознают необходимые грамматические правила и сами по аналогии строят высказывания. Если они не смогут этого сделать (чего, кстати, почти никогда не бывает на практике), то и теоретические, чисто грамматические объяснения им мало помогут, поэтому к ним надо прибегать, особенно на начальном этапе обучения, лишь в самом крайнем случае.

Именно поэтому, между прочим, исправляя учащегося, сказавшего: *Моя сестра в Москве. Он приехал вчера,* – полезнее удивленно спросить: *«Кто приехал? Кто он?»*, т. е. не понять сказанное, чем менторски и назидательно произнести: «Он – местоимение мужского рода, а здесь нужен женский род».

Г л а г о л ь н ы й п у т ь заключается в том, что необходимые грамматические категории изучаются в серии обычных, стандартных действий. В каждом высказывании употребляется новый глагол, оправданный сиюминутным положением, состоянием, действием. При этом называются действия, реально происходящие или разыгрываемые в классе. Например, можно предложить ученику встать возле доски, попросить его читать, писать, рисовать и в это же время обратиться к классу с вопросами: *Что он (она) делает?* Или: сидя за столом, закрывать, открывать книгу и т. п. и задать во-

прос: *Что я делаю?* Потом предложить самим учащимся произвести и назвать эти действия, тренируя таким образом формы 1-го и 3-го лица единственного числа глаголов.

Закрепление форм 3-го лица единственного числа таких глаголов, как *спрашивать, отвечать*, можно провести в форме игры: один из учеников выходит к доске и садится спиной к классу. Учитель по очереди жестом предлагает одним ученикам задавать вопросы на русском языке, другим – отвечать на них. Ученик, сидящий к классу спиной, должен по голосу узнать, кто спрашивает и кто отвечает, и назвать их имена, используя предложения модели: *Володя спрашивает; Лена отвечает.*

Можно предложить не назвать, а совершить те же действия, обеспечив таким образом ситуативно обусловленное употребление форм императива: *Откройте! Закройте! Читайте! Положите! Идите! Встаньте! Сядьте!* и т. д. Сначала эти приказы отдает преподаватель, а потом их повторяют и исполняют сами учащиеся.

Таким же путем можно вводить и закреплять глаголы, называющие некоторую связанную последовательность действий: *Я иду... Я иду к двери... Я приближаюсь... Я приблизился... Я остановился*. У учащегося идет незаметное, непроизвольное накопление ситуативного словаря, количеству которого можно только удивляться. Такое упражнение легко распространяется на изменение по лицам и временам. Можно предложить кому-либо из учеников повторить серию этих действий, а другим ответить на вопрос: *Что* ***он*** *делает? –* ***Он*** *идет...* ***Он*** *идет к двери...* ***Он*** *приближается...* ***Он*** *приблизился...* ***Он*** *остановился*.

Разнообразие действий, становящихся символическими, переводится в целую пантомиму; при ошибке одного ученика другой может, поправляя его, сказать, что он делает или сделал; при этом, кроме тренировки в спряжении, осваиваются и дополнительные временные формы и синтаксические конструкции.

Такой «глагольно-активный метод», отличающийся тонкой разработкой вопросо-ответных последовательностей в цепочках действий, позволяет практически полностью исключить родной язык учащихся из учебника и уроков, обеспечивает беспереводное понимание и проговаривание.

Опытный педагог обычно не ограничивается подобными учебными микродиалогами, а дополняет их сразу же, разумеется, с учетом интересов и возможностей группы, более жизненными и пусть даже более трудными, но интересными, поучительными или забавными.

У каждого преподавателя должен постепенно собираться «архив» подходящих материалов и вырабатываться умение быстро переделывать их в зависимости от цели использования.

С и т у а т и в н ы й п у т ь. Ситуативные диалоги и взаимосвязанные реплики, иллюстрирующие определенную грамматику, весьма широко применяют в современных учебниках русского языка для иностранцев. Например, надо закрепить употребление форм родительного падежа имен существительных при отрицании в конструкциях: *У меня (у него, у нее, у нас) нет ручки (журнала, времени...*). В жизни учащихся возникают ситуации, когда они с необходимостью должны воспользоваться этими грамматическими формами, например отказать в ответ на просьбу, при объяснении причины невыполненного действия и др.:

– Дайте, пожалуйста, карандаш (газету, ручку, тетрадь...).

– А у меня нет карандаша (газеты, ручки, журнала...).

– Почему вы не были в кино?

– У меня не было времени.

Таким образом, необходимая грамматика вводится и закрепляется в характерных для ее функционирования ситуациях. Ситуативно обусловленные реплики определенного грамматического состава могут проговариваться с разными видами реконструкции (в форме прошедшего времени, в форме множественного числа и пр.); одновременно учащиеся «запасаются» полезными разговорными клише, частотными выражениями.

Другой пример: отрабатывая формы прошедшего времени глаголов, предложим трансформировать фразу (текст), начав ее словом *вчера* вместо слова *сегодня*. Поняв, что ситуация изменилась, учащийся почувствует необходимость отразить это в фактах языка в грамматике; изменение форм глагола в этом случае представляется учащемуся уже не прихотью учителя, а требованием общения, жизни; сами же формы усваиваются более легко, ибо приобретают смысл с точки зрения коммуникации.

При предметном, глагольном и ситуативном путях грамматика усваивается как «изобретение», не существующее помимо говорящего, вне речи, а увязка речи с предметами, действиями и ситуациями способствует прочности запоминания грамматического состава типовых фраз.

Таким образом, умело построенная система упражнений может, как видим, и не представлять собой специальной грамматической тренировки, поскольку каждое задание максимально соответствует развитию речи и содержит готовые живые образцы с разным лексическим наполнением. Составляя грамматические упражнения, надо стараться, чтобы они отвечали принципу коммуникативности обучения, в частности имитировали реальное общение.

Целый ряд конструкций на начальном этапе обучения русскому языку вводится лексически, без осознания их грамматического состава, например: *Как вы себя чувствуете?; Как (идут) дела?; Доброй (спокойной) ночи!; Добрый день!* Учащиеся усваивают эти конструкции как некие лексические единицы. Такое введение структур получило свое название – «грамматика, вводимая лексически».

Принцип коммуникативности требует, чтобы в формулировках заданий к грамматическим упражнениям тоже по возможности не было «грамматики»; в них следует предлагать изменение ситуации, требующей для своего выражения тех грамматических форм, которые отрабатываются. Любое изменение в формах, производимое учащимися, должно происходить потому, что иначе сказать нельзя.

Вот почему следует проявлять значительно больше скепсиса, чем принято, по отношению к упражнениям, закрепляющим ту или иную форму или конструкцию более или менее механическим изменением окончаний, особенно на вырванных из контекста фразах или, что еще хуже, на отдельных словах. Это задания типа: «Проспрягайте глаголы»; «От данных глаголов образуйте формы повелительного наклонения» (упражнение особенно неразумно, поскольку обычно в задании приводятся инфинитивы, а императив образуется в русском языке от основы настоящего времени, которую, как известно, из инфинитива не всегда можно получить); «Данные слова поставьте во множественном числе»; «Употребите данные предложения в прошедшем (будущем) времени» и т. д.

При обилии таких формальных упражнений возникает известный всем парадокс: на уроках учащиеся правильно образуют необходимые слова, заменяют формы, трансформируют конструкции, в лучшем случае под руководством преподавателя состав-

ляют правильные фразы, а за пределами класса в естественном речевом общении нередко не могут употребить предложение, составленное из знакомых слов.

Такие задания отрывают форму от содержания: не оправдывая изменение формы изменением ситуации, условий акта общения, они представляют собой формальные манипуляции с языковым материалом, головоломки, способные, конечно, развить логическое мышление, но не содействующие выработке практических навыков пользования языком. Они не оправданы в глазах учащихся ни логически, ни жизненно (они выполняют их потому, что так хочет учитель), ни с точки зрения коммуникативности. Знакомые нам еще со школьной скамьи и привычные упражнения: «Проспрягайте глагол»; «Просклоняйте существительное... (прилагательное...)» вряд ли уместны. Но если формы спряжения и склонения все же необходимо активизировать, то следует делать это не на единичных, изолированных словах, а во фразах и актуальных словосочетаниях. Например, спрягать глагол *хотеть* во фразе: *Я хочу купить газету*, а существительные склонять с определениями: *интересная книга* и др.

Вообще, несколько отвлекаясь от темы, заметим, что человеку всегда легче сделать, выучить что-либо трудное, если оно интересно, осмысленно, полезно, «задевает за живое», и, напротив, трудно сделать, выучить что-либо легкое, если оно бессмысленно, механистично, чисто «учебно». <...>

Упражнения, нацеленные на овладение грамматическими формами, должны предлагаться так, чтобы все время обращать внимание на обусловленность употребления этих форм и конструкций их функциями и задачами общения, чтобы у учащегося воспитывалось убеждение: использование «не той» формы разрушает ситуацию, затрудняет понимание, искажает общение, а не просто нарушает какое-то правило из учебника.

<...>

Могут быть также полезны упражнения, собственно языковая задача которых скрыта, замаскирована. Скажем, изучая придаточное предложение с союзом *когда* и словом *то* в главном предложении, можно отвлечь внимание учащихся от грамматической задачи психологией утверждения:

«Когда стихийное бедствие касается всех людей, то несчастье как бы раскладывается на всех в равной мере, и это не так обидно для каждой отдельной личности.

Но когда стихийное бедствие касается только одного человека, то это воспринимается как несправедливость, а всякая несправедливость покрывает душу шрамами».

Польза такого приема еще и в том, что он позволяет перейти к обсуждению мысли («Согласны ли вы с тем, что, когда стихийное бедствие...»), т. е. ненавязчиво перейти к тренировке нужной синтаксической структуры в условиях имитированного естественного обмена мнениями.

Коммуникативность предъявляет определенные требования и к объяснению грамматического материала, к пользованию грамматической терминологией. Материал следует излагать максимально просто, привлекая лишь те термины, без которых невозможно обойтись и которые действительно помогают учащимся понять языковой факт. <...>

Разумеется, не следует впадать и в другую крайность – совершенно избегать грамматической терминологии. Преподавателю необходимо выработать свой, дифференцированный подход к ее использованию. <...>

При объяснении любой грамматической темы учащиеся должны хорошо усвоить надежные и актуальные показатели грамматических категорий. На од-

ном из уроков преподаватель, объясняя категорию рода имен существительных, дал такую рекомендацию: если при существительном можно употребить местоимение *мой*, – это существительное мужского рода, если *моя* – женского, если *моё* – среднего. Он перенес полностью правило из школьной грамматики русского языка как родного. Для учащегося-иностранца это правило не может служить руководством к правильному словоупотреблению. Для него сочетание *моя шкаф, моя автомобиль* звучит так же естественно, «правильно», как и *мой шкаф, моя модель*.

Различение слов по роду эффективно обеспечивается лишь указанием на соответствующие типы окончаний: *-а, -я* – для слов женского рода, *-о, -е* – для слов среднего рода, отсутствие окончания (нулевое окончание) – для слов мужского рода. За пределами различения слов по этим показателям остаются слова мужского рода на *-а, -я*: *Ваня, Саша, папа, дедушка* и т. п., принадлежность которых к словам мужского рода определяется по полу, и группа слов, оканчивающихся на мягкий согласный (*автомобиль, модель*), род которых учащиеся должны запомнить.

Трудной темой для учащихся разных национальностей оказывается употребление видов русского глагола. Если мы познакомим их только со значениями видовых форм, то мало исправим положение. Гораздо полезнее дать им, например, такие «подсказки»: в сочетании с обстоятельственными словами *всегда, часто, долго* и т. п. нужно употреблять глаголы только несовершенного вида[1], после глаголов со значением начала, продолжения или завершения действия (*начинать, продолжать, кончать, прекращать, завершать* и т. п.) тоже употребляются глаголы только несовершенного вида. Такие «правила» наглядно ориентируют учащихся на безошибочное употребление необходимых грамматических форм.

<...>

<...> На сообщение и осмысление лексико-грамматического материала отводится не более четверти всего учебного времени; все остальное время учитель использует на речевую практику. Язык как практическое орудие общения и выражения мысли усваивается лишь при пользовании им в речи. В ней и только в ней грамматические формы перестают быть вещью в себе...

---

[1] Вместе с тем следует учитывать, что инофоны, изучающие русский язык на основном этапе (тем более иностранные студенты-филологи), столкнутся с очередным «парадоксом» русской грамматики: употреблением обстоятельственных слов *всегда, иногда* и подобных с глаголами совершенного вида, в частности в контекстах с наглядно-примерным значением. Повторяющееся действие может быть представлено как наглядный пример, целостный факт: *Она прекрасная и радушная хозяйка, всегда приготовит нам что-нибудь вкусное; Он иногда ни с того ни с сего рассмеется*; *Время от времени налетит ветер и закружит листву* и т. п. В отдельном эпизоде-примере создается своего рода иллюзия конкретного факта: действие изображено так, будто происходит один раз (через конкретное и единичное передается типичное). В этом способе представления повторяющихся ситуаций присутствует элемент образности, изобразительности, экспрессивности. Это «образное значение» сталкивается с общим значением обычности, которое идет от контекста. Данный тип употребления видов встречается в разговорной речи и языке художественной литературы. Стоит также обратить внимание на то, что глагол совершенного вида иностранные студенты могут встретить также в контексте типа *«долго пролежал на солнце»* (ограниченно-длительное действие). В этих случаях обозначается конкретный целостный факт, ограниченный временным пределом (поскольку глаголы совершенного вида обычно не сочетаются с показателями длительности, подобные сочетания возможны лишь для отдельных глаголов). – *Примеч. ред.*

Чувство того, что правильно и что нет, не может быть воспитано путем манипуляций с отдельными словами и нейтральными фразами вне ситуации, путем статических подмен форм, «разлученных» со смыслом, хотя и безупречных грамматически. Грамматические упражнения должны создавать условия для показа изучаемой формы и конструкции как динамической единицы, играющей вполне определенную функционально-коммуникативную роль в общении и выражении мысли.

<...>

Е. И. Пассов

ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ*

Обучение говорению как средству общения

<...>

Формирование грамматических навыков говорения

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».

---

* *Пассов Е. И.* Обучение видам речевой деятельности как средствам общения // Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. М. : Рус. яз., 1989. С. 124–182.

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... 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».

Плодотворнее поставить вопрос так: если структура, изъятая из речи, лишается ситуативности, коммуникативности, то нужно создать такие условия автоматизации для «изъятой» 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 последовательное 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 характеризуется 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. <...>

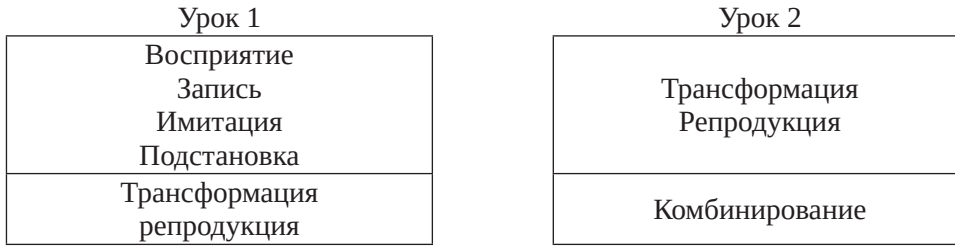
<...>

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 урока[1] 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).



<...>

[1] Е. И. Пассов показывает функциональную стратегию на примере двух уроков, посвященных усвоению модели будущего времени. – *Примеч. ред.*

С. И. Лебединский

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ*

<...>

Стратегии обучения иностранцев аспектам русского языка

<...>

Стратегии обучения русской грамматике

Господствующая в последние десятилетия коммуникативная концепция обучения русскому языку иностранцев получила распространение в 1980-е годы. В ней акцент делается на необходимости подготовки иностранцев к реальному общению на русском языке. Коммуникативное обучение оказалось привлекательным для обучаемых и общепризнанным для русистов, работающих в иностранной аудитории. Оно получило поддержку ведущих специалистов в области методики преподавания РКИ, прикладных лингвистов, филологов-русистов, авторов и издателей учебной литературы по РКИ. Все это способствовало быстрому распространению коммуникативного обучения РКИ во всех странах бывшего СССР и странах Европы. В то же время оно поставило перед учеными целый ряд вопросов, которые до сих пор остались нерешенными.

Первый вопрос – как соотносится коммуникативная концепция обучения с теорией усвоения языка взрослыми? Можно ли усвоить иностранный язык без глобального усвоения грамматических правил, и в какой степени такое владение языком способно по ходу обучения элиминировать те грамматические правила, которые не были освоены в рамках коммуникативной парадигмы обучения?

Второй вопрос – пригодна ли коммуникативная модель обучения для представителей всех этнокультур или ее применение целесообразно ограничить определенными контингентами обучаемых, например европейцами или арабами?

Третий вопрос – одинаково ли подходит коммуникативное обучение для преподавания для всех обучаемых или его использование следует ограничить только коммуникативно активными учащимися, а для коммуникативно пассивных обучаемых предложить иную модель обучения?

Четвертый вопрос – должно ли коммуникативное обучение применяться на всех этапах обучения РКИ или его целесообразно использовать на конкретном этапе обучения и ограничить конкретным перечнем обучающих установок, например использование коммуникативной модели обучения для быстрого вхождения обучаемых в речь в условиях языковой среды?

Пятый вопрос – в каком объеме в коммуникативном обучении должна быть представлена грамматика и должна ли функциональная грамматика быть дополненной формальной грамматикой? Эту проблему можно сформулировать иначе: требует ли коммуникативное обучение полного отказа от формальной грамматики или последнюю следует использовать, но в ином формате?

---

* *Лебединский С. И.* Стратегии обучения русскому языку как иностранному // Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С. И. Лебединский. Минск : БГУ, 2019. С. 268–410.

Отвечая на первый вопрос, отметим, что сама идея коммуникативного обучения подразумевает быстрое вхождение в речь без глобального освоения грамматики усваиваемого языка. Такая модель освоения языка в большей мере соответствует модели освоения языка детьми. Ее психологическими механизмами являются развитая оперативная память, способность к быстрому запоминанию речевого материала без акцентуации внимания на его формальных особенностях, развитые имитационные навыки, исключающие серьезную аналитическую работу над компонентным составом рецептируемых речевых моделей, умение репродуцировать прослушанные высказывания полностью или частично модифицируя, а также редуцировать высказывания путем их семантико-языкового упрощения. Если при грамматических подходах к усвоению языка внимание учащихся сконцентрировано на реализации двух психологических механизмов – анализе языковых явлений и автоматизации их использования в речи, то при коммуникативном обучении первый механизм работает в полсилы: учащийся прибегает к анализу грамматических форм речевых единиц изредка, а именно тогда, когда у них возникают определенные трудности в словоупотреблении или в использовании заученных речевых моделей в новых контекстах. В основном они концентрируют внимание на целостных речевых конструкциях, стараясь их внутренне воспроизвести и построить на их основе аналогичные конструкции с иным компонентным составом. При склонности большинства взрослых при освоении иноязычных речевых моделей подвергать анализу все, что подлежит усвоению и не «встраивается» в их субъективную модель понимания иностранного языка, можно выдвинуть предположение, что коммуникативная модель обучения пригодна далеко не всем учащимся, а лишь тем из них, для которых более привычно использование целостных речевых моделей без «расщепления» их на составляющие единицы. Для таких учащихся проблематичн[ой] будет также элиминация грамматических правил, которые не были освоены в рамках коммуникативной парадигмы обучения. Не случайно одним из способов повышения эффективности коммуникативной модели обучения многие ученые считают коррекцию этой модели в сторону ее большей грамматикализации.

Второй вопрос также вызывает множество споров, и хотя подобных исследований практически не проводилось, опираясь на многолетние наблюдения за тем, как различные этнические группы обучаемых усваивают язык в рамках коммуникативной модели обучения, можно утверждать, что такая модель пригодна далеко не в каждой этнической группе. ...Многие преподаватели-русисты знают, что опираться на коммуникативный метод обучения в китайской аудитории трудно и бесперспективно, потому что этот метод в большей мере приемлем для европейской аудитории, в которой учащиеся более равномерно распределены по четырем группам и делятся на коммуникативно активных, реактивных, пассивных и инертных. И если подобное деление учащихся хорошо работает в европейской аудитории, то китайская аудитория – это сплошь коммуникативно пассивные учащиеся, а поэтому для них в большей мере приемлем традиционный грамматический или грамматико-переводной метод. Почему практически всех без разбору китайских студентов можно отнести к группе коммуникативно пассивных учащихся? Генетически они такие или таковыми стали в процессе социализации? Мы придерживаемся точки зрения, что таковыми они стали в процессе школьного, а может быть и дошкольного, обучения.

В китайской школе и вузе доминируют явно выраженный диктаторский или авторитарный стиль обучения. Главное действующее лицо в аудитории не студент, а преподаватель. Студенты же делают только то, что навязывает им преподаватель. Именно поэтому для них коммуникативная методика в чистом виде неприемлема хотя бы потому, что она ориентирована на выполнение таких заданий, которые для китайцев непривычны. <...>

Вопрос о том, должно ли коммуникативное обучение применяться на всех этапах обучения РКИ или его целесообразно ограничить конкретным этапом и целями обучения, также нуждается в изучении. <...> ...Мы придерживаемся точки зрения, что коммуникативную модель обучения целесообразно использовать на отдельных этапах обучения РКИ, например на начальном и среднем этапах или при краткосрочном обучении, когда целью обучения является быстрое вхождение иностранных учащихся в русскую речь.

Вопрос о том, в каком объеме в коммуникативном обучении должна быть представлена грамматика и должна ли функциональная грамматика быть дополнена формальной грамматикой, также должен быть решен однозначно. Совершенствование этой модели обучения возможно только при усилении ее грамматической составляющей. Только в этом случае данную модель можно использовать на всех этапах обучения РКИ.

Особая роль грамматики в курсе изучения русского языка как иностранного состоит в том, что грамматика является именно той необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование русского языка и употребление его как средства общения. <...>

Знание иноязычной лексики без учета грамматических явлений не приведет к правильному пониманию и корректному построению высказываний, да и сама лексика усваивается значительно лучше, когда понятна структура высказываний и когда она закреплена рядом упражнений. Механическое заучивание лексики не дает желаемых результатов в отличие от ее контекстуального освоения, эффективность которого максимальна.

Как показывает практика обучения русскому языку иностранцев, упражнения по грамматике в силу коммуникативной направленности обучения не являются органической частью системы упражнений по развитию навыков устной речи, а включаются лишь для формального прохождения той или иной грамматической темы. Работа над усвоением грамматического материала заканчивается уже на первом этапе процесса усвоения и не доводится до последнего этапа – применения этого грамматического явления в речи. Между тем лексика и грамматика на занятиях по РКИ должны составлять неделимое целое, поскольку практическое овладение иностранцами русским языком предполагает также активное усвоение грамматики, умение употреблять ту или иную грамматическую форму по аналогии.

<...>

Обучение грамматике следует строить с учетом типа грамматической личности иностранцев... который формируется в зависимости от того, какими стратегиями переработки грамматических явлений изучаемого языка предпочитают пользоваться иностранцы – стратегиями переноса, сверхгенерализации или логической переработки.

Классификация учащихся в зависимости от их психологических предпочтений в способах овладения русской грамматикой

Тип грамматической личности	Комментарий
Переводчики	При отработке грамматических форм стремятся максимально использовать грамматико-переводческий потенциал родного языка. Для них в психологическом плане больше пригодна грамматико-переводная модель обучения, которая основана на сопоставлении контактирующих языков и поисках переводческих эквивалентов на лексическом и грамматическом уровнях
Сверхгенерализаторы	При освоении грамматики в большей мере склонны под новые правила подгонять уже известные. Для них наиболее приемлемой формой обучения является коммуникативная модель, которая... благосклонно относится к незначительным грамматическим промахам учащихся в пользу непрерывности коммуникативного процесса
Корректировщики	Наиболее независимая, интеллектуально продвинутая группа иностранцев, которые пытаются освоить грамматику русского языка логическим путем через осмысление значений и функций каждого грамматического явления и правила. Эта группа учащихся имеет некоторый минимум собственных правил усвоения грамматики и использования грамматических форм в речи. Они все подвергают анализу и ориентированы на работу с готовыми системами, которые, по их мнению, можно и нужно модифицировать. При овладении языком корректировщики часто переструктурируют учебный материал, который дает им преподаватель. Они склонны оценивать и усовершенствовать грамматические правила, подгоняя их под удобные для использования индивидуальные ментальные репрезентации. Формы ментальных репрезентаций воспринимаемой грамматической информации могут существенно варьироваться. Это могут быть схемы, словесно-логические описания, интерпретации, оценочные суждения. С помощью таких репрезентаций осуществляется реконструкция грамматических правил и их своевременное извлечение из памяти для использования в новых ситуациях и языковых контекстах

<...>

Различают два типа грамматических навыков – продуктивные и рецептивные. Продуктивные грамматические навыки – это навыки выбора и употребления в речи синтактико-морфологических структур предложения, рецептивные грамматические навыки – это навыки узнавания и понимания этих структур. В основе каждого грамматического навыка лежит связь формы и функции. Суть навыка состоит в том,

что воспринятая форма автоматически вызывает в сознании человека ее функцию, а необходимая функция автоматически вызывает соответствующую форму. Наряду с грамматическими навыками важно формировать у иностранных студентов и грамматические знания – знания формы, значения и особенностей употребления синтактико-морфологических средств русского языка. Наличие этих знаний является условием прочности формируемых навыков.

Грамматическим аспектом языка можно владеть активно и пассивно. На начальном этапе обучения одними явлениями русской грамматики иностранные студенты сразу же овладевают активно, другими сначала пассивно, а затем, спустя некоторое время, переводят эти явления в область активной грамматики, третьими, такими как причастные и деепричастные обороты, только пассивно, а в область активной грамматики они переводятся на последующих этапах обучения.

Работа над грамматическим материалом, предназначенным для активного и пассивного усвоения, строится по-разному. Для пассивного усвоения необходимо, чтобы учащийся: а) осознал форму и функцию данного грамматического явления; б) выучил в качестве образца предложение, содержащее данное явление; в) встречал данное явление в текстах для чтения и аудирования. Для активного усвоения этого недостаточно, необходимо, чтобы учащиеся еще и выполняли упражнения, направленные на формирование грамматического навыка, и часто использовали изученное грамматическое явление в собственной речи.

Единицей обучения грамматическому аспекту речи в практическом курсе русского языка является не синтактико-морфологическая структура, а высказывание, построенное на основе этой структуры, в единстве всех его аспектов: фонетического, графического, лексического и грамматического. Такое высказывание используется в качестве речевого образца. Этим подчеркиваются две его характеристики: а) его речевой характер, возможность его включения в то или иное речевое окружение, в лингвистический и экстралингвистический контекст; б) образцовость, возможность по аналогии с ним строить ряд сходных по структуре высказываний. <...>

<...>

А. Н. Щукин

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ*

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), *синтакси-*

* *Щукин А. Н.* Обучение грамматическим средствам общения // Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учеб.-метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. / А. Н. Щукин. М. : Рус. яз. Курсы. 2012. С. 136–176.

са (правил сочетания слов и построения предложений), *словообразования* (способов формирования слова и его структуры).

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.

<...>

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 функционального 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: $S + P + O_4$, где S – подлежащее, P – сказуемое, O_4 – 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. <...>

Методика обучения грамматическим средствам общения[1]

Обучение грамматическим средствам общения направлено на приобретение учащимися практически необходимых *знаний*, формирование на их основе грамматических *навыков* и развитие *речевых учений*, 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.

<...>

[1] Для будущих преподавателей РКИ могут представлять интерес работы З. Н. Иевлевой, в которых раскрываются вопросы обучения грамматике: монография «Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев», статьи «Система упражнений с грамматической направленностью для обучения русскому языку иностранных школьников (традиции и перспективы)», «Типовой грамматический материал в учебнике русского языка» и др. – *Примеч. ред.*

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

Этот способ введения грамматического материала имеет наибольшее число сторонников среди преподавателей РКИ, что объясняется сложностью многих тем грамматической системы русского языка и важностью опоры на принцип сознательности при объяснении грамматического материала. 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) – моложе; дорог(ой) – дороже; чист(ый) – чище* 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 материалом 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.* <...>

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 ею пользоваться в речевом общении, т. е. грамматический навык станет частью речевого умения и коммуникативной компетенции.

<...>

Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

Принцип речемыслительной активности

<...>

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, остаётся за бортом учения. Всё это происходит потому, что в действительности говорение не тематично, оно содержательно; каждый предмет обсуждения является как бы центром определённого «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 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.

<...>

---

* *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Методическое содержание урока иностранного языка // Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. С. 50–191.

Н. О. Рогожина

ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ: К ВОПРОСУ О ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКИХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (В АСПЕКТЕ РКИ)*

<...>

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 условия, цели, уступительных отношений, причины и следствия остается почти не рассматриваем[ой] 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. ...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 [преподавания] 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

---

* *Рогожина Н. О.* Трудности освоения русской грамматики: к вопросу о прагматической интерпретации функционирования русских грамматических единиц (в аспекте РКИ) // 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, 30.09.2010 – 04.10.2010 / редкол.: А. Красовски (отв. ред.) [и др.]. Bucureşti : Editura Universităţii din Bucureşti, 2011. С. 303–314.

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 переноса 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. <...>

<...>

На начальном этапе обучения такая тактика введения грамматического материала (желание избежать избыточности информации и соблюсти принцип минимизации, что предусматривает введение только того материала, который позволить обеспечить условия «выживания» в иноязычной среде) чаще всего оправдан. 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... Такой комментарий поможет учащимся полноценно воспринимать получаемую информацию и адекватно реагировать на нее. <...>

С. А. Хавронина

НОРМЫ РУССКОГО СЛОВОПОРЯДКА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ*

В отличие от лингвистики, изучающей язык со стороны его структуры и системы, лингводидактика рассматривает язык не только как феномен, но и как предмет преподавания и объект усвоения, оценивает явления и факты языка в отношении их объективной простоты/сложности, определяет потенциальные трудности освоения языка иностранными учащимися, вырабатывает рекомендации по предупреждению и преодолению этих трудностей.

Н. М. Шанский, введший термин *лингводидактика* в научно-методический обиход, определил его как «описание языка в целях его преподавания». Г. И. Рожкова назвала лингводидактику «взглядом на язык извне, глазами иностранца». Такой взгляд позволяет преподавателю-практику, методисту, лингводидакту увидеть в языке, изучить и представить в виде методически ориентированного описания то, что носи-

---

* *Хавронина С. А.* Нормы русского словопорядка в лингводидактическом аспекте // Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе : материалы III Междунар. науч. конф., Греция, 26 апр. – 1 мая 2013 г. М. : Высш. шк. пер. МГУ, 2013. С. 305–310.

телю языка, в данном случае русскому человеку, представляется само собой разумеющимся.

В процессе овладения речью на русском языке иностранные учащиеся овладевают и навыками словорасположения. Порядок слов как неотъемлемый компонент структуры предложения усваивается ими попутно с изучением морфологии и синтаксиса. Однако владение иностранными учащимися порядком слов имеет интуитивно-имитати[в]ный характер; учащиеся не располагают какими-либо правилами, которыми они могли бы руководствоваться при выборе нужного порядка слов в самостоятельно продуцируемой речи, о чем свидетельствуют ошибки в их письменных работах. Особенно актуальной становится проблема порядка слов в связи с обучением иностранных студентов продуктивной и репродуктивной письменной речи, которая занимает важное место в их учебной деятельности.

Между тем работа над порядком слов в иностранной аудитории до сих пор не выделяется в самостоятельную задачу обучения. В большинстве программ и учебников по русскому как иностранному эта тема отсутствует. Нуждаются в уточнении лингвистические основы описания порядка слов в учебных целях, так как в интерпретации явлений словопорядка у авторов методических статей наблюдаются существенные различия [Крылова, 1980, 3].

Порядок слов в русском предложении не относится к числу тех синтаксических явлений, закономерности которых лежат на поверхности и легко обнаруживаются при непосредственном наблюдении. Нормы русского словопорядкового оформления предложения достаточно сложны, так как связаны с действием различных факторов; усвоение их студентами-иностранцами возможно при условии специально организованной, научно обоснованной системы обучения. Лингводидактическое описание предполагает прежде всего выбор лингвистической концепции и интерпретацию ее положений с позиций практики преподавания русского языка в иностранной аудитории. В качестве лингвистических основ описания порядка слов в учебных целях предпочтителен коммуникативный синтаксис – раздел современной науки о языке, изучающий предложение-высказывание со стороны его коммуникативной структуры. Центральной частью коммуникативно-синтаксической теории является учение об актуальном членении.

Основополагающими для лингводидактической интерпретации порядка слов являются следующие вопросы:

- актуальное членение как главный фактор, определяющий расположение слов в предложении;
- порядок слов в словосочетаниях;
- взаимодействие порядка слов и интонации;
- зависимость словопорядка от контекста;
- порядок слов в книжных стилях и устно-разговорной речи;
- инверсивный порядок слов.

Основным фактором, определяющим словопорядок, является членение предложения на две части, первая из которых называет предмет речи и представляет собой исходный пункт высказывания – тему, а вторая содержит сообщение о теме – рему. Норма для русского языка – препозиция темы и постпозиция ремы, эта последовательность отражает движение мысли от данного к новому, от известного к неизвестному. «Правильное логическое построение стилистически нейтральной литературной речи

требует, чтобы тема как исходный пункт высказывания, часто известный слушателю или читателю, находилась **в начале** предложения, а рема, сообщающая нечто о теме и содержащая обычно новое, неизвестное читателю, – **в конце** предложения, после темы. Нарушение этого правила ведет к нарушению логической последовательности изложения (или к появлению экспрессивной оценки)» [Ковтунова, 1978, 13].

Следует показать учащимся, что тема может быть представлена не только подлежащим, но и любым другим членом предложения, поскольку предметом речи может быть и действие, и объект действия, и различные обстоятельства. Например: *Япония находится в Восточной Азии. Японию называют* [*С*]*траной* [*в*]*осходящего солнца. В Японии часты землетрясения*. Во всех трех предложениях предмет речи один – Япония, но представлен он разными членами предложения и соответственно назван разными словоформами.

Темой может быть и сказуемое: *Победила* (Т) / *команда «Зенит». Лучшим игроком был* (Т) / *Петров*, а ремой – подлежащее. При этом имеет место такой порядок слов, который представляется многим учащимся странным, непривычным, поэтому стоит особо остановиться на вопросе о взаиморасположении главных членов... Здесь следует выделить два случая. В высказывании, цель которого состоит в сообщении, **кто (что)** является производителем известного действия, носителем известного признака, тема представлена сказуемым, рема – подлежащим, которое располагается в конце предложения. Сказуемое, занимающее начальную позицию, как правило, обозначает данное, названное в предшествующем контексте, например: *[Операция продолжалась три часа] Оперировал молодой хирург.* Высказывания этого типа отвечают на вопросы: *Кто это сделал? Кто оперировал? Кто звонил? Кто приходил?*; а предложения с подлежащим [–] неодушевленным существительным – отвечают на вопросы *Что вас интересует? Что беспокоит? Что вам понравилось?* и под.

В таком же порядке располагаются главные члены и в так называемых нерасчлененных высказываниях, которые отвечают на вопросы самого общего характера: *Что было? Что будет? Что случилось? Что происходит?* В таких предложениях сообщается о наличии, существовании, возникновении, протекании явлений и фактов действительности, рассматриваемых как целое событие, например: *Пришла весна. Тает снег. Прилетели первые птицы; Звенит последний звонок. Поднимается занавес. Раздаются аплодисменты. <...>*

Необходимо помнить, что в предложении единицами словопорядка являются не слова, а члены предложения – подлежащее, сказуемое, объектные и обстоятельственные детерминанты, обозначающие... где, когда, что делает, каким образом, почему, зачем и другие.

Члены предложения могут быть представлены как одиночными словоформами, так и развернутыми группами. Сравним: *Студенты приняли участие в концерте. Иностранные студенты приняли активное участие в праздничном концерте*. При изменении цели высказывания перемещаются не слова, а члены предложения: *Активное участие в праздничном концерте приняли иностранные студенты.*

В начале работы над порядком слов важно научить студентов, опираясь на смысловые вопросы, определять цель высказывания и... свести все многообразие вариантов порядка слов к пяти основным словопорядковым конструкциям [Хавронина, Крылова, 1989, 22]. Схематично их можно представить следующим образом:

СПК-1: Экспедиция / вернулась.

СПК-2: Вернулась / экспедиция.

СПК-3: В августе экспедиция / вернулась.

СПК-4: В августе / вернулась экспедиция.

СПК-5: Экспедиция вернулась / в августе.

Все остальные случаи расположения слов (членов предложения) представляют собой разновидности основных конструкций в зависимости от морфолого-синтаксических свойств частей речи, представляющих тему и рему, наличия у них распространителей и некоторых других факторов.

Наблюдения над порядком слов, анализ, формулирование правил желательно проводить вначале на материале однотипных изолированных предложений, а затем на материале предложений, включенных в контекст, т. к. выбор той или иной словопорядковой конструкции определяется местом предложения в сверхфразовом единстве. Предшествующее предложение определенно указывает на то, какой член последующего предложения должен стать его темой и располагаться в начальной позиции, например: *Типичная среда для кактусов – саванны. Для саванн характерен длительный период засухи*. Правильное во всех отношениях предложение может оказаться некорректным в данном контексте, например *[Аборигены Новой Гвинеи не знали металлических денег] *Раковины служили деньгами*. Так как в предшествующем предложении речь идет о деньгах, последующее предложение должно начинаться словом *деньги*: *Деньгами служили раковины*.

Таким образом, порядок слов выполняет функцию средства смысловой (актуальной) связи. В практике преподавания русского языка иностранцам учет контекстуальной обусловленности порядка слов представляется весьма важным моментом, т. к. понимание смысловых отношений между предложениями способствует овладению связной, логической и последовательной монологической речью.

Следует обратить внимание студентов на то, что порядок слов в предложении и словосочетании взаимодействует с интонацией: тема, называющая предмет речи и располагающаяся вначале, отмечается некоторым повышением тона (ИК-4), а рема сопровождается понижением тона и фразовым ударением на последнем ударном слоге в предложении. Интонационная структура фразы ИК-4 (тема) – ИК-1 (тема) отражает естественный ход целенаправленного течения мысли от данного к новому.

Эта интонация имеет автоматизированный характер, она организует ритм стилистически нейтральной речи.

Отмеченные нормы словопорядка относятся к книжно-письменным стилям... Наиболее общей и неотъемлемой чертой книжно-письменной речи считается строгое следование нормам литературного языка. Соблюдением норм словорасположения обеспечивается точность и каждого предложения, и сверхфразового единства, и текста в целом.

В речи функционируют не только стилистически нейтральные предложения-высказывания, но и экспрессивно окрашенные, передающие повышенную эмоциональную оценку – одобрения, восхищения, удивления, досады, неудовольствия и др. В таких высказываниях повышается значение начала предложения, где располагаются «самые важные» слова, т. е. рема. Рема может быть вынесена в абсолютное начало предложения или ближе к началу и помещена перед темой. Здесь решающую роль играет интонация – усиленное ударение (ИК-2), оно однозначно выделяет главное – рему, поэтому слова, представляющие рему, могут занимать любую позицию. Например:

Пя́ть у нас будет экзаменов. У нас пя́ть экзаменов будет и др. Это так называемый обратный порядок слов.

Обратный (субъективный, инверсивный) порядок слов уместен в устно-разговорном общении, в газетно-публицистических текстах, в текстах художественной литературы, в ораторских выступлениях. Прямой (объективный, нейтральный) порядок слов обслуживает все стили; для книжно-письменных стилей – научного и официально-делового [–] его нормы имеют обязательную силу.

Работу над порядком слов в иностранной аудитории следует строить на основе четкого, строгого последовательного разграничения стилистически нейтральной и экспрессивно окрашенной речи. Основное внимание должно быть уделено предложениям с прямым порядком слов. На фоне прямого (объективного) порядка слов и в сравнении с ним можно познакомить учащихся с обратным порядком слов, или инверсией. Для этого полезно показать и проанализировать пары предложений, тождественных по смыслу, т. е. отвечающих на один и тот же вопрос, но различающихся порядком слов и интонацией. <...>

Рекомендуемые приемы работы[:] наблюдение над порядком слов в учебных текстах, формулирование правил, анализ и коррекция ошибок в письменных работах, выполнение специальных упражнений [–] помогут иностранцу, изучающему русский язык, понять как, в какой последовательности и почему надо располагать слова в русском предложении.

<...>

КРУГЛЫЙ СТОЛ «ОТ УЧЕБНИКА К УРОКУ: ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ»[*]

<...>

Можно ли обучать русскому языку без грамматики? [1]

***В. В. Химик**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка для гуманитарных и естественных факультетов филологического ф-та СПбГУ*: На этот провоцирующий вопрос я бы сказал: «Можно. **Обучать** без грамматики можно». А вот если мы поменяем вид – можно ли **обучить** без грамматики, вот здесь уже не все так просто.

---

[*] Круглый стол «От учебника к уроку: грамматический аспект преподавания РКИ» // Мир рус. слова. 2010. № 2. С. 82–89.

Материалы круглого стола подготовила для публикации И. М. Вознесенская, кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник Научно-методического отдела Института русского языка и культуры Санкт-Петербургского государственного университета. – *Примеч. ред.*

[1] Публикуемые в журнале материалы предваряет следующее пояснение: «Институт русского языка и культуры филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета предложил коллегам – преподавателям русского языка как иностранного – обсудить на заседании круглого стола вопросы обучения грамматике, которые продолжают оставаться сложными и дискуссионными. В ходе обсуждения участники разговора не только затронули вопросы, сформулированные в качестве программы заранее (Можно ли обучать русскому языку без грамматики? Какая грамматика нам нужна? Грамматика – лексика – текст: вместе или раздельно?), но и выдвинули новые актуальные аспекты темы, которые будут отражены в данном обзоре». – *Примеч. ред.*

С. А. Хавронина, канд. пед. наук, проф. РУДН: Прежде всего надо определить[:] что такое грамматика? Когда я задаю этот вопрос своим студентам, то всегда получаю ответ: «Это раздел языкознания, который изучает грамматический строй языка». Однако, как вы понимаете, иностранцу, который хочет овладеть русским языком в целях общения, никакой раздел языкознания не нужен, он ему бесполезен. Этот раздел, даже прочитанный на родном языке, ему помочь общаться на русском языке не может. В «Словаре методических терминов»: «Грамматика – это совокупность или система правил словоизменения, а также соединения словоформ в словосочетания и предложения». Однако совокупность правил, усвоенная иностранцем, ему тоже не поможет, потому что правила тоже относятся к описанию, а иностранец заинтересован в овладении теми средствами, которые необходимы ему для общения. А это те средства, которыми мы с вами пользуемся для выражения обобщенных значений (в отличие от лексических) – значение принадлежности, множественности, субъекта, объекта действия, действия самого, реального, ирреального и т. д. и т. д. Все это представлено списками, по-моему, в 44 единицы, у кого-то в 42 единицы. А что же это такое [–] грамматические средства? А. А. Реформатский уже давно в соответствующем разделе представил грамматические средства – это аффиксы самые разные, это ударение, это супплетивизм, это служебные слова, повтор и т. д. Русский язык преимущественно пользуется аффиксацией, разнообразие флексий и составляет основную трудность в изучении языка. За каждым грамматическим средством стоит содержание[,] и любая грамматическая единица – это есть единство формы, значения и функции. Вот почему мы изучаем лексику и морфологию на синтаксической основе. Вот без такой грамматики нам не обойтись. Без такого ее понимания наша работа вряд ли была бы возможна.

И. В. Курлова, *канд. филол. наук, доцент ЦМО МГУ*: Существуют такие условия, когда приходится обучать русскому языку «без грамматики». Например, в том случае, если это изучение языка по радио, в курсе радиопередач, без учебников. Понятно, что такое обучение имеет свои специальные цели – привлечь внимание, заинтересовать. Глубокое и серьезное изучение языка – такая задача в этих обстоятельствах не ставится. Например, в Бразилии идет цикл радиопередач и грамматика представляется в соответствии со спецификой такого обучения. Включение элементарной грамматики в таких учебных радиопередачах учитывает специфику восприятия речевых образцов со слуха, жанр обучения по радио допускает отступление от строгих методических предписаний.

М. А. Шахматова, *канд. филол. наук, доц. кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ*: Действительно, вопрос... «Надо ли изучать грамматику?» уже неоднократно поднимался. В свое время О. Д. Митрофанова выдвинула принцип активной коммуникативности, и тогда это вызвало бурную дискуссию. Преподавание грамматики продолжает оставаться краеугольным камнем обучения, остаются недостатки, методические просчеты. Например, на уроке зачастую упражнения языкового типа следуют друг за другом, не обеспечивая выхода в речь. Не соблюдается принцип «от примера – к правилу», лексика в упражнениях дается слишком сложная, тем самым отвлекает учащегося, осложняет освоение грамматического явления.

Знания и навыки в обучении: их соотношение, содержание и роль

***Е. И. Пассов**, д-р. пед. наук, проф., директор Центра иноязычного образования Липецкого института развития образования*: Проф. Хавронина поставила проблему правильно[:] если мы не определим, что в контексте нашего разговора подразумевается под словом «грамматика», то бессмысленно говорить о том, как ей обучать. Под грамматикой мы можем понимать и строй языка, и науку об этом строе, мы можем понимать структуру речи, мы можем иметь в виду и систему грамматических навыков. Например, поздравлять кого с чем? – это лексика или грамматика? С точки зрения лингвистики – это лексика, а с точки зрения методики – это грамматика, потому что это управление. Всякое управление, как вы знаете, сложно для усвоения учащимися. Чтобы правильно ставить проблему, нужно посмотреть на те мифы, которые сложились в преподавании грамматики.

Первый **миф** заключается в следующем: Сначала надо усваивать форму грамматическую, а затем те функции, в которых эта форма используется. Уже давно была высказана гипотеза о том, что в нашем сознании хранятся функциональные гнезда моделей. Почему это нужно читывать? Еще А. А. Леонтьев сказал о том, что для того, чтобы научить человека говорить, надо знать, как он говорит. Чтобы обучать грамматике, чтобы человек усваивал грамматический строй речи, грамматические навыки, надо знать, что такое грамматический навык. К сожалению, здесь существует несколько мифов.

Второй **миф**: Знания могут перейти в навыки. И чем больше человек знает о каком-то грамматическом явлении, тем быстрее формируется навык использования этого явления. Я не могу сейчас этот миф развенчивать, я хочу только представить, обозначить проблему.

Миф: На ошибках учатся. Однако речь должна идти не об исправлении ошибок, а о[б] их профилактике. Это требует соответствующей системы работы соответствующего управления.

Миф: Повторение – мать учения. Отсюда родилось это ужасное явление – дрилл. Есть такое представление, что грамматические явления усваиваются только за счет дрилла. Думаю, что повторение – это не мать, а мачеха учения. В этом аспекте еще надо подумать.

Миф: Речевой навык ничем не отличается от двигательного. Поскольку в психологии сказано, что навык – это автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности (так сказано в энциклопедии), то так мы и пытаемся обучать, автоматизируя это действие, как будто это самое главное. Однако это главное для двигательного аппарата, но не для речевого. Речевой навык должен быть маркирован обязательно двумя вещами – во-первых, ситуацией общения, во-вторых, речевой задачей. Как это делать – другой вопрос.

Миф: Можно овладеть грамматическими навыками, не зная, как они формируются, не зная, на каких механизмах они основаны. С точки зрения психофизиологии знания и навыки основаны на абсолютно разных механизмах. Нецелесообразно идти к формированию навыка через знание. Существует другой подход – существует стратегия квантования. Думаю, что многим она известна, но мало используется.

Чтобы обобщить сказанное, поставлю три проблемы, которые надо решить.

Первая проблема. Что есть объект овладения? Нужно создать методический грамматический паспорт для каждого грамматического явления. При этом точнее говорить не о грамматическом явлении, а о речевом образце, потому что грамматическое явление – это достояние лингвистики, а речевой образец – достояние методики. Нельзя обучать только на основе лингвистических знаний. Необходимо знать стадии развития грамматического навыка, надо знать и механизмы, на которых он основан. Так можно создать грамматический методический паспорт, который будет представлять совокупности объектов усвоения.

Вторая проблема. Нужно освоить стратегию, а стратегия – это правила квантования знаний, которые решат вечную проблему соотношения навыка и знания.

Третья проблема. В методике обучения иностранным языкам есть средство – это условно-речевые упражнения, которые позволяют вычленить явление из речи, при этом не теряя речевых качеств, не теряя ситуации и речевой задачи.

Решение этих вопросов позволит достичь результатов в нашем деле.

С. А. Хавронина: Вопрос о соотношении знаний и навыков, вопрос о соотношении практической грамматики, которой овладевает учащийся, и теорией, которой мы владеем. Знания – это сведения о грамматическом явлении. Студент может знать, но не владеть. Что значит «владеть»? Это значит оперировать той или иной формой в определенной конструкции правильно, быстро, свободно. Есть три требования к навыку – правильность, быстрота выполнения и бессознательность, легкость. Естественно, навыки являются результатом целенаправленной, целесообразной тренировки. И в процессе тренировки идет постепенный отход от знания к полной бессознательности, к автоматизированному оперированию языковой единицей в соответствии с замыслом.

А. А. Леонтьев писал о том, что цель выполнения упражнений – это постепенный отход от актуального осознания к полному бессознательному владению единицей, которое позволяет направлять внимание на содержание того, что говорит или о чем читает учащийся, потому что навык уже автоматизирован, он уже не отвлекает внимание. Нужны ли знания? Я уверена, что да. Знания нужны в виде правил. Речевой образец должен быть осмыслен, дан комментарий, может быть сформулировано краткое, экономное правило, которое определяет, например, механизм образования какой-то формы. Однако правила работают не в момент речи, правило нужно как опора для самоконтроля и самопроверки. Учащийся способен исправить ошибку, если знает правило. Однако в нашей работе иногда практику заменяют теоретическим изложением. Толку мало. Знания – сведения о грамматическом явлении. Однако этого недостаточно. Но и тренировка не должна быть рутинной, не должна быть бездумным дриллом, она должна выводить в речь. Соотношение языковой работы и речевой, должен быть мостик между тренировкой, выработкой лексико-грамматических навыков и речевым произведением.

Л. В. Московкин*, д-р. пед. наук, проф. кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ*: Вспоминая работы А. А. Леонтьева, мы можем там найти очень интересные замечания о природе навыка. У него есть положение о том, что навыки формируются по-разному. Он выделяет навыки сознательные и бессознательные. Навык может быть сформирован путем имитации. Например, на начальном этапе. Он бессознателен. А сознательный навык – это навык, который формируется в сопровождении наших объяснений. Это

можно делать уже через месяц после начала обучения, когда учащийся уже может что-то по-русски понять. Эти два вида навыков различаются важным качеством – прочностью. Сознательный навык не разрушается и даже если разрушается, то способен восстанавливаться. Навык, формируемый в условиях прямого метода, может разрушиться и потом не восстановиться. Для филолога важна прочность навыка. Роль знаний тоже нельзя опускать.

Е. И. Пассов: С. А. Хавронина фактически говорила о квантовании знаний. Под грамматикой часто понимают правила, а нужна инструкция, которая дается в процессе формирования навыка в зависимости от стадии (стадия восприятия, имитации, подстановки, трансформации, репродукции и т. д.). В зависимости от того, каков речевой образец, инструкция подается перед той стадией, которую должен совершить ученик, и таким образом инструкция профилактирует его ошибки, она помогает ему в данный момент. Это и называется квантованием. Навыки не могут быть сознательными и бессознательными. Навык – это единство сознательности и автоматизма. Навык имеет не только эти качества. Он имеет качества устойчивости и гибкости.

Грамматика «для всех»: оправдан ли такой подход?

В. М. Мокиенко, *д-р филол. наук, проф. кафедры славянской филологии филологического факультета СПбГУ*: Действительно, нельзя смотреть на грамматику как на какое-то единое, законсервированное и зацементированное пространство. Грамматик много. Во времена Аристотеля грамматика не служила целям обучения иностранным языкам, это была философская система. Греки всех, кто не говорил по-гречески, называли варварами. Поэтому не было задачи изучать грамматически свой или иностранный язык. Вся европейская грамматическая терминология – логическая, построена на философии, логике. Отсюда все неудачи внедрения такой грамматики в обучение языкам. Вот почему первое, что мы должны сделать, – дифференцировать это многообразие грамматик, когда мы имеем в виду конкретную аудиторию. Второе, что надо учитывать, – это традиции изучения грамматики в школах наших учеников. Например, в США, в Северной Каролине, где я преподавал, пришлось столкнуться с тем, что американские студенты не знают грамматики, не знают грамматической терминологии. Ее надо преподавать в коммуникативных и речевых блоках. Совсем другое дело – в немецкой аудитории, которая хорошо понимает и даже требует грамматического комментария. Я не говорю о китайских студентах, которые тоже требуют своего подхода. Русистика не проявила должного внимания к традициям изучения грамматик в разных странах. Наконец, третье – это проблема учебников «для всех». Когда в одной аудитории сидят немцы, французы, а рядом поляки и чехи, то ясно, что русский глагол для чехов и поляков не вызовет тех трудностей, которые будут у немцев и французов[1]. Чем больше мы будем учитывать систему родного языка учащихся, тем более эффективным будет преподавание.

Л. В. Миллер, *д-р филол. наук, проф. кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ*: <...> Мой собствен-

[1] Для сравнения: «русский язык как иностранный» и «русский язык как инославянский». Подробнее об особенностях лингвистического описания русского языка как инославянского, о методике преподавания русского языка как инославянского, об изучении русского языка и русской культуры в инославянском окружении см. в издании «Русский язык как инославянский» (г. Белград). – *Примеч. ред.*

ный опыт говорит, что в отсутствие языковой среды зарубежные преподаватели, пользуясь нашими учебниками, зачастую спрашивают: «Почему у вас нет грамматики?» [–] и добавляют на уроке грамматический материал по классическому образцу. Таким образом, существует проблема – как сохранить представление о «классической» грамматике в ее системном представлении? Как написать такую грамматику, имея в виду не только грамматику употребления, функциональную грамматику? Как найти приемлемое описание грамматических явлений для тех категорий иностранных учащихся, которым трудно без грамматического комментария систематизирующего характера? Действительно, система паспортизации грамматических явлений может быть полезна.

А. В. Голубева*, канд. филол. наук, доц., [и]здательство «Златоуст»*: Ценность учебной литературы издатель видит по структуре продаж. Грамматика – один из самых востребованных разделов в ассортименте любого издательства. В отношении того[,] какая грамматика[,] остаются проблемы. Хочу напомнить время, когда в студенческие годы мы изучали латынь, где было очень много грамматики, но что мы сейчас можем воспроизвести? Десяток выражений. Был еще один опыт изучения языка с развитой морфологией – литовского языка. Я могу много рассказать о грамматическом устройстве литовского языка, однако что-либо сказать – с трудом. В обучении необходимо помнить, для чего учащийся учит язык. От этого зависят и методические принципы представления материала. Есть учебники, где доля грамматики минимальна (например, учебник «Поехали!»), но надо помнить, что доля грамматики может колебаться в ту или другую сторону. Учебник, ориентированный на имитационную модель усвоения, подходит далеко не всем. Может возникнуть конфликт между стилем, который доминирует в методической системе преподавателя, и склонностями учащегося. Таким образом, объем и форма подачи грамматического материала может варьироваться с учетом того, зачем, для чего, в каких условиях учащийся изучает язык.

Н. А. Любимова*, д-р филол. наук, проф. кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ*: Обучение грамматике в условиях языковой среды и [обучение грамматике] в ее отсутствие различ[но]. Надо помнить, что при изучении языка вне языковой среды у учащегося зачастую нет необходимости в речи. В определенных условиях обучения грамматико-переводной метод может быть оправдан. В частности, мой опыт работы в Бразилии находил этому подтверждение. Студенты из Китая, приезжающие к нам учиться, должны перестроиться, привыкнуть к другому – коммуникативному – подходу в обучении.

«Дидактическая грамматика» русского языка как иностранного

В. В. Химик: В нашей профессиональной области существует парадокс: когда создаются учебные грамматики для русских, то для этого существует авторитетный источник – «Академическая грамматика», в преподавании РКИ такого авторитетного источника нет. Назрел вопрос о необходимости создания фундаментального грамматического описания речевых образцов, моделей, коммуникативной грамматики, которой мог бы пользоваться преподаватель при создании учебников, пособий, при подготовке к урокам. Это должно быть фундаментально-прикладное описание, его можно назвать и «дидактическая грамматика», и «методико-грамматическое описание»... Без такого труда нам придется довольствоваться личным опытом, интуицией и сведениями, содержащимися в отдельных, узкоориентированных грамматиках.

Л. В. Московкин: Действительно, я поддерживаю Василия Васильевича, такая практическая грамматика, свод грамматических сведений, ориентированный на пре-

подавание РКИ, очень нужен. Есть немалый опыт, есть публикации и статьи наших коллег, которые требуют обобщения.

С. А. Хавронина: Есть «Книга о грамматике», которая вышла в МГУ уже третьим изданием под ред. А. В. Величко. Это грамматический компендиум.

Л. В. Московкин: Я имею в виду также книги Г. И. Рожковой, которые ничуть не устарели.

В. М. Шаклеин*, д-р филол. наук, проф., академик РАЕН, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов*: Работа над описанием русской грамматики в лингводидактических целях, безусловно, нужна. Есть спецкурсы С. А. Хаврониной, книги М. В. Всеволодовой, «Коммуникативный синтаксис» О. А. Крыловой и другие книги, ценный опыт которых следует использовать. Позднее такое лингводидактическое описание можно специализировать для определенной национальной аудитории.

Е. Е. Юрков*, канд. филол. наук, доц., директор Института русского языка и культуры филологического факультета СПбГУ*: Хочу поддержать сказанное Виктором Михайловичем. У нас есть успехи, накоплен значительный опыт. Результаты проводимого тестирования по РКИ помогают выявить реальные трудности, которые имеют регулярный, устойчивый характер. Такой материал есть, его надо обобщить и систематизировать. И еще одно положение хотелось бы высказать. Следует разграничивать «грамматику формы» и «грамматику речемыслия». Грамматика формы уже имеет бесспорные успехи и существенные результаты, но меня волнует грамматика речемыслия. Грамматика текста представлена большим количеством исследований, а вот методических – я не знаю. Методика грамматического навыка построения такого высказывания, как монолог, сложный грамматический конструкт, еще слабо разработана. <...>

А. А. Акишина, О. Е. Каган

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ*

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*).

---

* *Акишина А. А., Каган О. Е.* Обучение грамматике // Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. 2-е изд., испр. и доп. М. : Рус. яз. Курсы, 2002. С. 129–140.

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)

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).

<...>

Граматическое 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	}	*в Москве.*
		в Америке.
		в Вашингтоне.
		в Петербурге.

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.

<...>

С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина

КАТЕГОРИЯ ОШИБКИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В РЕЧИ ИНОСТРАНЦА[*]

<...>

Охарактеризуем ошибки, связанные с аспектами языка и речи.

<...>

Характеристика ошибок, связанных с усвоением грамматики русского языка. Наиболее типичные среди грамматических ошибок:

1) ошибки в *координации и согласовании*, например: *я купил новый* ***тетрадь;***

2) ошибки в *управлении*, например: *я люблю читать* ***книга;***

3) ошибки, связанные с *нарушением синтаксической связи примыкания*, например: *он читал* ***быстрый;*** *она поехала* ***для*** *учиться;*

4) ошибки в *видовременных отношениях*, например: *вечером я* ***буду посмотреть*** *новый фильм; можно мне* ***заходить*** *к вам в гости;*

5) ошибки, связанные с *искажением грамматической модели* (пропуск полнозначных слов, десемантизированных глаголов, неправильное соотношение субъекта-объекта и др.), например... ***я*** *надо много заниматься;*

6) ошибки, связанные с *неправильным употреблением возвратных глаголов*, например: ***начала*** *война,* ***возвращал*** *на родину;*

7) ошибки в *оформлении прямой и косвенной речи*, например: *он писал* ***я*** *рад* ***вижу*** *этот город;*

---

[*] *Хавронина С. А., Балыхина Т. М.* Категория ошибки в лингводидактике и пути преодоления языковых и речевых ошибок в речи иностранца [Электронный ресурс] // Русский язык как иностранный : инновац. учеб.-метод. комплекс / С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : цв.

8) нарушение в *порядке расположения частей предложения* (неоправданная инверсия), в оформлении придаточных предложений, пропуск синтаксических частей предложения, например: *она жила в городе находился в Испании.*

<...>

С. И. Лебединский

СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ*

<...>

Стратегии усвоения грамматических форм и синтаксических конструкций

Основными предпосылками качественного владения иностранным языком являются знание учащимися лексико-грамматических средств языка и умение их использовать в речи. Процесс усвоения грамматических явлений и правил можно представить как набор последовательно реализуемых тактик, направленных на актуализацию нужных навыков, которые способны пошагово реализовать несколько когнитивных процедур: первая процедура – концентрация внимания на новом грамматическом явлении и его первичный анализ; вторая – сравнение его с аналогичными или близкими по смыслу грамматическими явлениями родного языка, выявление сходств и различий; третья – выработка алгоритма усвоения изучаемого грамматического явления путем его привязки к грамматическим явлениям родного языка, если эти явления имеют сходные черты, либо путем создания индивидуальной системы кодов или дескрипторов, посредством которых несходные грамматические явления фиксируются в языковом сознании учащихся в новом репрезентационном формате.

При усвоении нового грамматического явления учащиеся пытаются разными способами облегчить задачу, прибегая к так называемому упрощению, которое достигается посредством стратегии переноса или стратегии сверхгенерализации. При переносе знание родного языка служит базой для формирования гипотезы о правиле изучаемого языка. Например, в арабском языке всего три падежа (именительный, родительный и винительный), а поэтому все значения шести русских падежей арабы пытаются распределить по трем падежам арабского языка. Если исходить из того, что каждый падеж в русском языке имеет множество значений... то можно представить, насколько сложной окажется русская падежная система с точки зрения ее репрезентативности в языковом сознании арабских студентов.

В зависимости от характера переработки языковой информации и от того, на чем фокусируют внимание иностранцы, можно выделить четыре возможные ситуации:

- учащиеся фокусируют внимание на формальных особенностях изучаемого языка при контролируемой переработке информации с опорой на заучивание грамматических правил;
- внимание к формальным особенностям изучаемого языка периферийно, переработка – контролируема, пользование иностранным языком осуществляется с опорой на имплицитное усвоение по аналогии;

---

* *Лебединский С. И.* Стратегии овладения языком // Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения. Минск : БГУ, 2019. С. 42–265.

• в ситуации выполнения контрольных тестов внимание иностранцев фокусируется на формальных особенностях языка, но переработка информации происходит автоматически;

• в спонтанно возникшей коммуникативной ситуации внимание учащихся к формальным особенностям изучаемого языка является периферийным, а переработка, или попытка переработки, – автоматической.

При использовании стратегии переноса неизбежно влияние интерференции. Общей причиной интерференции при изучении иностранного языка является смешение дифференциальных признаков изучаемого и родного языков в сознании учащихся. Некоторые исследователи (например, Л. И. Баранникова) под интерференцией понимают любое воздействие одной языковой системы на другую, как положительное, так и отрицательное... другие ученые (например, Е. Н. Ершова) видят в ней положительный фактор, способствующий овладению иностранным языком... Некоторые лингвисты (например, В. В. Алимов) считают, что интерференция проявляется не только на уровне систем контактирующих языков, но и на уровне навыков, умений, знаний и даже памяти, и в этом плане интерференция может нести в себе как конструктивный, так и деструктивный потенциал... Большинство исследователей вкладывают в понятие «интерференция» пейоративный смысл. <...>

Ученые выделяют несколько причин возникновения интерференции:

• структурные расхождения между родным и изучаемым языком;

• сложившаяся в сознании билингвов программа пользования родным языком;

• недостаточное знание иностранцами лексического и грамматического материала русского языка и отсутствие прочных умений и навыков применения усвоенного материала;

• психологический барьер, проявляющийся в боязни учащихся вступать в иноязычную коммуникацию.

<...>

По источнику интерференции различают межъязыковую и внутриязыковую интерференцию. При межъязыковой интерференции обучаемый, введенный в заблуждение общими свойствами и признаками контактирующих языков, отождествляет все остальные свойства этих языков и переносит всю программу речевого поведения с родного языка на иностранный. В результате этого в сознании учащегося формируется произвольная система соответствий (т. е. третья, промежуточная система), в которой смешиваются дифференциальные признаки контактирующих языков. <...>

Под грамматической интерференцией понимается перенесение дифференциальных признаков из родного языка в систему иностранного, а также несоблюдение дифференциальных признаков иностранного языка вследствие отсутствия их в родном языке. Практика обучения русскому языку иностранцев показывает, что в большинстве случаев причиной несоблюдения дифференциальных признаков русского языка является не только отсутствие их в родном языке учащихся, но и отсутствие навыков их использования в иностранном языке. <...> Примерами грамматической интерференции в русской речи иностранцев являются отсутствие согласования в роде, числе, падеже, нарушение порядка слов, употребление в русской речи вместо нормативных моделей синтаксических моделей из родного языка, например *памятник Пушкина* вместо *памятник Пушкину* в русской речи поляков, *у меня ухо шумит* вместо *у меня в ушах шумит* в речи иранцев, *я читаю книга* вместо *я читаю книгу* в русской речи арабов.

<...>

Необходимость сопоставительного анализа и использовани[я] его данных в объяснении стратегий овладения языком, причин возникновения ошибок и выработке оптимальных стратегий обучения обусловлена тем, что сопоставительный анализ не просто констатирует сходство и различие языковых явлений в контактирующих языках, он органично «вписывается» в психолингвистическую концепцию, построенную на учете неизбежного взаимодействия родного языка учащихся и изучаемого ими иностранного языка. Подобное взаимодействие имеет двусторонний характер: с одной стороны, оно может вызвать отклонение от нормы в виде интерференции, с другой – способствовать созданию благоприятных условий для освоения иностранного языка в виде транспозиции. Если сущность интерференции состоит в том, что в сознании учащегося образуется некоторая промежуточная система, в которой смешиваются дифференцирующие признаки родного и иностранного языков, т. е. учащиеся устанавливают ложные соответствия между единицами и правилами родного и изучаемого языков, то транспозиция – это механизм противоположного действия, представляющий собой положительное влияние системы родного языка на систему изучаемого языка, т. е. перенос идентичных признаков родного языка в систему изучаемого языка... Таким образом, при обучении иностранному языку задача преподавателя – обратить внимание учащихся на наличие в контактирующих языках двух групп элементов и структур – идентичных и неидентичных. Идентичные элементы и структуры контактирующих языков для учащихся должны быть понятны и осознанны. Если этого удается достичь, то к этим элементам и структурам учащимся уже не придется возвращаться в дальнейшем, так как трансферирующее воздействие их родного языка облегчит запоминание этих элементов и их использование в речи. В свою очередь[,] неидентичные элементы и структуры контактирующих языков должны быть осознаны учащимися в контрасте с их родным языком. <...>

<...>

Интерферирующее влияние родного языка на изучаемый на разных этапах усвоения иностранного языка действует по-разному. Наиболее сильное влияние родного языка на процесс овладения изучаемым языком ощущается на начальном этапе обучения. Это объясняется тем, что в начале обучения учащиеся неизбежно компенсируют нехватку языковых ресурсов ресурсами родного языка. К тому же на данном этапе учащиеся активно анализируют языковые явления изучаемого языка, сопоставляя их с языковыми явлениями родного языка. <...>

В данной работе под интерференцией мы будем понимать только явления интерлингвистического, межъязыкового типа, а интралингвистический, внутриязыковой перенос мы будем рассматривать в контексте стратегий сверхгенерализации. Причиной сверхгенерализации является наличие в изучаемом языке немотивированных особенностей и внутриязыковых оппозиций, а также сходных языковых явлений, одни из которых более употребительны, а другие менее частотны, поэтому вторые часто конструируются иностранцами по аналогии с первыми. Психологический смысл сверхгенерализации состоит в том, что учащийся подсознательно стремится привести все известные ему элементы и правила иностранного языка в формально-логическое соответствие с уже известными ему фактами, т. е. привести их к некоему усредненному стандарту или эталонному формату. Таким образом, вторая стратегия, которой пользуются иностранцы при освоении грамматических явлений изучаемого языка и которая часто приводит к ошибкам, – это *стратегия сверхгенерализации, или внутриязыкового переноса*. Эта стратегия так же, как и стратегия межъязыкового переноса, направлена на упрощение усвоения языковых явлений. При сверхгенерализа-

ции уже имеющееся знание грамматики изучаемого языка распространяется на новые формы этого языка. Типичным примером сверхгенерализации является перенос некоторыми иностранцами (например, итальянцами) окончания *-у* в вин. падеже на все случаи использования вин. падежа.

<...>

Третья стратегия, которой пользуются иностранцы при освоении грамматических явлений изучаемого языка, – *корректирующая*. Она используется при осознании учащимся того, что... грамматическое явление изучаемого языка не вписывается в грамматическую систему родного языка. В этом случае когнитивное усилие учащегося направлено на выявление специфики данного грамматического явления и поиск для него специальных способов кодирования. Например, при установлении дифференциальных характеристик русских глаголов движения типа идти и ходить иностранцы могут репрезентировать их в своей памяти в нескольких форматах: *идти* с пометами *один раз* или *в одном направлении*, *ходить* – с пометами *многократно, регулярно, в двух направлениях, туда и обратно* и т. п.

<...>

В зависимости от того, какими стратегиями переработки грамматических явлений изучаемого языка предпочитают пользоваться иностранцы – стратегиями переноса, сверхгенализации или логической переработки, условно можно разделить их на «переводчиков», «свергенерализаторов» и «корректировщиков». «Переводчики» при отработке грамматических форм стремятся максимально использовать грамматико-переводческий потенциал родного. Для них в психологическом плане больше пригодна грамматико-переводная модель обучения, которая основана на сопоставлении контактирующих языков и поисках переводческих эквивалентов на лексическом и грамматическом уровнях. «Сверхгенерализаторы» при освоении грамматики в большей мере склонны под новые правила подгонять уже известные правила. Для них наиболее приемлемой формой обучения является коммуникативная модель обучения, которая, с одной стороны, стимулирует порождение упрощенных, стандартизированных высказываний, а с другой – благосклонно относится к незначительным грамматическим промахам учащихся в пользу непрерывности коммуникативного процесса. «Корректировщики» – наиболее независимая, интеллектуально продвинутая группа иностранцев, которые пытаются освоить грамматику русского языка логическим путем через осмысление значений и функций каждого грамматического явления и правила. Эта группа учащихся имеет некоторый минимум собственных правил усвоения грамматики и использования грамматических форм в речи. Они все подвергают анализу и ориентированы на работу с готовыми системами, которые, по их мнению, можно и нужно модифицировать. <...>

<...>

На глубинном уровне овладение грамматическим материалом предполагает реализацию трех стратегий: аналитической, стратегии кодирования и репродуктивной. Реализация первых двух стратегий включает анализ грамматического явления, ментальное отображение этого явления, его схематизацию и кодирование. Репродуктивная стратегия включает многократное развертывание по определенным правилам свернутого ментального отображения усвоенного грамматического явления во внешней речи – на уровне фраз, высказываний и коммуникативных ситуаций. В идеале во избежание ошибок и различного рода языковых затруднений формирование у учащихся всех трех стратегий должно учитываться преподавателем и проводиться под его контролем.

<...>

Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская

ГРАММАТИКА КАК АСПЕКТ ЯЗЫКА И АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ*

Обучение грамматике

<...>

Преподаватель, работая в аудитории, должен ориентировать учащихся на уровни владения грамматическими навыками и знаниями и требования, которые разработаны в монографии «Общеевропейские компетенции владения языком: изучение, обучение, оценка»[1].

Таблица владения определенными грамматическими знаниями и навыками в зависимости от уровня владения языком

Иностранный учащийся:

A1	может использовать ограниченное число простейших заученных конструкций и моделей предложений;
A2	правильно использует простые грамматические конструкции, однако систематически допускает типичные ошибки (например, путает времена, неправильно оформляет согласование), тем не менее общий смысл высказывания обычно ясен;
B1	имеет достаточно грамотную речь в знакомых ситуациях общения; заметно влияние родного языка; ошибки допускает, но общий смысл высказывания ясен;
	достаточно грамотно употребляет определенное число стандартных конструкций, связанных с наиболее предсказуемыми ситуациями;
B2	имеет хороший уровень контроля: допускает немногочисленные ошибки и незначительные неточности в построении предложений, которые сам может исправить;
	имеет относительно высокий уровень грамматической правильности, не допускает ошибок, искажающих смысл высказывания;
C1	имеет стабильно высокий уровень грамматической правильности речи: ошибки допускает редко;
C2	имеет стабильно высокий уровень грамматической правильности сложной речи, даже если его внимание сосредоточено на чем-то другом (например, планирование дальнейшего высказывания, наблюдение за реакцией собеседников).

Примечание: В таблице указаны уровни владения языком, принятые в Европейском сообществе. Уровни владения, утверждённые Государственными образовательными стандартами для русского языка как иностранного, подстраиваются под европейскую систему: элементарный, базовый и первый сертификационный уровни соответствуют уровням A1, A2, B1, следующие, соответственно, подстраиваются под второй, третий и четвёртый сертификационные уровни.

<...>

---

* *Крючкова Л. С., Мощинская Н. В.* Грамматика как аспект языка и аспект обучения // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. 2-е изд. М. : Флинта : Наука, 2011. С. 168–225.

[1] Приводимые знания и умения сформулированы в работе: Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. Совет Европы (французская и английская версии), 2001; МГЛУ (русская версия), 2003, 2005.

Грамматические игры

1. *Скажи, что я делаю*. ***Цель***: формирование навыка употребления глагола в форме первого и второго лица единственного числа.

Ход игры. Студенты разбиваются на пары. Один из играющих изображает действие, другой озвучивает воспринимаемое действие в настоящем времени, употребляя изученные глаголы.

2. *Игра с мячом*. ***Цель***: формирование навыка употребления глагола в составе предложения.

Ход игры. Студенты разбиваются на две команды. Студент из первой команды придумывает предложение. Он бросает мяч студенту из второй команды, но, озвучивая придуманное предложение, пропускает глагол. Студент, поймавший мяч, должен повторить предложение, вставив глагол в нужной форме. Затем представитель второй команды придумывает своё предложение и, бросая мяч, озвучивает его, не употребляя глагол.

За каждую ошибку преподаватель или судья из студентов начисляют штрафное очко. Побеждает команда, набравшая наименьшее количество штрафных очков.

3. *«Что мы делали, не скажем, но что делаем, покажем»*. ***Цель***: формирование навыка употребления в речи различных высказываний.

Ход игры. Студенты разбиваются на пары. Один из них изображает действия с помощью жестов или мимики, другой должен сказать, что делает его друг. Затем студенты меняются местами, и игра продолжается. Побеждает тот, кто больше придумает ситуаций.

4. *Что* ***вчера*** *делал студент/студентка*. ***Цель***: формирование навыка употребления глагола в форме прошедшего времени единственного числа.

Ход игры. На рисунке изображен парк. Студент или студентка (их несколько): делает зарядку, бросает баскетбольный мяч в корзину, сидит на скамейке, идёт по дорожке, читает книгу (сидя на лужайке), разговаривает с преподавателем и т. п. Побеждает тот, кто правильнее образует все формы прошедшего времени.

5. *Это было недавно!* ***Цель***: формирование навыка употребления глагола в форме прошедшего времени единственного числа.

Ход игры. Студентам предлагается картинка. Они смотрят на неё две-три минуты и затем записывают предложения с глаголами в прошедшем времени. Побеждает тот, кто запишет больше предложений с глаголами в прошедшем времени.

6. *Я только что сделал(а)*. ***Цель***: тренировка употребления глаголов в прошедшем времени совершенного вида.

Ход игры. Студенты должны, рассматривая рисунок, сказать, что только что сделал тот или иной персонаж. Задание выполняется на скорость.

7. *Что надо взять на выходной?* ***Цель***: формирование синтаксических конструкций с модальным словом ***надо***.

Ход игры. Русский друг приглашает иностранного учащегося на воскресенье на дачу. Напишите, что надо взять с собой. Побеждает тот, кто больше придумает предложений за установленное время.

8. *Кому что принадлежит*. ***Цель***: формирование навыка употребления существительных в именительном и дательном падежах.

Ход игры. В компьютерном варианте или в рисованном виде представлены студент и студентка. Их окружают различные предметы: книги, рюкзак, туфли, ботинки, заколь-

ка и др. Каждый из играющих должен как можно быстрее записать в тетрадь синтаксическую конструкцию с предметами, которые он увидел. Побеждает самый быстрый.

9. *Какие они?* **Цель**: тренировка грамматического оформления словосочетаний прилагательного с существительным.

Ход игры. Опишите изображённые на рисунке предметы, используя прилагательные. Задание на скорость выполнения. Побеждает тот, кто быстрее запишет в тетради сочетания прилагательного с существительным.

10. *Где или куда?* ***Цель***: употребление существительных в предложном и винительном падежах.

Ход игры. Рассматривая рисунок с предметами, расположенными в разных плоскостях, используя глаголы: стоять – ставить, поставить; лежать – класть, положить; висеть – вешать, повесить[,] студенты должны записать свои предложения. Побеждает тот, кто допустил меньше всего ошибок.

11. *Много, мало, сколько?* ***Цель***: тренировка употребления существительных в родительном падеже с указанными наречиями.

Ход игры. В холодильнике лежат продукты. Студенты должны написать, что там лежит[,] с использованием наречий.

В. М. Касьянова

ГРАММАТИКА И ЛЕКСИКА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ – СООТНОШЕНИЕ И ПРИОРИТЕТЫ*

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 бóльшую 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

---

* *Касьянова В. М.* Грамматика и лексика в учебных пособиях по русскому языку как иностранному – соотношение и приоритеты // 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 (пред.) [и др.]. Минск : БГМУ, 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, то есть 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 избавить иностранцев преподаватели-русисты, то есть 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, то есть 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, то есть на формирование их активного и – не менее важно – пассивного словаря. Только при активизации лексики может быть актуализирована его содержательная сторона, то есть обеспечено понимание и передача основного содержания.

М. Я. Гловинская

ДОЛЖНЫ ЛИ АКТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ГРАММАТИКЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА УЧИТЫВАТЬСЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ*

<...> 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** пятьюдесятью 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** километров; **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, лексикализованного 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*.

---

* *Гловинская М. Я.* Должны ли активные процессы в грамматике современного русского языка учитываться в преподавании РКИ // Рус. яз. за рубежом. 2011. № 4. С. 33–39.

Примеры сложных: *свыше **пять**сот солдат; Они вложили туда около **пять**сот миллионов долларов; Экзотические машины будут стоить от **пять**сот евро в сутки; Одно сердце из **шесть**сот пятидесяти может подойти больному*. <...>

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 четыр*е, чем *с восемьюдесятью семью тысячами девятьюстами 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, напр. 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 шестьдесят 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 восемью 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 невоз-

можности **напишущий*). Вместо причастий будущего времени в системе зияет пустая клетка.

<...> 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, напр., в Интернете или по радио, нужно сообщить им, что в узусе она встречается, хотя нормативной не является.

Смешение 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 выборов***, 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?

<...>

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)[*]

<...> 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 обусловливают 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 лингвистами, работающими в других направлениях, если они органично входят в нашу практику и помогают нам осознать те или иные явления языка. <...>

---

[*] *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) // Рус. яз. за рубежом. 2005. № 3–4. С. 48–59.

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 речепостроения активно и тесно взаимодействуют все уровни языка, и, например, описать структуру русского предложения без учета звучащей речи и без учета коммуникативных задач адресанта... 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 ФКМЯ[1] впервые в русистике началось системное изучение семантического пространства языка. Но любая семантика в языке облечена в ту или иную форму. Форма в языке бесконечно значима. Поэтому изучение смыслового пространства языка неотторжимо от изучения формальных средств его выражения.

[1] ФКМЯ – функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка. – *Примеч. ред.*

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. <...>

Контрольные вопросы

1. В чем заключается специфика грамматики РКИ? Каковы различия между двумя типами (моделями описания) грамматики русского языка: практической и теоретической? В чем выражаются расхождения между учебными дисциплинами «Русский язык как иностранный» и «Современный русский язык»?

2. Каковы задачи обучения инофонов грамматике (грамматическим средствам общения)?

3. Что понимается под грамматическим навыком в методике преподавания РКИ?

4. В чем заключаются различия в организации работы над грамматическим материалом для активного и пассивного усвоения?

5. Какие этапы работы над грамматикой выделяют в методике преподавания РКИ?

6. Каковы пути введения нового грамматического материала?

7. В чем состоит отличие ономасиологического принципа организации языкового материала от семасиологического?

8. Что такое интерференция? Каковы ее причины? Что понимается под грамматической интерференцией? В чем состоит принципиальное различие между явлениями интерференции и транспозиции?

9. Как методически решается проблема учета активных процессов в грамматике современного русского языка?

10. Чем объясняется тот факт, что «на уроках учащиеся правильно образуют необходимые слова, заменяют формы, трансформируют конструкции, в лучшем слу-

чае под руководством преподавателя составляют правильные фразы, а за пределами класса в естественном речевом общении нередко не могут употребить предложение, составленное из знакомых слов» (В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова)? Как предотвратить и/или преодолеть это явление?

11. Каковы основные недочеты в работе над грамматическим материалом в иностранной аудитории?

12. Какие практические советы и методические рекомендации по организации работы над грамматикой в иностранной аудитории дают методисты-русисты? Какими рекомендациями вы дополнили бы перечни, представленные в методической литературе?

Задания

1. Ознакомьтесь с материалами круглого стола «От учебника к уроку: грамматический аспект преподавания РКИ». Выскажите собственное мнение в отношении затронутых вопросов. Аргументируйте свою позицию.

2. Воспользуйтесь фрагментом монографии С. И. Лебединского и охарактеризуйте инофонов в зависимости от их психологических предпочтений в способах овладения русской грамматикой.

3. Обратитесь к фрагменту пособия А. Н. Щукина и прокомментируйте этапы грамматической работы на примере уроков РКИ, представленных в учебной литературе, укажите пути введения и формы представления грамматического материала, виды грамматических упражнений.

4. По мнению В. Г. Костомарова и О. Д. Митрофановой, «на сообщение и осмысление лексико-грамматического материала отводится не более четверти всего учебного времени; все остальное время учитель использует на речевую практику». Рассмотрите уроки РКИ, представленные в учебной литературе (используйте материалы собственных уроков при их наличии), и скажите, соответствуют ли они данным методическим установкам. Каковы причины отступления от этих установок?

5. Примите участие в дискуссии по проблемам соотношения лексического и грамматического материала в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному (см. фрагмент статьи В. М. Касьяновой). Подготовьте фактический материал, доказывающий или опровергающий «излишнюю детализацию грамматических явлений» в учебной литературе по РКИ. Когда (при каких условиях) такая детализация не только целесообразна, но и необходима?

6. Назовите типичные грамматические ошибки в речи иностранцев на русском языке. Подготовьте учебные сообщения «Типичные грамматические ошибки в русскоязычной речи туркменских (арабских, китайских, немецких, польских и др.) обучающихся». Укажите причины данных ошибок, охарактеризуйте пути и способы их преодоления.

7. Проанализируйте учебную литературу по практической грамматике русского языка для инофонов и скажите, представлена ли в них прагматическая интепретация грамматических единиц.

8. Как вы понимаете слова Е. И. Пассова и Н. Е. Кузовлевой: «...в действительности говорение не тематично, оно содержательно»? Разделяете ли вы эту точку зрения? Какова роль грамматики при таком подходе к пониманию и описанию говорения как вида речевой деятельности?

9. Согласны ли вы с утверждением Б. В. Беляева о том, что «пользоваться иностранным языком можно лишь при условии мышления на нем»? Обоснуйте свой ответ.

Раздел 5

ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Л. Московкин

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ*

<...>

Еще одно методически значимое направление исследований, связанных с изучением иноязычной культуры, получило название «диалога культур» или «межкультурной коммуникации» (Харченкова, 1994; Гудков, 2000). В рамках этого направления выдвигается цель формирования межкультурной компетенции учащихся, причем реализация этой цели не ограничивается изучением только иностранного языка – родной язык учащихся выступает как неотъемлемый компонент интерактивного межкультурного диалога. На занятиях учащиеся овладевают не только изучаемым языком и иноязычной культурой, но и нормами межкультурного общения, способностью к общению с носителями языка с учетом присущих им национально-культурных особенностей социального и речевого поведения. У учащихся развиваются значимые для межкультурного диалога личностные качества: терпимость, открытость, готовность к общению.

Интерес к указанной проблематике повлиял на формирование новой образовательной парадигмы в методике обучения иностранным языкам: культура – цель обучения, язык – средство обучения культуре. Так, согласно концепции коммуникативного иноязычного образования Е. И. Пассова, овладение иностранным языком есть образовательный процесс, содержанием которого является культура страны изучаемого языка. Язык и культура на занятиях выступают в неразрывном единстве, в котором решающая роль принадлежит культуре, иноязычная же культура усваивается в диалоге с родной в процессе речевого общения. Утверждение, что содержанием образования является культура, привело Е. И. Пассова к заключению о том, что термин «обучение иностранным языкам» следует заменить термином «иноязычное образование»...

Л. Н. Чумак

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

<...>

Межкультурная коммуникация – новая модель обучения РКИ

Прошедший в 1999 г. в Братиславе IX Международный конгресс МАПРЯЛ констатировал возникновение новой ориентации, новой парадигмы в методике преподавания РКИ: обучение межкультурному общению, обусловленной новой культу-

---

* *Московкин Л.* Русский язык как иностранный и актуальные проблемы его преподавания // Чуждоезиково обучение. 2012. Година XXXIX, кн. 4. С. 353–372.

** *Чумак Л. Н.* Социокультурный подход в обучении русскому языку как иностранному // Методика преподавания русского языка как иностранного / Л. Н. Чумак. Минск : БГУ, 2009. С. 188–203.

рообразующей концепцией обучения иностранным языкам в европейских странах. В качестве цели обучения выдвигается межкультурная компетенция: формирование человека, готового к целостному восприятию культуры мира на основе культурного плюрализма и уважения к человеческой личности – носителю любой национальной культуры.

Участники X Конгресса МАПРЯЛ в Санкт-Петербурге в 2003 г. уже констатировали формирование нового научного лингводидактического направления под названием «межкультурная коммуникация», отметили выделение из лингвострановедения двух дисциплин: МКК[1] и лингвокультурологии.

В исследованиях, посвященных межкультурному обучению, подчеркивается, что переход к нему требует изменения всей системы обучения РКИ: содержания, средств и форм обучения, разработки учебников нового поколения и т. д., а значит, и новых образовательных программ. Таким образом, необходима определенная перестройка методического мышления, отказ от казавшихся ранее незыблемыми методических принципов и направлений.

Лингводидактическое содержание МКК отражается в следующих тезисах, сформулированных А. Л. Бердичевским, Э. Колларовой, И. П. Лысаковой и др.

Ключевые понятия МКК: мультикультурное образование, диалогичность, языковая картина мира, культурная картина мира, социокультурные стереотипы, культурные лакуны, культурный шок, речевая коммуникация, национальное коммуникативное поведение, мир изучаемого языка, культурная интерференция, социокультурный комментарий, базовая культура личности, «третья культура» личности.

Глобальная цель подготовки будущего преподавателя РКИ: адекватное владение русским языком как средством межкультурного общения, обучения и собственного усовершенствования.

Цель обучения: формирование межкультурной (социальной) компетенции, под которой понимается адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.

Задачи обучения:

- отбор фактов культуры и их интерпретация в целях обучения – от выявления культурного минимума до формирования культурного тезауруса личности;
- отбор критических ситуаций, возникающих в процессе межкультурного взаимодействия;
- структурирование фрагментов межкультурной коммуникации с привлечением, по возможности, экспертов-знатоков двух культур, вносящих необходимые коррективы;
- создание учебно-методических культуроведческих комплексов, лингвокультурологических словарей.

Аналогично лингвистической классификации уровней языка, классификация элементов процесса коммуникации, по мнению ученых, значительно облегчает исследование и преподавание как общего процесса коммуникации, так и его разновидности – МКК. Они выделяются следующим образом:

[1] МКК – здесь: межкультурная коммуникация. – *Примеч. ред.*

• экстралингвистические элементы, или внеязыковые реалии, которые связаны с содержанием высказывания и наиболее явственно и непосредственно проявляются в процессе коммуникации;

• лингвистические, языковые компоненты, связанные со структурой и композицией высказывания и требующие соответствующего уровня владения языком;

• паралингвистические элементы (интонация и ритм речи, длина пауз и т. п.), нередко формирующие такт и стиль общения;

• соматические элементы – мимика, жесты, дистанция общения и т. п., дополняющие процесс коммуникации.

Таким образом, содержание занятий состоит в изучении опыта общения в разных странах, обсуждения прочитанной литературы или просмотренных фильмов, продуцировании языковой личностью текстов различного характера.

<...>

Л. В. Куликова

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ТЕРМИНА «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ»*

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.

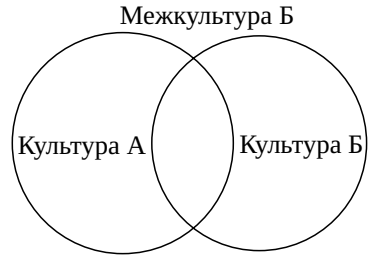
<...>

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 синергию[1] (схема).

---

* *Куликова Л. В.* Основные подходы к пониманию термина «межкультурная коммуникация» // Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме / Л. В. Куликова ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск : ГОУ ВПО «КГПУ им. В. П. Астафьева», 2006. С. 85–94.

[1] 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 объясниться 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, лингвистики, 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 ее и породивший как термин и как новую дисциплину), акцентирующий культурную составляющую в межкультурном взаимодействии.

<...>

Итак... подчеркнем, что при существующем в научном мире разнообразии точек зрения в рассмотрении ее 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.

О. А. Леонтович

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСОБЫЙ ТИП ОБЩЕНИЯ*

<...>

История развития теории межкультурной коммуникации

<...>

Подходы отечественных ученых к проблемам межкультурной коммуникации

В России... наблюдается серьезный крен в сторону лингвистики, в то время как коммуникативистика, в том числе теория МК[1], находится в процессе становления. В российской науке выделяются следующие области исследования, основанные на идее взаимосвязи языка и культуры и представляющие несомненный интерес с позиций межкультурной коммуникации (подробный анализ см. также: Телия 1996: 228–230; Маслова 1997: 39–40).

• Лингвострановедение (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахин и др.). Лингвострановедческие исследования в большинстве своем носят прикладной характер и являются ценным источником информации, отражающей взаимодействие языка и культуры.

• Этнолингвистика (А. С. Герд, М. М. Копыленко, Н. И. Толстой и др.) – раздел языкознания, изучающий язык в аспекте его соотношения с этносом и тесно связанный с социолингвистикой. Для этнолингвистики, по утверждению Н. И. Толстого, «существенно рассмотрение не только и не столько отражения народной культуры, психологии и мифологических представлений в языке... сколько конструктивной роли языка и его *воздействия* на формирование и функционирование народной культуры, народной психологии и народного творчества». <...>

• Лингвокультурология (В. Н. Телия, В. И. Хайруллин, В. В. Воробьев, В. А. Маслова, М. А. Кулинич и др.). В. Н. Телия определяет лингвокультурологию как часть этнолингвистики, посвященную изучению и описанию корреспонденции языка и культуры в их синхронном взаимодействии (Телия 1996: 217). «Объект лингвокультурологии изучается на “перекрестке” двух фундаментальных наук: языкознания и культурологии» (Там же: 222).

В. А. Маслова выделяет следующие предметы лингвокультурологии: 1) безэквивалентную лексику и лакуны; 2) мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке; 3) паремиологический фонд языка; 4) фразеологический фонд языка; 5) эталоны, стереотипы, символы; 6) метафоры и образы языка; 7) стилистический уклад языков; 8) речевое поведение; 9) область речевого этикета (Маслова 2001: 36–37).

Все вышеобозначенные области лингвистики направлены на изучение национально-специфических особенностей одной отдельно взятой лингвокультуры. Эти дан-

---

* *Леонтович О. А.* Межкультурная коммуникация как особый тип общения // Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / О. А. Леонтович. Волгоград : Перемена, 2003. С. 5–106.

[1] МК – здесь: межкультурная коммуникация. – *Примеч. ред.*

ные неоценимы для межкультурных исследований, предназначенных для сопоставительного анализа двух и более лингвокультур. Не менее важным для МК является рассмотрение взаимоотношений языка и культуры через призму психолингвистики (А. А. Леонтьев, А. А. Залевская, И. Н. Горелов, К. Ф. Седов и др.) и социолингвистики (А. Д. Швейцер, В. И. Карасик, Н. Б. Мечковская, В. П. Конецкая и др.), а также таких междисциплинарных областей, как этнопсихолингвистика и лингвосоциопсихология (Т. М. Дридзе). Исследование механизмов понимания (В. З. Демьянков, Г. И. Богин, А. А.Залевская, В. В. Знаков и др.) позволяет делать выводы о том, каким образом осуществляются «состыковка» контактирующих лингвокультур и обмен информацией в процессе межкультурного общения. Огромное значение имеет описание национально-специфических особенностей языковой картины мира (Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева, С. А. Арутюнов, Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев, Н. Д. Арутюнова), а также соотношения языка и национального самосознания (Н. Д. Арутюнова, Н. В. Уфимцева, В. Г. Гак).

Кроме того, в российской лингвистической науке хорошо разработан ряд понятий, имеющих несомненное значение для теории МК, но практически неизвестных западным, в особенности американским, исследователям. К их разряду принадлежат такие понятия, как языковая личность (Ю. Н. Караулов, Г. И. Богин, Ю. Д. Апресян, В. Г. Гак, Г. И. Берестнев), концепт и концептосфера (Д. С. Лихачев, Е. С. Кубрякова, Ю. С. Степанов, В. П. Нерознак).

В рамках российской коммуникативной теории хочется особо выделить работы, посвященные проблемам речевого общения (А. Е. Войскунский, В. В. Богданов, О. Л. Каменская, Е. Ф. Тарасов, О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина, Г. Г. Почепцов), взаимоотношению сознания и коммуникации (И. А. Зимняя, Б. Гаспаров, В. В. Красных, В. Я. Шабес), а также языка и коммуникативного поведения человека (Т. Г. Винокур, И. П. Сусов). Заслуживают внимания исследования, связанные с моделированием коммуникативного процесса (С. А. Сухих, В. В. Зеленская), коммуникативными стратегиями (Е. В. Клюев), невербальной коммуникацией (И. Н. Горелов, В. Ф. Енгалычев), компьютерной коммуникацией (Б. Ю. Городецкий), фатическими речевыми жанрами (В. В. Дементьев), культурой общения (Н. И. Формановская). В последние годы появились интересные работы, в которых анализируются типы, категории и структура дискурса, а также культурно обусловленные различия в его характере (В. Б. Касевич, В. И. Карасик, М. Л. Макаров, К. Ф. Седов, Е. И. Шейгал).

Еще в конце 70-х годов XX в. А. А. Леонтьев ставил вопрос о национальных особенностях коммуникации и необходимости ее междисциплинарного анализа. Положительным явлением последнего времени стал огромный интерес к проблемам МК. <...>

В то же время необходимо отметить и отрицательную тенденцию – размывание термина и науки о коммуникации в целом и межкультурной коммуникации в частности. Нередко подход с позиций МК декларируется без учета того, что это самостоятельная наука, обладающая собственным терминологическим аппаратом, подходами и исследовательскими методиками. Хочется надеяться, что эта тенденция будет ослабляться по мере того, как наука о межкультурной коммуникации в ее российском варианте будет приобретать более четкие очертания и вбирать в себя лучшие черты российской и западной научных традиций.

<...>

А. И. Басова

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБУЧЕНИЯ*

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 концептуализуется 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.

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, детерминируемого влиянием исторических традиций и обычаев, образа жизни и т. п. <...>

<...>

Современная система образования располагает **широким выбором различных способов и методов обучения межкультурной коммуникации**, наиболее эффективным 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 коммуни-

---

* *Басова А. И.* Роль межкультурной коммуникации в системе университетского обучения // Язык и межкультурные коммуникации : материалы III Междунар. науч. конф., Минск – Вильнюс, 17–20 мая 2011 г. / редкол.: В. Д. Старичёнок [и др.]. Минск, 2011. С. 255–256.

кации зависит от понимания участниками этих различий и осознания единства и целеустремленности в достижении поставленной цели.

<...> **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.

А. П. Садохин

КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МКК*

<...>

Культура и язык

Язык как явление культуры

<...>

Диалектика языка и культуры в коммуникации

<...>

Слово отражает не сам предмет или явление окружающего мира, а то, как человек видит его, через призму той картины мира, которая существует в его сознании и которая детерминирована его культурой. Ведь сознание каждого человека формируется как под влиянием его индивидуального опыта, так и в результате инкультурации, в ходе которой он овладевает опытом предшествующих поколений. Таким образом, язык является не простым зеркалом, автоматически отражающим все окружающее, а призмой, через которую смотрят на мир и которая в каждой культуре своя. Язык, мышление и культура... практически составляют единое целое и не могут функционировать друг без друга.

Отношения между языком и культурой могут рассматриваться как отношения части и целого. Язык может быть воспринят как компонент культуры и как ее орудие. Однако язык в то же время автономен по отношению к культуре в целом, и он может рассматриваться в качестве независимой, автономной семиотической системы. Поскольку каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем

* *Садохин А. П.* Культурно-антропологические основы МКК // Межкультурная коммуникация : учеб. пособие / А. П. Садохин. М. : Альфа-М : ИНФРА-М, 2004. С. 17–72.

самым служат средством представления основных установок культуры. Именно поэтому язык способен отображать культурно-национальную ментальность его носителей.

Путь от реального мира к понятию и выражению этого понятия в слове различен у разных народов и детерминирован различными природными, климатическими условиями, а также различным социальным окружением. В силу этих обстоятельств у каждого народа своя история, своя культурная и языковая картина мира. При этом культурная картина мира всегда богаче, чем языковая. Но именно в языке реализуется, вербализируется культурная картина мира, хранится и передается из поколения в поколение. В этом процессе слова представляют собой не просто названия предметов и явлений, а кусочек реальности, пропущенный через призму культурной картины мира и поэтому приобретший специфические, присущие данному народу черты.

В то же время языковая практика свидетельствует, что язык не является механическим придатком какой-либо культуры, поскольку в этом случае он был бы не в состоянии использоваться в многочисленных ситуациях межкультурного общения. Лингвистическая относительность ограничивала бы потенциал языка рамками только одной культуры. В действительности одним из ведущих свойств языка является его универсальность, позволяющая человеку использовать язык в качестве средства общения во всех потенциально возможных ситуациях общения, в том числе и по отношению к другим культурам. Именно универсальность языка позволяет ему осуществлять как внутрикультурное, так и межкультурное общение.

Как правило, в межкультурной коммуникации больше всего проблем возникает при переводе информации с одного языка на другой. Очевидно, что абсолютно точный перевод в таких случаях невозможен из-за разных картин мира, создаваемых разными языками. Наиболее частым случаем такого языкового несоответствия выступает отсутствие точного эквивалента для выражения того или иного понятия и даже отсутствие самого понятия. Это вызвано тем, что понятия или предметы, обозначаемые такими терминами, уникальны для данной культуры и поэтому в других культурах отсутствуют и, следовательно, там нет терминов для их выражения. Так, в русском языке нет понятий «эль» или «виски», а значит, нет и соответствующих слов на русском языке. В свою очередь[,] в английском языке нет слов, обозначающих блины, борщ, водку и т. п. В случае необходимости такие понятия выражаются с помощью заимствований.

Но лексических заимствований в лексиконе любого языка не очень много (обычно не более 6–7 %). В межкультурной коммуникации, пожалуй, самыми сложными оказываются ситуации, когда одно и то же понятие по-разному – избыточно или недостаточно – выражается в разных языках (вспомним наши примеры со снегом у эскимосов и верблюдом у арабов). Проблема заключается в том, что значение слова не исчерпывается одним лишь лексическим понятием (денотацией слова), а в значительной степени зависит от его лексико-фразеологической сочетаемости и коннотации. Абсолютно полное совпадение названных аспектов слова практически невозможно. Именно поэтому невозможно переводить слова только с помощью словаря, который дает длинный список возможных значений переводимого слова. Изучая иностранный язык и используя его в общении, следует заучивать и употреблять слова не в отдельности, по их значениям, а в естественных, наиболее устойчивых сочетаниях, присущих данному языку.

Поэтому «победу» можно только «одержать», «роль» – «играть», «значение» – «иметь». Русский «крепкий чай» по-английски будет «сильным чаем» (strong tea), а «сильный дождь» – «тяжелым дождем» (heavy rain). Это отдельные примеры

лексико-фразеологической сочетаемости слов, которые естественны и привычны в родном языке, но совершенно непонятны для иностранца (если он будет их переводить по словарю).

Помимо проблем, связанных с лексико-фразеологической сочетаемостью слов, существует проблема несоответствия между культурными представлениями разных народов о тех или иных предметах и явлениях реальности, которые обозначены эквивалентными словами этих языков. В данном случае примером может служить словосочетание «зеленые глаза», которое по-русски звучит весьма поэтично, наводит на мысль о колдовских глазах. Но то же словосочетание по-английски (green eyes) служит образным синонимом зависти и ревности, которые были названы У. Шекспиром в его трагедии «Отелло» «зеленоглазым чудовищем».

Слово как единица языка соотносится с обозначаемым предметом или явлением реального мира. Однако в различных культурах это соответствие может быть разным, поскольку разными могут быть как сами эти предметы или явления, так и культурные представления о них. Например, английское понятие «house» существенно отличается от русского «дом». Для нас дом означает место жительства, место работы, любое здание и учреждение. Для англичанина понятие «house» означает только здание или строение. Домашний очаг передается словом «home». Это значит, что в русском языке понятие «дом» шире, чем «house» в английском.

В настоящее время, согласно общепринятой точке зрения, как в культуре, так и в языке каждого народа присутствуют одновременно общечеловеческий и национальный компоненты. Универсальные значения, одинаково осознаваемые всеми людьми в мире или представителями отдельных культур, создают почву для межкультурной коммуникации, без них межкультурное взаимопонимание было бы в принципе невозможно. Однако в любой культуре присутствуют специфические культурные значения, закрепленные в языке, моральных нормах, убеждениях, особенностях поведения и т. д.

М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова

НЕКОТОРЫЕ ЧАСТНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ*

<...>

Вербальный канал коммуникации в межкультурном общении

<...>

Лингвистический канал коммуникации

Распространено мнение, что при общении мы передаем 80 % информации с помощью невербальных средств. Коммуникация вербальная является вторичной по отношению к невербальной, вербальное общение возникло значительно позднее невербального. Почему же тогда мы не можем обойтись без естественного языка? Зачем человеку естественный язык? Ответ очевиден, если мы задумаемся, какого рода информацию

* *Гузикова М. О., Фофанова П. Ю.* Некоторые частные аспекты межкультурной коммуникации // Основы теории межкультурной коммуникации : учеб. пособие / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. С. 65–120.

мы передаем по вербальному каналу. Вербальная коммуникация, в отличие от невербальной, всегда носит сознательный характер и потому является специфически человеческой формой общения. В вербальном канале коммуникации выделяют две неразрывно связанные составляющие: лингвистический и паралингвистический каналы.

Выбор языка общения

Культура коммуникации определяется языком собеседников и тесно связана с использованием конкретного языкового кода коммуникации. Сама она, в свою очередь, определяет способ кодирования информации: количество речи, допустимую степень эксплицитности коммуникативного намерения, соотношение количества информации, передаваемого вербально и невербально, и т. д. Выбор языка общения – это не только выбор общего кода коммуникации, что очевидным образом необходимо для того, чтобы коммуникация состоялась. Выбор языка имеет также и психологический эффект. Возможны три ситуации: а) общение на языке коммуниканта А; б) общение на языке коммуниканта Б; в) общение на языке, отличном от родных для коммуникантов языков. Все три ситуации отличаются друг от друга.

Первые две ситуации типологически сходны, но выбор языка может в некоторых случаях менять «расстановку сил» в ситуации общения в зависимости от обстановки. Коммуникация никогда не происходит в вакууме, и учет ситуативного контекста крайне важен. В некоторых случаях выбор языка будет определяться практическим удобством: представим себе, что оба собеседника могут говорить на языке Б (например, английском), но не на языке А (например, русском). В этом случае выбор английского языка будет просто рациональным выбором, обеспечивающим необходимый уровень взаимопонимания. Сложнее, если оба собеседника в равной мере могли бы эффективно коммуницировать на обоих языках. В этом случае выбор языка имеет уже более сложную природу. Представим себе три ситуации:

1. Русский разговаривает с англичанином один на один, общение происходит в России.

2. Русский разговаривает с группой англичан, общение происходит в России.

3. Русский разговаривает с англичанином или группой англичан, общение происходит в Англии.

В этих трех ситуациях общение предполагает разное распределение социальных статусов, связанное с фактическим проявлением неравенства коммуникантов. В ситуации 1 тот факт, что русскоязычный собеседник находится в привычной для себя социокультурной обстановке, делает его позицию привилегированной по сравнению с позицией «одинокого» англичанина, чьи стереотипы и культурный стиль коммуникации не находят подтверждение и поддержку в общении с соотечественниками, которого он в данном случае лишен. В такой ситуации именно он, а не русский будет проявлять коммуникативную осторожность и стремиться подстроиться под стиль общения собеседника.

В ситуации 2 позиция русского уже не кажется столь особенной, поскольку англичанин в своем общении вынужден ориентироваться как на русского собеседника, так и на своих соотечественников, в общении с которыми он, следуя сложившемуся у него коммуникативному стереотипу, может не стесняясь проявлять свою «английскость». Выбор стиля общения в данном случае будет зависеть от того, какие ролевые формы общения группа англичан изберет для общения с русским, а также

от индивидуальных коммуникативных и психологических навыков русскоязычного собеседника.

В третьей ситуации русский будет уже в слабой позиции – он будет вынужден проявлять коммуникативную осторожность, ибо теперь он гость. Именно он будет вынужден подстраиваться под коммуникативный стиль англичанина.

Выбор языка в этих трех ситуациях имеет разный смысл. С точки зрения социальной он имеет символическое значение, поскольку подчеркивает доминирование одного из коммуникантов, его положение «хозяина» и «гостевой» статус собеседника. С точки зрения психологической выбор языка будет определять степень коммуникативного комфорта «слабого» участника коммуникации. В зависимости от конкретной стратегии общения «сильный» коммуникант может стремиться либо к демонстрации своей доминирующей позиции, либо к проявлению вежливости и намеренному принятию языка «слабого» собеседника в качестве языкового кода общения с тем, чтобы не подчеркивать лишний раз свое привилегированное положение.

Обычно язык определяет коммуникативный стиль общения. Например, выбор арабского языка предполагает развернутый стиль общения: от коммуниканта ожидается многословие, использование богатого, экспрессивного языка, ярких метафор и сравнений. При использовании японского языка такой стиль общения, напротив, покажется носителю этого языка неадекватным, поскольку японская коммуникация имеет тенденцию к краткости выражения мысли и максимальному использованию невербальных средств общения (взгляд, поза, жест).

Специфика межкультурной коммуникации заключается в том, что выбор той или иной языковой системы не предполагает, что вместе с языком коммуникант, для которого этот язык неродной, будет придерживаться соответствующего коммуникативного стиля. Другими словами, русский, ведя с иностранцем разговор по-английски, не обязательно будет придерживаться невербальных норм общения, принятых в английской лингвокультуре. Чаще всего... переключение стилистических и невербальных кодов не происходит. Это создает определенные риски, поскольку для собеседника-англичанина выбор для общения родного для него языка определяет систему ожиданий от неязыковой стороны общения: выбор фатической стратегии, характер невербальной коммуникации и пр. Русский же, говоря по-английски, может продолжать коммуникативное поведение, свойственное своей лингвокультуре, что при определенных обстоятельствах может обмануть ожидания собеседника. Этот же эффект может возникать и в случае, когда русский, говоря по-английски с англичанином, допускает чисто языковые ошибки (лексические, грамматические и пр.): носителю языка они бросаются в глаза, что портит общее впечатление от общения, создает комические ситуации, порой препятствующие достижению поставленной коммуникативной цели.

В связи с этим третий тип коммуникативной ситуации, при котором собеседники выбирают для общения язык, не являющийся родным ни для одного из них, на деле оказывается наименее рискованным. В такой ситуации стиль общения априори не связан с избираемым языковым кодом, и ни у одного из коммуникантов не создается ложных ожиданий. Кроме того, в таком общении любая языковая неточность имеет существенно меньший вес, менее заметна собеседнику и в меньшей мере влияет на достижение коммуникативной цели.

<...>

Паралингвистический канал коммуникации

По паралингвистическому (точнее, фонационному) каналу информация передается с помощью «тембра речи, ее темпа, громкости», «мелодических явлений, а также особенностей произношения звуков речи»[1]. Особенности паравербальной коммуникации могут быть обусловлены культурно: так, например, темп речи носителей романских языков в среднем заметно выше, чем скорость речи русских или финнов. В некоторых языках отдельные паралингвистические компоненты являются смыслоразличительными: например, словесные тоны в тональных языках. По сравнению с представителями русской и большинства европейских культур американцы и китайцы говорят громче. Причем американцы говорят громко вне зависимости от характера их отношений с собеседниками, тогда как китайцы говорят много тише, если они плохо знакомы с партнерами по коммуникации. Впрочем, паралингвистические средства обладают не только культурной, но и социальной и идиолектной вариативностью. Скорость, громкость речи отличаются у носителей одной и той же культуры; более того, в зависимости от ситуации общения речь одного и тот же человека меняет свои фонационные характеристики.

<...>

А. П. Садохин

ВИДЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ*

Вербальная коммуникация

Специфика вербальной коммуникации

Разнообразие видов социального взаимодействия, социальных контекстов и намерений участников общения находит свое отражение в разнообразии речевых жанров – от повседневной болтовни до эмоциональных признаний, от деловых совещаний и переговоров до выступления в средствах массовой информации. При этом речевое общение через образы, мотивы, установки, эмоции определяет социальные и межличностные отношения, речь конституирует их.

Даже поверхностное наблюдение за поведением людей позволяет выделить среди них особую группу, отличающуюся высокой коммуникабельностью. <...> Специальными исследованиями зарубежных ученых установлено, что характер, форма и стиль коммуникации во многом зависят от первых минут, а иногда и секунд общения. Существует множество очень простых приемов, позволяющих практически в любой ситуации облегчить начальный этап коммуникации, что определяет весь дальнейший ход этого процесса. К числу таких приемов относятся улыбка, обращение к собеседнику по имени, комплимент и т. д. Хорошо известные каждому человеку, часто неосознанно применяемые в повседневной практике и действенные приемы общения позволяют расположить к себе собеседника и заложить основу для продолжительного и эффективного общения.

---

[1] Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Сов. энцикл., 1990. С. 367.

* *Садохин А. П.* Виды межкультурной коммуникации // Межкультурная коммуникация : учеб. пособие / А. П. Садохин. М. : Альфа-М : ИНФРА-М, 2004. С. 139–182.

В зависимости от сочетания различных способов, приемов и стилей общения в коммуникативистике принято выделять три основных вида межкультурной коммуникации – вербальную, невербальную и паравербальную.

Как считают специалисты, коммуникативное взаимодействие людей на три четверти состоит из речевого (вербального) общения[1]. В процессе коммуникации осуществляется взаимное влияние людей друг на друга, обмен различными идеями, интересами, настроениями, чувствами и т. д. Для этого каждая культура создала свою языковую систему, с помощью которой ее носители имеют возможность общаться и взаимодействовать. В науке различные формы языкового общения получили название вербальных средств коммуникации. *Под вербальной коммуникацией понимается языковое общение, выражающееся в обмене мыслями, информацией, эмоциональными переживаниями собеседников.*

Значение языка в жизни и культуре любого народа трудно переоценить. В процессе социализации и инкультурации человек усваивает определенные особенности видения окружающего мира. Язык играет большую роль в развитии и закреплении этих особенностей видения: посредством языка окружающий мир оценивается и интерпретируется. Различные интерпретации действительности отражаются в языке и передаются при помощи языка. Поэтому в межкультурной коммуникации язык следует понимать как средство общения, которое предназначено для взаимопонимания участников коммуникации.

Использование языка в качестве основного средства вербальной коммуникации предполагает, что каждому слову или звуку придается специальное, только ему свойственное значение. Для носителей данного языка это значение является общепринятым и помогает им понимать друг друга. Однако в современном мире насчитывается около 3000 языков, в каждом из которых создана своя языковая картина мира, предполагающая специфическое восприятие мира носителями данного языка. Поэтому при коммуникации носителей различных языков возникают ситуации языкового несоответствия, проявляющиеся в отсутствии точного эквивалента для выражения того или иного понятия или даже в отсутствии самого понятия. В таких случаях происходит языковое заимствование и используются понятия из других языков в своем исходном значении.

Следовательно, процесс межкультурной коммуникации осложняется различным соотношением вербальных элементов в общении представителей различных культур. В данном случае возникает проблема соотношения высоко- и низкоконтекстуальных культур. Так, в низкоконтекстуальных культурах недостаточно только выслушать словесное высказывание. Чтобы понять его, необходимо точно представлять себе, в какой ситуации оно было произнесено, кто его сказал, кому и в какой форме. Только с учетом всех этих элементов формируется полное и точное значение высказывания, раскрывается его смысл. В высококонтекстуальных культурах для понимания достаточно одних только словесных высказываний. Другими словами, существуют культуры, в которых контекст очень важен, и культуры, в которых значение контекста невелико, культуры различаются в зависимости от того, какое значение в них придается контексту и словам. На Западе старая традиция ораторского искусства (риторики) предполагает исключительную важность вербальных сообщений. Эта традиция в полной мере отражает западный тип логического, рационального ианалитического мышления. В культурах западных народов речь воспринимается независимо от контекста разговора, поэтому ее можно рассматривать отдельно и вне социокультурного контекста. Здесь в процессе коммуника-

[1] *Юсупов И. М.* Психология взаимопонимания. Казань, 1991. С. 100.

ции говорящий и слушающий рассматриваются как два самостоятельных субъекта, чьи отношения становятся понятными из их устных высказываний.

Напротив, в азиатских и восточных культурах, для которых социокультурный контекст имеет большое значение, слова считаются составной частью коммуникативного контекста в целом, включающего также личные качества участников общения и характер их межличностных отношений. Таким образом, в этих культурах вербальные высказывания считаются частью коммуникативного процесса, неразрывно связанного с этикой, психологией, политикой и социальными отношениями. По убеждениям представителей этих культур, все эти факторы способствуют социальной интеграции и установлению гармонии, а не являются просто выражением индивидуальности говорящего или его личных целей. Поэтому в восточных и азиатских культурах основной акцент делается не на технике построения устных высказываний, а на манере их произнесения, соответствии существующим общественным отношениям, которые определяют положение в обществе каждого из коммуникантов. Этим объясняется традиционное недоверие азиатских культур к словам в отличие от западных, которые всегда верили в силу слова.

> Осторожное отношение к словам в азиатских культурах, например, проявляется в том, что азиаты в любой ситуации, если это возможно, стараются всегда быть как можно сдержаннее в своих отрицательных или однозначных высказываниях. Азиатов больше интересует эмоциональная сторона взаимодействия в целом, чем значения определенных слов и выражений. Учтивость (вежливость) у них часто бывает важнее правдивости, что согласуется с тем, какое значение придается им и поддержанию социальной гармонии как основной функции речи. Это обстоятельство заставляет азиатов любезно отвечать согласием, тогда как на самом деле действительный ответ может быть неприятен собеседнику. Сами структуры некоторых азиатских языков (китайского, японского, корейского) порождают двусмысленность: например, в японском языке глаголы ставятся в конец предложения, поэтому понять сказанное можно[,] лишь дослушав предложение до конца. В отмеченных языках можно часами говорить, не высказывая своего мнения четко и ясно. Даже в обычном разговоре японец может сказать hai («да»), хотя это совсем необязательно подразумевает согласие.

Азиатское понимание ограниченных возможностей языка заставляет представителей азиатских культур больше внимания уделять строгим манерам и этикету. Они прекрасно знают, что произносимые слова и реальные их смыслы могут означать совершенно различные вещи. Осторожное отношение к слову в азиатских культурах проявляется в том, что азиаты в любой ситуации стараются быть как можно сдержаннее в своих отрицательных и утвердительных высказываниях. Для них учтивость часто важнее правдивости. Именно поэтому для японца почти невозможно прямо сказать «нет» собеседнику. Сдержанность и двусмысленность – важнейшие черты в коммуникационном процессе азиатских культур.

> На официальных переговорах с китайской стороной следует быть готовым к тому, что будут созданы ситуации, когда партнер должен «первым открыть карты», т. е. первым высказать свою точку зрения, первым сделать предложения. Если переговоры проводятся на китайской территории (китайцы предпочитают проводить переговоры у себя дома), то китайская сторона может ссылаться на то, что, согласно их традициям, «гость говорит первым». Попытки получить первичную информацию от китайских партнеров часто оказываются безрезультатными.

По сравнению с вербальными средствами выражения мыслей в азиатских и восточных культурах жители европейских стран и США высказываются более прямо, ясно и точно, стараясь избегать молчания в ходе общения. Представители европей-

ских культур говорят то, что думают, и думают то, что говорят, поскольку для них не имеет значения социокультурный контекст коммуникации. В этих культурах в высшей степени одобрительно относятся к тем, кто просто и прямо выражается свои мысли и чувства.

О. А. Леонтович

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПОМЕХИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ*

<...>

Помехи как причина коммуникативных сбоев

Понятие о коммуникативных помехах

<...>

Для обозначения явлений, нарушающих процесс коммуникации, чаще всего употребляют два термина: «помехи» и «барьеры», которые нередко используются как взаимозаменяемые. Мы считаем целесообразным дифференцировать их, чтобы более детально рассмотреть причины, мешающие адекватному межкультурному общению.

Барьерами можно считать те факторы, которые препятствуют осуществлению коммуникации как таковой. К ним относятся незнание иностранного языка в ситуации межкультурного общения или физиологические факторы, как, например, глухота или немота одного из собеседников. Помехи, в свою очередь, – это факторы, которые снижают качество коммуникации: асимметрия, стереотипные реакции, языковые ошибки и т. д. Однако между двумя этими понятиями не существует непроходимой границы. Например, незнание языка не означает полной неспособности к общению, т. к. оно может быть отчасти компенсировано мимикой и жестами. С другой стороны, процесс коммуникации, не осложненный помехами, возможен только теоретически. По разным данным, лишь от 25 до 30 % задуманной адресантом информации понимается собеседником; 10 % теряется в процессе воплощения задуманного в словесную формулу; еще 40–45 % – в момент высказывания из-за недостатка коммуникативных навыков собеседников (умения говорить и слушать) и еще 20 % – в процессе выслушивания и понимания из-за различий в уровне интеллекта, компетентности и объеме фоновых знаний (Сухих, Зеленская 1998: 52; Gamble and Gamble 1990: 142).

<...>

Помехи со стороны окружения включают шум и плохую видимость, мешающие восприятию звуковых и визуальных коммуникативных сигналов, физическое расстояние (например, при передаче информации по телефону или факсу) и т. д. Помехи со стороны участников коммуникации можно подразделить на физиологические, языковые, поведенческие, психологические и культурологические:

ф и з и о л о г и ч е с к и е:

- дефекты речи и слуха, мешающие производству и восприятию звучащей речи;
- нарушения двигательного аппарата, затрудняющие мимику и жестикуляцию;
- потеря зрения, препятствующая восприятию визуальных сигналов – письменной речи, мимики, жестов;

---

* *Леонтович О. А.* Коммуникативные помехи и пути их преодоления // Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / О. А. Леонтович. Волгоград : Перемена, 2003. С. 273–362.

я з ы к о в ы е:

• фонетические, лексические и грамматические ошибки в процессе речепроизводства;

• нарушения логики высказывания;

• неверное восприятие речи на слух;

• неправильная интерпретация семантики языковых единиц;

• непонимание грамматических конструкций;

• неумение воспринять целостность текста;

• неверный выбор тональности и регистра общения;

п о в е д е н ч е с к и е:

• несовпадение поведения с коммуникативной интенцией;

• неумение внимательно слушать собеседника;

• использование невербальных сигналов, не соответствующих вербальным;

• неадекватные поведенческие реакции на высказывание собеседника;

п с и х о л о г и ч е с к и е:

• неблагоприятные черты личности (необщительность, замкнутость, подозрительность и т. д.);

• предвзятость;

• узость кругозора;

• неадекватные ожидания;

• чрезмерная эмоциональность;

• завышенная или заниженная самооценка;

• неуважение к собеседнику;

• конфликтные установки;

к у л ь т у р о л о г и ч е с к и е:

• различия менталитетов и национальных характеров;

• расхождения в языковых картинах мира, включая восприятие времени и пространства;

• коммуникативная асимметрия;

• действие культурных стереотипов;

• различия в ценностных ориентирах;

• несовпадение культурно-языковых норм;

• расхождения в пресуппозициях и фоновых знаниях;

• культурно-специфические различия в приписываемых языковым единицам коннотациях;

• неодинаковое восприятие юмора;

• различия в коммуникативных стратегиях;

• специфические формы и средства невербальной коммуникации, используемой в разных культурах.

Действие помех может приводить к коммуникативным сбоям, т. е. прерыванию коммуникативной цепочки (как правило, на стадии кодирования или декодирования сообщения), или к искажению информации. Последнее часто становится результатом интерференции – вмешательства факторов родной культуры в интерпретацию сведений о чужой культуре. <...>

<...>

Вербальные помехи

<...>

Фонетико-фонологический уровень

Помехи, возникающие на фонетико-фонологическом уровне МК[1], включают:

- неразличение или неправильное произнесение звуков;
- неверное членение речевой цепи;
- неумение правильно воспроизводить и интерпретировать просодические характеристики речи.

Понимание звучащей иноязычной речи предполагает правильное распознавание звуков и соединение их в слова. Сложность воспроизведения звуков чужого языка обусловлена исторически сложившимися различиями в строении речевого аппарата носителей разных языков. Например, типичная русская артикуляция предполагает характерный уклад с вытянутыми губами (особенно для произнесения гласных [о] и [у]) и кончиком языка на зубах, английская – плоские губы (американская модификация – плоские, но слегка выпяченные губы, открытые зубы) и альвеолярное положение языка. Для овладения новой фонетической системой необходимо изменить уклад органов речи, что до конца редко удается даже людям, хорошо владеющим иностранным языком. Этим и обусловлен акцент, идентифицирующий участника общения как иностранца. Различием в укладе также обусловлена трудность быстрого переключения с одного фонетического строя на другой, например при вкраплении иноязычных цитат в текст лекции или доклада на родном языке.

<...>

Согласно популярной теории узнавания слова, считается, что[,] как только произнесены два-три первых звука, в сознании слушателя активизируются все слова его лексикона, начинающиеся с этих звуков. По мере произнесения последующих звуков элиминируются все слова с несовпадающим звуковым составом. Процесс продолжается до тех пор, пока не будут отвергнуты все слова, кроме одного. Таким образом, слово идентифицируется в тот момент, когда оно становится фонетически уникальным. Эта теория объясняет, почему слова, начало которых по своему звуковому составу совпадает со многими другими, труднее поддаются идентификации. Она также объясняет, почему вероятность понимания слова больше, если фонетическая ошибка в нем сделана в конце слова, нежели в начале. Поскольку словарный запас у неносителя языка, как правило, меньше, чем у носителя, он выбирает нужный вариант из более узкого круга слов. Поэтому семантизация слова может быть осуществлена неверно, если слушатель слишком рано завершит его идентификацию, например: *Excuse me, where is the* ***restaurant***? вместо: *Excuse me, where is the* ***restroom****?*

Причиной коммуникативных сбоев может также быть ошибочная постановка ударения, особенно в русском языке, где существует большое количество омографов. <...>

Распространенной ошибкой является неверное сегментирование звукового потока на слова, например: *ice-cream* vs. *I scream; new display* vs. *nudists play; gladly the cross I'd bear* vs. *gladly, the cross-eyed bear; слыхали ль вы* vs. *слыхали львы.*

В рассказе Дж. Фритц «*Homesick*» описывается ситуация, когда американская девочка, обучающая взрослую китаянку английскому языку, решила подшутить над ней:

«If I meet an American on the street», she [the Chinese lady] *asked, «how do I greet him?»*

[1] МК – здесь: межкультурная коммуникация. – *Примеч. ред.*

*I looked her straight in the eye and nodded my head in greeting. «**Sewing machine**», I said... She repeated after me, making the four syllables into four separate words... «**Sew Ing Ma Shing**»*. (Fritz 1993: 560).

Пример иллюстрирует стремление обучаемой сегментировать поток речи на слова в соответствии со спецификой своего родного языка.

Действие фонетических процессов (ассимиляция и адаптация на стыках слов, редукция и т. д.) может также приводить к смешению слов, словосочетаний и целых предложений. <...>

<...>

Морфологический уровень

Для носителя языка морфологический состав слова намного более информативен, нежели просто сумма его составляющих. Знание широко употребимых в языке корней и аффиксов позволяет правильно интерпретировать морфологическую структуру слова и выводить соответствующее лексическое значение. Кроме того, морфемы способны выразить тончайшие нюансы значений, далеко не всегда доступные для понимания со стороны неносителя лингвокультуры. В русском языке используется огромное количество эмоционально маркированных аффиксов, которые, к сожалению, непонятны американцам и не могут быть адекватно переданы средствами английского языка. Действительно, как выразить по-английски всю гамму чувств, выражаемых парадигмой: *мама, ма, мамка, мамаша, мамочка, маменька, мамуля, мамуся, мамулька, мамулечка, мамуленька* (список может быть продолжен)? <...>

<...>

Неверное понимание и употребление словообразовательных элементов может приводить к коммуникативным ошибкам. Например, русские, изучающие английский язык, обычно воспринимают значение полуаффикса *-man* опосредованно, через значение «человек», поэтому для них он в значительно меньшей степени сохраняет значение мужского рода, нежели для носителей английского языка. Различное восприятие слов с этим элементом может провоцировать ситуации недопонимания. <...>

Коммуникативной помехой может также стать несовпадение грамматических категорий. Так, например, категория определенности/неопределенности, играющая важную роль в английском языке, может менять значение слова: ***pill*** *– таблетка* vs. ***the Pill*** *– «Пилюля», противозачаточная таблетка*. Однако это существенное различие может быть упущено русским коммуникантом в результате того, что данная категория в русском языке отсутствует.

<...>

Лексический уровень

После того, как слово идентифицировано на фонетическом или графическом уровне, языковая личность активизирует его значение в своем индивидуальном лексиконе. Экспериментально доказано, что с целью семантизации слова индивид на мгновение «извлекает» из своего лексикона все его значения (сам того не осознавая) и выбирает из них то, которое наиболее приемлемо для данного контекста. В МК ошибочный выбор значения может быть обусловлен межъязыковыми расхождениями между лексическими системами: несовпадением семантической структуры слов, проблемами омонимии, полисемии и т. д.

...Пример межкультурного непонимания: во время посещения Кливленда русская девушка была сильно смущена, когда малознакомый американец пригласил ее посетить *the Flats*. Оказалось, что он звал ее не «на квартиру», а в район Кливленда с таким названием. <...>

Безэквивалентная лексика становится помехой именно вследствие того, что она обозначает предметы и явления, незнакомые иноязычному коммуниканту и поэтому не являющиеся частью его картины мира. Такие наименования наиболее ярко маркированы с национально-культурной точки зрения. Русские реалии, вошедшие в английский язык[1], представлены в табл. 3.

Таблица 3

Тематическая группа	Реалии
Блюда и напитки	*borsch, kasha, kefir, kishke, knish, kumiss, kvass (kvas), pirogi, shashlik, vodka*
Флора	*proso*
Фауна	*beluga, borzoi, karakul*
Административно-территориальные единицы, местности и регионы	*suslik, zemstvo, kolkhoz, mir, oblast, sovkhoz, tundra, taiga, volost*
Социальное положение, должность	*boyar, czar, commissar, cosmonaut, gospodin, kulak, muzhik, shaman*
Политические реалии	*Bolshevik, Duma, glasnost, gulag, Intelligentsia, komsomol, Leninism, Menshevik, nihilism, perestroika, presidium, ukase*
Средства передвижения	*bidarka, droshky, troika*
Меры и деньги	*kopeck, pood, ruble*
Явления природы	*barchan, polynya, sastrugi*
Танцы и музыкальные инструменты	*balalaika, kazatsky (kazachok)*
Предметы утвари	*knout, samovar*

Инородность реалии для чужой культуры приводит к тому, что ее интерпретация носителем и неносителем лингвокультуры может существенно различаться.

<...>

Причиной коммуникативных сбоев может стать несовпадение семантических структур слов, т. е. их расхождение по объему и содержанию понятия, а также их сочетаемость с другими понятиями...

Еще один возможный источник непонимания в МК – это внутриязыковая паронимия, поскольку фонетическая близость слов часто приводит к их смешению в речи, особенно иностранцами:

Ты настоящий ***покойник*** (вместо ***полковник***)*!*

У меня тоже есть такая ***вонючка*** (вместо ***внучка***).

Вам ***идиот*** (вместо ***идет*** – попытка комплимента).

In a Belgrade hotel elevator: Please leave your ***values*** (вместо ***valuables***) *at the front desk.*

[1] Выборка из словаря Вебстера сделана студенткой О. С. Нестеренко (науч. рук. О. А. Леонтович).

Появление «ложных друзей переводчика» становится результатом межъязыковой паронимии. Так, слово *credit* переводят как «кредит» в контексте, где оно обозначает «зачет»... Еще один пример межъязыковой паронимии:

Русская учительница спрашивает американского водителя автобуса, указывая на огромные дома в богатом районе в окрестностях Вашингтона:

*«Who lives in those **cottages**?»*

«Where?» – переспрашивает водитель.

«Over there».

«Where?» – снова спрашивает водитель.

Неудивительно, что они не могут понять друг друга: слово *коттедж* в русском языке используется по отношению к двух-трехэтажным домам, в которых живут «новые русские». В английском языке *cottage* может обозначать маленький (преимущественно одноэтажный) дом – жилище крестьянина или батрака, а также небольшую летнюю дачу в курортном районе или деревне.

<...>

В целом учет межъязыковых различий с точки зрения коннотативной маркированности лексики играет огромную роль в МК. Неправильный выбор слова может приводить к конфузам, обиде и непониманию. Так, например, слово *проблема* в русском языке нейтрально, а *problem* в английском имеет негативную коннотацию. Поэтому, когда русские гости говорят: *«We are discussing our problems»*, их американские хозяева обижаются: *«Do you have any problems here?»* Аналогично американская студентка, которой русский преподаватель предложил обсудить проблемы, связанные с ее курсовой работой, испугалась: *«Do I have any problems with my paper?»* Слова *routine* и *compilation*, напротив, нейтральны в английском языке, а *рутина* и *компиляция* отрицательно маркированы в русском. <...>

<...>

Особое место среди языковых единиц с точки зрения их эмоциональной насыщенности и оценочности занимают фразеологизмы. Вспоминается ситуация, когда в телевизионной программе «Времечко» английского священника, приехавшего в Россию, спросили, когда он собирается отпраздновать Рождество – 25 декабря или 7 января? Священник, который неплохо говорил по-русски, ответил: *«Я праздную его два раза. С волками жить – по-волчьи выть»*. Этот человек, с симпатией относящийся к русским, вовсе не хотел никого обидеть – он просто не знал о негативной окраске этой пословицы.

Слово существует в лексической системе языка, в контексте лингвокультуры, на пересечении многочисленных ассоциаций с другими языковыми единицами. В каждом конкретном контексте слово обретает новые связи и ассоциации, которые нередко тянутся за ним и впоследствии реализуются в новых контекстах. <...>

Коннотации и ассоциации могут быть тесно связаны с прецедентными текстами (термин Ю. Н. Караулова), знание которых существенно для адекватного понимания таких национально маркированных единиц, как рус. *подковать блоху, по щучьему велению, за тридевять земель, избушка на курьих ножках, тришкин кафтан, оказаться у разбитого корыта, демьянова уха, человек в футляре* и амер.: *Catch-22, gone with the wind, deep throat, white hat, black hat* и т. д. Можно возразить, что далеко не все носители языка знакомы с полным текстом, явившимся исходным для создания этих единиц. <...> Мы полагаем, однако, что минимальные знания хотя бы краткого содержания прецедентных текстов необходимы для осознания значения рассматриваемых единиц. <...>

<...>

Синтаксический уровень

Помехами на синтаксическом уровне являются межъязыковые различия грамматического строя, интерференция грамматических структур родного языка, ошибки в строении фраз, пунктуации, порядке слов и т. д., приводящие к изменению значения фразы или нежелательной двусмысленности.

<...>

Различия в системах видо-временных форм также могут становиться межъязыковыми помехами. Например, у русских отсутствует время Present Perfect, которое в американской лингвокультуре не только способно передавать определенное отношение ко времени... но также несет на себе культурологическую нагрузку. Во время одного из бизнес-семинаров возникло непонимание между американским лектором и русской аудиторией из-за невозможности передать на русском языке конструкцию *the company will have done...*

<...>

Отмечая необходимость владеть грамматическими нормами иностранного языка для адекватного понимания, все же отметим, что главную роль в коммуникации играет умение вычленить и зафиксировать в памяти ключевую информацию...

Д. Б. Гудков

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСОБЫЙ ТИП КОММУНИКАЦИИ*

Мы рассматриваем МКК[1] 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 соответствующий вывод о социальном статусе ее владельца, для меня существенными казались другие критерии. Таким образом, то, что обладало ярко выраженной знаковостью для моего собеседника, вообще не включалось мной в какой-либо код.

---

* *Гудков Д. Б.* Межкультурная коммуникация как особый тип коммуникации // Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. С. 51–89.

[1] МКК – здесь: межкультурная коммуникация. – *Примеч. ред.*

Мы не случайно остановились на случае непонимания друг друга собеседниками, принадлежащими 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 КН[1], 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 ЛКС[2]. 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... к коммуникативным неудачам. Например, если оставаться на уровне фонетики и фонологии, отсутствие редукции [о] в безударных слогах, заднеязычность [р], придыхательность [т] – 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 [р], испаноговорящими – [ч], [ш], [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 вос-

[1] КН – здесь и далее: коммуникативная неудача. – *Примеч. ред.*

[2] ЛКС – здесь и далее: лингвокультурное сообщество. – *Примеч. ред.*

приятию высказывания; неразличение же видовременных параметров высказываний *Он приехал, когда его отец умирал* и *Он приехал, когда его отец умер* – «фонологическая» ошибка. 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 смыслоразличительных возможностей русской интонационной системы, например:

> Автор этих строк был свидетелем... 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 соссюрианской 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 невладением 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 привод[я]т 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, вызвать 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 невладением русскими социокультурными стереотипами речевого общения, что ведет к неверному использованию стереотипных речевых формул. Этот тип близок к предшествующему, часто бывает достаточно сложно от-

делить «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 достатке, 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, находящих 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 использующиеся для характеризации 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]...). 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 интенсионалы.

<...> Подобные случаи привлекают особое наше внимание, так как они особенно конфликтоопасны 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... 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 самых 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. <...>

<...>

Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ*

Чтобы овладеть чужим языком, необходимо осознавать, что носитель чужого языка является и носителем чужой культуры, надо научиться общаться с ним в формате его культуры, т. е. овладеть межкультурной коммуникацией.

---

* *Крючкова Л. С., Мощинская Н. В.* Межкультурная коммуникация в практике обучения РКИ // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие. 2-е изд. М. : Флинта : Наука, 2011. С. 54–60.

Межкультурная коммуникация – это процесс вербального и невербального общения между коммуникантами, носителями разных языков и культур. Главным в общении людей является их стремление понимать друг друга, причём в межкультурной коммуникации каждый из её участников должен осознавать «чужеродность» партнера и всё-таки стремиться к взаимопониманию.

Каждая культура формируется в соответствии со своими базовыми признаками, к которым чаще всего относят[1]:

- язык,
- мышление,
- национальный характер,
- восприятие окружающего мира, времени, пространства,
- невербальные способы общения,
- ценностные ориентации,
- нормы поведения, обычаи, социальные роли,
- социальные отношения и группировки.

Каждая культура включает и то, что общество *думает* и *делает*, что создаётся носителями этой культуры – от философии, религии, искусства, музыки, литературы, живописи до предметов постоянного обихода, т. е. одежды, мебели, украшений, жилища и т. п.

Человек, как правило, формируется той культурой, в которой он растет и формируется как языковая личность. Культурно-специфичные (родные ему) особенности являются для него понятными и привычными. В рамках собственной культуры создаётся прочная иллюзия своего видения мира, образа жизни, менталитета и т. п. как единственно возможного и, главное, единственно приемлемого.

Если же он вступает в коммуникацию с носителями другой культуры, то начинает осознавать, что существуют и другие способы языкового выражения мыслей, форм переживания, поведения, которые не согласуются с привычными для него формами и способами. Многие вещи он воспринимает как непонятные и странные.

Поэтому иностранный учащийся, прибыв в другую страну, должен не только изучить язык, на котором говорят её жители, но и приобщиться к национальным ценностям, понять основные особеннюсти национального характера, особенности восприятия мира, времени, пространства, узнать картину мира представителей изучаемого языка.

Картина мира, т. е. представление человека определённой культуры о мире и о своём месте в этом мире, кодируется языковыми средствами и выражается через систему концептов, которые существуют в любом языке. Концепт формируется на основе языка, опосредован языком и служит основной единицей национального менталитета, «сгустком культуры в сознании человека»[2]. Можно сказать, что национальная культура – это система концептов, которая передаётся из поколения в поколение. Такие концепты, как *любовь, дружба, семья, дом, вера, закон, счастье, труд* и др., существуют в каждой культуре, но у носителей разных культур они вызывают разные ассоциации, не совпадающие или совпадающие частично. Концепты могут выражаться безэквивалентными

---

[1] Эффективная коммуникация: история, теория, практика: Словарь-справочник. М., 2005. С. 842.

[2] *Степанов Ю. С.* Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997. С. 40.

лексическими единицами, фразеологическими, афористическими средствами[1], прецедентными текстами, этикетными формулами, а также речеповеденческими тактиками.

<...>

Культурный барьер гораздо опаснее и неприятнее языкового. Он как бы сделан из абсолютно прозрачного стекла и неощутим до тех пор, пока не столкнёшься с этой невидимой преградой. Культурные ошибки обычно воспринимаются намного болезненнее, чем ошибки языковые, несмотря на то что первые гораздо более извинительны: различия культур не обобщены в своды правил, как различия языков, нет ни грамматик, ни словарей культур. Однако если ошибки в иностранных языках обычно встречаются носителями языка довольно добродушно, то культурные ошибки, как правило, часто производят отрицательное впечатление.

Только выйдя за рамки своей культуры, т. е. столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением и т. п., можно понять специфику своего общественного сознания, можно увидеть различие или конфликт культур.

Все тонкости и вся глубина проблем межъязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми при сопоставлении иностранных языков с родным и чужой культуры со своей родной, привычной. Поэтому в «мир изучаемого языка» рекомендуется включать элементы такого сопоставления.

Отсутствие межкультурных знаний и умений может привести к коммуникативным неудачам в общении с собеседником. Использующий иностранный язык должен научиться понимать, почему люди другой культуры поступают определённым образом в каждой конкретной коммуникативной ситуации. Чем обширнее знания о чужой культуре, тем меньше возможность появления коммуникативных неудач в общении с носителями языка в будущем. Под коммуникативной неудачей понимается «ситуация, когда намерение говорящего не достигает намеченной цели»[2], «...полное или частичное непонимание высказывания партнёра по коммуникации, т. е. неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего»[3].

Понимание может быть достигнуто только в том случае, когда учащийся не только овладеет языковыми знаниями, навыками и умениями, но и познает культуру того народа, язык которого он изучает, в нашем случае русскую культуру...

Учащийся должен не просто понимать языковое выражение, он должен осмыслить, что хочет выразить его партнёр по коммуникации, какую информацию тот хочет сообщить, смысл высказанного. И в этом ему поможет знание культурных традиций. В связи с тем что понимание замысла иноязычного партнера, а также чужеродных средств выражения этих замыслов чрезвычайно сложно, то, начиная с первого этапа обучения, необходимо включать в учебный процесс средства выражения переспроса, уточнения, всякий раз обращая внимание на статус общающихся, их отношения, регистр общения и т. д.: *Объясните, пожалуйста, что это значит. Что вы имели в виду? Что ты этим хотел сказать? Я правильно понял, что... Как это можно сказать другими словами? Уточните, пожалуйста... Я не совсем поняла, не могли бы вы объяснить... Объясните, пожалуйста, что вы имели в виду? Можно ли сказать, что это...*

---

[1] *Воркачев С. Г.* Счастье как лингвокультурный концепт, М., 2004. С. 36.

[2] *Варзонин Ю. Н.* Что даст риторике прагмалингвистика? 1999. http://homepages.tversu.ru/–susov/Varzonin2.htm.

[3] Эффективная коммуникация: история, теория, практика: Словарь-справочник. М., 2005. С. 564.

Преподавателю следует осознавать, что у иностранных учащихся уже существуют сложившиеся представления о своём народе и о других народах. Поэтому важно научить иностранных учеников видеть различия между культурами, улавливать особенности русской культуры, преодолевать сложившиеся стереотипы о России и русских, помочь овладеть стратегической компетенцией[1].

В условиях современного обучения, когда в одной учебной группе оказываются представители разных стран, обладающие специфическими особенностями национального характера и мышления, вопрос межкультурной коммуникации приобретает особое значение. Каждый член группы принадлежит к определённому национальному, социальному типу и ожидает, что общение с другими членами группы будет проходить в соответствии с теми этническими стереотипами, которые достаточно прочно у него сложились («русские неорганизованны», «немцы пунктуальны», «американцы развязны»).

Для достижения успешности в межличностном общении необходимо учить чувствительности к особенностям разных культур, уважению к уникальности каждой культуры, способности анализировать поведение представителей других культур в сравнительном аспекте, терпимости к необычному поведению учащихся из других стран, гибкости в своём ответном поведении. Необходимо выработать общие нормы взаимодействия, этику взаимоотношений, учитывая традиции, сложившиеся у представителей каждого этноса, особенности культуры страны. <...> Сближение межкультурной дистанции, воспитание готовности адаптироваться к иному социокультурному поведению представителей другого народа создаст возможность выработки оптимальной стратегии сотрудничества на занятии. В этом случае можно говорить о воспитании мультикультурализма.

Овладение нормами межкультурной коммуникации осуществляется в различных сферах: учебной, социально-бытовой, социально-культурной, научной, профессиональной.

<...>

Вступая в коммуникацию с представителями чужого языка, иностранные учащиеся не всегда владеют стратегией коммуникативного развёртывания многих ситуаций на когнитивном уровне, что очень ограничивает их речевую деятельность. Цель обучения – ликвидация «коммуникативного пробела», который с каждым уроком должен заполняться всё больше, включать в себя новые факторы.

Это относится к вербальным способам, таким как привлечение внимания, обращение, знакомство, приветствие, прощание, комплимент, установление личных контактов, телефонные разговоры, ведение и завершение разговора, выражения просьбы, благодарности, извинения, пожелания, утешения, сочувствия, соболезнования и др., и к невербальным.

При обучении лингвистическим и нелингвистическим условиям коммуникации внимание учащихся фиксируется на особенностях общения в русскоязычной среде. И это общение может протекать совсем не так, как в культуре учащегося, может не оправдать его ожидания. В процессе обучения преподаватель обращает внимание учащихся на то, что, будучи правильными с точки зрения языка, некоторые речевые конструкции ошибочны с точки зрения речевого поведения, социально принятого в русской культуре. Они определяются традициями, конкретной экстралингвистической ситуацией,

---

[1] Под стратегической компетенцией понимается «способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке». *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : Златоуст, 1999. С. 344.

имеют социальные ограничения и предпочтения, связанные со статусом общающихся, отражают особенности общения, типичные для определённых социальных, профессиональных, гендерных, возрастных групп в русскоязычной культуре. Корректируя учащихся, преподаватель может сказать*: Так в нашей культуре не принято делать / говорить. Обычно мы делаем / говорим так. Чаще всего у нас делают / говорят так. Как правило, так не делают / не говорят*. Для осознания учащимся различий в двух культурах можно предложить вопрос: *А как у вас делают / говорят в данной ситуации?*

Овладеть межкультурными знаниями помогут учащимся лингвострановедческие и культурологические комментарии, словари, тексты, составленные в сопоставительном плане, методические разработки с использованием различных аудиовизуальных средств, дающие представления о культурных параллелях и пересечениях. Главным же в работе должен быть принцип интеграции, когда разнообразные материалы представляют единый комплекс, создавая общую национальную картину мира.

<...>

В свете современных требований к целям обучения с учётом межкультурной коммуникации преподаватель РКИ должен воспитать в себе:

- чувствительность к культурным различиям обучаемых;
- уважение к уникальности культуры каждого народа;
- терпимость к необычному поведению, обусловленному различием культур;
- желание позитивно относиться ко всему неожиданному;
- гибкость в принятии альтернативных решений и отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур;
- способность выделять в концептах родной и чужой культуры их сходства и различия;
- умение не противопоставлять, а сопоставлять культуры, отказываясь от поспешных оценок и суждений.

С. С. Хромов

РУССКАЯ ЗВУЧАЩАЯ РЕЧЬ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЛИНГВОДИДАКТИКА*

Совершенствование преподавания русского языка как иностранного, как родного и как неродного неразрывно связано с оптимизацией преподавания русской фонетики и интонации, которые являются неотъемлемым компонентом педагогического процесса в общеобразовательной и высшей школе, в системе курсового и других форм обучения. Современная лингводидактика развивается во взаимодействии прежде всего с собственно лингвистикой, социолингвистикой, психолингвистикой, этнолингвистикой, новейшими информационными техно-логиями. Интерес к фонетике и интонации связан с возросшей ролью звучащей речи в обучении, что обусловлено изменением

* *Хромов С. С.* Русская звучащая речь в аспекте межкультурной коммуникации: лингводидактика // Русский язык и культура в формировании единого социокультурного пространства России : материалы I Конгресса Рос. о-ва преподавателей рус. яз. и лит., Санкт-Петербург, 14–18 окт. 2008 г. : в 2 ч. / под ред. Т. И. Поповой и Е. Е. Юркова. СПб. : Издат. дом «Мир», 2008. Т. II. С. 239–242.

традиционной парадигмы в педагогическом процессе: акцентированием антропоцентрической, коммуникативной составляющей, её доминированием в реальной речевой практике современного социума.

<...>

Овладение интонационной нормой современного русского языка – сложный и многогранный процесс. **Фразовая интонация в русском языке – один из важнейших компонентов успешной речевой деятельности на иностранном языке**.

Вспомним, что интонация – это совокупность, диалектическое единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи, тембра произнесения, пауз. К сожалению, типичная ошибка в современной практике преподавания русского языка – **узкое** понимание русской фразовой интонации, сведение ее компонентов исключительно к частоте основного тона (то есть к мелодике) и даже уже – только к направлению движения тона.

Сложность работы над интонацией состоит также и в том, что интонация, в отличие от грамматики и лексики, редко контролируется говорящим на уровне актуального осознания. Это одна из причин того, что фонетический, интонационный акцент так устойчив в русской речи иностранцев на различных этапах обучения и овладения чужим языком.

Другая особенность и важность интонации в преподавании русского языка заключается в том, что в таком грамматическом языке, как русский, она играет большую, часто определяющую роль для установления контакта и взаимопонимания в процессе коммуникации.

Однако фонетика и интонация еще не рассматривались целенаправленно с точки зрения межкультурной коммуникации.

В то же время опыт межкультурного взаимодействия показывает, что в процессе межкультурной коммуникации **перестраивается** вся традиционная картина взаимоотношения дифференциальных и интегральных признаков.

Поэтому правомерным становится выделение **культурологического аспекта интонации**, что связано с разработкой понятия культуры речи для методики преподавания русского как родного, неродного и как иностранного.

С позиции межкультурной коммуникации признаки, обычно трактуемые как несущественные, незначимые в традиционной интонологии, оказываются важными, нужными в процессе межкультурной коммуникации не только между представителями разных культур, но и между представителями разных социальных, возрастных, культурных, этнических страт внутри одного поликультурного общества, каким является современная Россия, потому что именно от них зависит успех или неуспех общения.

Межкультурную коммуникацию мы понимаем как поиск и обретение взаимопонимания в процессе разноуровневого общения через взаимодействие национальных культур, менталитетов, стереотипов речевого поведения. Рассмотрим некоторые из этих факторов.

1. *Громкость*

Бывает трудно представить себе, что непонимание может вызвать громкость речи как в иностранной, так и в русской аудитории. Громкость как типичная черта речевого портрета российского преподавателя-словесника может стать причиной негативной реакции, раздражения не только у иностранцев, изучающих русский язык, но и у слушателя-соотечественника, который воспринимает ее как авторитарность, желание навязать свою точку зрения, неспособность или нежелание услышать собеседника в том случае, если она переносится на другие ситуации общения в повседневной жизни с представителями других профессий во «внеучебных» моделях поведения.

2. *Темп речи – скорость произнесения речевых элементов разной протяженности.*

Темп речи – одна из прогрессирующих, эволюционирующих характеристик современного речевого континиума, часто провоцирующая непонимание между разными возрастными стратами речевого сообщества. По всей видимости, за последние десять лет изменился, «убыстрился» средний темп речи молодого поколения, приводящий не только к сокращению длительности гласных и согласных, но и к выпадению сочетаний звуков, соединению нескольких самостоятельных единиц в одно фонетическое целое, ломке традиционного ритмического, интонационного рисунка.

Можно привести такой пример. В бурные 90-е годы прошлого века на одном из популярных телевизионных каналов новостную тематику вела известная ведущая, манера произнесения которой отличалась от других ускоренным темпом речи, резким всплеском энергии на главноударных слогах синтагмы, неоправданной энергичностью, излишней громкостью. Такая речевая особенность «накладывалась» на информацию о криминальных разборках, политических кризисах, социальной нестабильности. Проведенный социологический опрос показал, что многие телезрители воспринимали ее программу неадекватно, им казалось, что она «как будто расстреливает своих зрителей и слушателей из пулемета».

Темп речи может также спровоцировать непонимание в процессе межкультурной коммуникации между преподавателем изучаемого языка, например, русского и студентом, выходцем из Латинской Америки, для речи которого характерны увеличенная скорость произнесения, эмоционально-экспрессивная манера речи (с точки зрения носителя русской культуры).

3. *Эмоционально-экспрессивный интонационный модус речевого дискурса.*

Следующую интонационную характеристику можно определить как общий эмоционально-экспрессивный модус всего речевого дискурса, проявляющийся в эмоционально-экспрессивности приподнятости/нейтральности/экспрессивности высказывания, темпоральности, скорости произнесения, мелодическом рисунке всего дискурса.

Одна из моих коллег рассказала интересный случай, когда она проводила показательный урок, посвящённый празднику Победы в Великой Отечественной войне. Урок последовательно шёл сначала в русской аудитории, а затем у англичан-стажёров. И те, и другие испытывают схожие патриотические чувства в связи с победой над фашизмом, но воспринимают они это событие по-разному. Её патриотический пафос, подъём, приподнятость тона, эмоциональность, излишняя громкость и замедленность речи, уместные в русской аудитории, оказались непонятыми и неуместными у англичан: по мере ведения занятия она столкнулись с холодностью и замкнутостью своих английских студентов, что было связано прежде всего с тем, что даже общие патриотические чувства они переживают более сдержанно, спокойно, чем русские, что, однако, не позволяет говорить об их безучастности и равнодушии.

4. *Паралингвистические средства.*

Речевой дискурс нельзя представить себе без паралингвистического сопровождения, и, прежде всего, без кинесики (мимика, жесты, позы, визуальный контакт). К сожалению, в учебном процессе они рассматриваются часто **изолированно от** речевого акта, как бы сами по себе.

Методика преподавания русского языка (как родного, неродного и как иностранного) вступила в новый этап широкого обобщения, анализа и систематизации опыта, а также выдвижения новой парадигмы описания и преподавания русской фонетики и интонации в иностранной и русскоязычной аудитории прежде в аспекте межкультурной коммуникации.

А. Н. Щукин

ОБУЧЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ*

Цели и задачи обучения

Под социокультурными средствами общения будем понимать единицы языка, с помощью которых учащиеся знакомятся со страной, культурой, образом жизни, менталитетом носителей языка и приобретают знания, навыки, умения, обеспечивающие возможность эффективного участия в межкультурном общении.

Межкультурное общение – это взаимодействие участников коммуникации, принадлежащих к разным культурным сообществам, с целью установления взаимопонимания и взаимодействия в различных ситуациях речевой деятельности.

<...>

Объекты обучения социокультурным средствам общения

Овладение социокультурными средствами общения и формирование на основе таких средств социокультурной компетенции предусматривает на занятиях по практике языка:

• ознакомление учащихся со страной изучаемого языка и приобретение определенного уровня страноведческих и социокультурных знаний и норм поведения, которыми владеют носители языка;

• усвоение наиболее употребительных языковых единиц с национально-культурной семантикой.

Объектами обучения при этом являются[:]

1. **Фоновые знания (Background knowledge)**

Это знания, которыми пользуются в процессе речевого общения и которые проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций. Такие знания в двух языках (изучаемом и родном) могут совпадать, совпадать частично либо в одном из языков отсутствовать. Последние два обстоятельства вызывают при общении затруднения в понимании содержания высказывания и его языковой организации.

<...>

Фоновые знания отражают содержание культуры, быт страны изучаемого языка, образ жизни носителей языка. Основным источником таких знаний являются иноязычные тексты, с которыми учащиеся знакомятся на занятиях, и лингвострановедческий анализ их содержания. <...>

<...>

Языковые средства межкультурного общения. Вербальные средства общения

В состав таких средств входят *вербальные средства* (лексические единицы с культурным компонентом содержания) и *невербальные средства* в виде мимики, жестов, манеры держаться и др., с помощью которых передается до 55 % информации.

К вербальным средствам относится эквивалентная, безэквивалентная, фоновая лексика, фразеологизмы, афоризмы.

---

* *Щукин А. Н.* Обучение социокультурным средствам общения // Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учеб.-метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. / А. Н. Щукин. М. : Рус. яз. Курсы. 2012. С. 182–223.

Эквивалентная лексика – это лексические единицы, значение которых совпадает с лексическим фоном родного языка. Понимание значения таких лексических единиц обычно не вызывает затруднений, для чего используется перевод, толкование выражаемого словом понятия на изучаемом языке. Это прежде всего лексика обиходная (*вода, земля, брат, дом* и т. д.) и термины (*диагональ, квадрат, лингвистика*).

Безэквивалентная лексика содержит информацию, которая отсутствует в родном языке учащихся. Такие слова вызывают большие затруднения при изучении иностранного языка и нуждаются в толковании выражаемого ими понятия. (Примеры таких слов: *перестройка... здравница, рюмочная*.)

Фоновая лексика – это лексические единицы, семантика которых совпадает со значением слова, имеющегося в родном языке, но отличается лексическим фоном, который отражает специфику национальной культуры. Фоновая лексика нуждается в разъяснении несовпадающих долей информации. Безэквивалентная и фоновая лексика составляет значительную часть активного словарного состава языка и нуждается в специальном комментарии. Например, слово *аптека* существует во всех языках. Однако лексический фон слова в английском языке (место, где продают не только лекарства, но и некоторые товары обихода, периодические издания) отличается от лексического фона аналогичного слова в русском языке (учреждение, в котором осуществляется приготовление и продажа лекарственных препаратов, гигиенических и медицинских товаров).

<...>

Д. Б. Гудков

ЯЗЫКОВЫЕ ЕДИНИЦЫ КАК ХРАНИТЕЛИ КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ*

<...>

Изучение национально-культурной обусловленности значения слова в области теории и практики межкультурной коммуникации инофонов и русских на русском языке активно велось последние десятилетия в рамках такого направления, как лингвострановедение. Мы не будем сколько-нибудь подробно останавливаться на основных положениях лингвострановедческой теории слова, так как они детально изложены в широко известных работах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, а также не будем перечислять заслуги указанного научного направления, достижения которого мы оцениваем весьма высоко, лишь кратко остановимся на отличиях нашего подхода от лингвострановедческого. Прежде всего скажем о проблеме разграничения так называемой безэквивалентной, эквивалентной и псевдоэквивалентной лексики. Наиболее ясная картина с безэквивалентной лексикой, т. е. с теми лексическими единицами, которые не имеют сколько-нибудь близкого словарного соответствия в других языках. Такие примеры, как *балалайка* или *самовар*, уже набили оскомину, и мы не будем на них останавливаться, заметим только, что несколько иной, отличный от лингвострановедческого, подход к исследованию этой лексики представлен этнопсихолингвистической «теорией лакун»... Гораздо любопытнее рассмотреть слова, которые могут быть названы псевдоэквивалентными. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров предпочитают в этом случае говорить о совпадении понятийных семантических долей слов различ-

* *Гудков Д. Б.* Языковые единицы как хранители культурной информации // Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. С. 141–269.

ных языков при несовпадении лексических фонов этих слов. Подобный подход представляется нам излишне схематичным. Он, безусловно, работает в некоторых случаях, но зачастую применить его весьма трудно. Во-первых, достаточно сложно в каждом конкретном случае определить однозначно границу между значением слова и его коннотациями, выработать четкие и непротиворечивые критерии их разделения, во-вторых, при выявлении различий в функционировании двух лексем в различных языках крайне сложно сказать, чем они вызваны[:] несовпадениями в значении, в коннотациях, в узусе. Наконец, вероятно, эквивалентная лексика в прямом смысле этого слова отсутствует, достаточно вспомнить уже приводившиеся выше примеры с болгарским *амбициозен* и русским *амбициозный, друг* и *friend* и др. <...>

К. Менерт[1] в своей книге о русских писателях и читателях... говорит о невозможности адекватно перевести на английский и немецкий языки название повести В. Шукшина «Калина красная», хотя в каждом из названных языков есть слово, обозначающее данное растение, хорошо знакомое и немцам[,] и североамериканцам. Представления, стоящие за этими словами и обусловленные мифопоэтическими и фольклорными традициями, у русского, конечно, отличаются от тех представлений, которые могут возникнуть у носителей названных языков. К. Менерт говорит, что ассоциативные ряды, до некоторой степени близкие тем, в которые включается *калина*, могут возникнуть у немца при упоминании о липе, а у американца – об акации, но, по справедливому замечанию указанного автора, перевод названия повести с помощью слов *акация* или *липа* выглядит нелепым.

<...>

Г. В. Елизарова

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ*

<...>

Представление культуры в языке и речи

Культура и лексика

<...> 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. <...>

Обратимся к русскому языку. Примером «непереводимых» русских слов могут служить детально исследованные А. Вежбицкой «судьба», «душа» и «тоска» (*Wierzbicka*,

---

[1] Для нас достаточно важен тот факт, что К. Менерт в силу различных обстоятельств своей биографии (немец, родившийся в России и живущий в США) свободно владеет русским, немецким и английским и пишет свои работы на всех трех языках.

* *Елизарова Г. В.* Лингвокультурные аспекты межкультурного общения // Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. СПб. : КАРО, 2005. С. 43–113.

1992a, p. 31–116), а также «пошлость» (*Wierzbicka, 1997, p. 3*). Носителям русского языка 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. <...> 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.

И. А. Пугачёв

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ*

<...>

Обучение лексике

Лексика в аспекте межкультурной коммуникации

Известно, что «из всех основных аспектов иностранного языка, которые практически должны усваиваться учащимися в процессе обучения, с психологической точки зрения наиболее важным и существенным следует считать лексику, т. к. без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно. Между тем практика

* *Пугачёв И. А.* Обучение русскому языку в аспекте этноориентированной методики // Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного / И. А. Пугачёв. М. : РУДН, 2011. С. 111–233.

обучения показывает, что именно с лексикой дело подчас обстоит плачевно» [Беляев, 1964, с. 16]. Лексическая система в большей мере обусловлена категориями материального мира, социальными факторами. Прежде всего в лексике отражаются фрагменты социального опыта, обусловленного основной деятельностью данного народа. Существование тех или иных лексических единиц объясняется как бы практическими потребностями, и их этнокультурные особенности, отражающиеся в языке, могут вскрываться лишь при сравнительном изучении русского и родного языков учащихся. И наиболее ярко они проявляются на лексическом и фразеологическом уровнях, поскольку как номинативные средства языка они непосредственно связаны с внеязыковой действительностью, с различием культур. Именно знание лексики, а не грамматики или фонетики в значительной степени определяет освоение языка как средства межкультурной коммуникации, накопления информации, сведений о культуре носителей языка [Зиновьева, 2003, с. 3]. Кроме того, непосредственная соотнесённость лексических единиц с внеязыковой действительностью не облегчает, а значительно затрудняет их изучение в иностранной аудитории.

Поэтому проблема межкультурной коммуникации при изучении русского языка в настоящее время рассматривается как одна из приоритетных: нельзя обучать иностранному языку без учёта особенностей культуры носителей языка, которые выражаются прежде всего в языке, так как язык «выступает хранителем информации о мире, добытой всеми членами определённой этнолингвистической, культурно-языковой общности людей[,] и в силу кумулятивной функции является подлинным зеркалом национальной культуры» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 16]. <...>

<...>

В своё время ещё Ф. И. Буслаев обосновал принцип этнонаправленности в обучении языку. Учёный отмечал, что каждый народ смотрит на вещи по-своему, со своей точки зрения, и учить надо не просто языку, а языку русского этноса, учитывая особенности быта, верований, культуры, истории народа, ибо результатом пренебрежения этими факторами будет «потеря чувственной, живучей силы языка» [Буслаев, 1977, с. 115]. Не случайно в современной педагогике, лингвистике активно развиваются такие отрасли науки, как этнолингвистика и этнопедагогика.

Язык носителей различных культур – один из самых труднопреодолимых барьеров при межкультурной коммуникации, под которой понимается «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 26]. Однако преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Опыт работы с иностранными учащимися показывает, что учащийся, даже вполне хорошо владеющий русским языком, способен делать серьёзные ошибки по причине незнания, прежде всего, национально-культурного компонента изучаемого языка. Ему необходимо преодолеть ещё барьер культурный, поскольку, по словам Э. Сепира, «язык не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [Сепир, 1993, с. 185]. И нередко интерференция родной культуры учащихся осложняет коммуникацию не меньше родного языка, так как все факты изучаемого языка и культуры они воспринимают через призму родной культуры. Культурный барьер гораздо опаснее и неприятнее языкового. Он как бы сделан из абсолютно прозрачного стекла и неощутим до тех пор, пока не разобьёшь лоб об эту невидимую преграду. Лексические ошибки этнокультурного характера воспринимаются более бо-

лезненно, чем ошибки грамматические или фонетические. Они не так легко прощаются и производят самое отрицательное впечатление. Например, первый президент России Б. Н. Ельцин во время своего визита в Израиль обратился к жене президента Израиля со словом *подруга*, которое на иврите означает «женщина лёгкого поведения», все журналисты заметили, как это обращение ей не понравилось.

Поэтому в настоящее время всё настойчивее ощущается потребность в создании национально ориентированных учебных материалов по РКИ. Это означает, что при отборе лексических единиц нужно учитывать не только культурные традиции, реалии России, но и предвидеть гипотетическую реакцию представителей других этносов на социокультурную информацию, заключённую в них.

О том, что чужую языковую картину мира нужно изучать, а не пытаться найти абсолютные иноязычные корреляты для уже действующей в собственном сознании готовой картины мира, очень образно сказал известный филолог и культуролог Г. Гачев... Гачеву принадлежит метафора «презумпция непонимания», которой полезно следовать при любом контакте с лексической системой другого языка.

Как известно, внеязыковая действительность, т. е. объективный мир, не имеет естественного деления на фрагменты, в природе нет четких границ между временами года, между отрезками суток (утром, днём, вечером и ночью), между жарой, холодом и прохладой, между быстро и медленно, между далеко и близко. Такое членение производится только коллективным языковым сознанием нации. «Картина мира», отражённая в языке[,] не совпадает у разных народов. Слова языка – это фрагменты мозаики, покрывающей всю внеязыковую действительность. Если мы будем считать, что у каждого фрагмента русской действительности существует эквивалент в другой культуре, то это будет источником различных лексико-семантических ошибок, поскольку эти фрагменты могут быть различны как по размеру, так и по рисунку, что обусловлено спецификой жизни данной этнокультуры. Соответственно[,] и слово (вернее[,] денотативный компонент его лексического значения), называющее какой-либо фрагмент русской действительности, может существенно отличаться от своего коррелята в другом языке по объёму семантики, лексической сочетаемости, по социокультурным коннотациям, стилистическим ограничениям, а в некоторых случаях и вовсе отсутствовать. И здесь нам кажется совершенно справедливой мысль С. Г. Тер-Минасовой о том, что «расхождения в языковом мышлении проявляются в ощущении избыточности или недостаточности форм выражения одного и того же понятия, по сравнению с родным языком изучающего иностранный язык» [Тер-Минасова, 2000, с. 49]. Это проявляется в грамматике и особенно ярко в лексике, когда одно и то же понятие, за которым стоит тот же фрагмент действительности, по-разному выражается в разных языках – более полно или мене[е] полно. Поэтому слова разных языков, покрывающие одно и то же понятие, могут различаться семантической, стилистической и коллокационной ёмкостью. Эти языковые факты всегда были объектом изучения теоретиков и переводчиков, а преподаватели русского языка редко обращали на них внимание.

Безэквивалентная лексика

В любом языке есть слова и словосочетания, которые не имеют однословного перевода, так как их лексические понятия отсутствуют в родных языках иностранцев, поэтому план содержания этих слов нельзя сопоставить с иноязычными лексическими понятиями. Это так называемая безэквивалентная лексика, которая представляет собой крайний случай языковой недостаточности, когда лексический эквивалент для

выражения того или иного понятия отсутствует в языке, потому что отсутствует данная реалия. Эти безэквивалентные языковые единицы обозначают специфические для русского этноса явления, которые являются продуктом кумулятивной функции языка и рассматриваются как банк, сокровищница фоновых знаний, т. е. знаний, имеющихся в сознании носителей русского языка.

Безэквивалентные слова – это и есть слова с национально-культурной семантикой, обозначающие специфические предметы или явления, связанные с историей, культурой, экономикой и бытом российского народа, такие как *путёвка, коммуналка, прописка, социалка, теневик, профилакторий, воскресник, пятидневка, хозрасчет, совок, гармошка, дачный участок* и т. д. К этой лексике следует отнести также и наименования предметов и явлений традиционного быта (*щи, вареники, буханка, батон, калач, булка, плюшка* (плюшка – это, конечно, не *brioche*), *рассольник, окрошка, каша, кисель, блины, чёрный хлеб, холодец, закусочная, ушанка*), историзмы (*обыватель, терем, мещанин, местничество, кулак, скоморох*), которые продолжают жить (часто в переносном значении слова), фразеологизмы (*тёртый калач, развесистая клюква, лыка не вяжет, лезть на рожон, как аршин проглотил, белены объелся, типун тебе на язык*) и афоризмы (*Мы сами с усами...*), фольклорную лексику, слова нерусского происхождения (*тайга, базар, халат, кубанка, пельмени*). При введении этой лексики используется не перевод, а объяснение значения слов.

Безэквивалентная лексика присутствует во всех языках. Например, в языке урду отсутствуют понятия *снегопад, вьюга, лёд*, они выражаются лексемами, заимствованными из других языков [Митрофанова, Костомаров, 1990, с. 237]. В случае заимствования в чужой язык безэквивалентные слова называют экзотической лексикой (экзотизмами). Экзотизмы и этнографизмы не столько обозначают явления чужой культуры, сколько символизируют её. Например, такие привычные для нас японские слова, как *кимоно, харакири, икебана, дзюдо, сакура, самурай, гейша, сакэ*, прочно ассоциируются с традиционной японской культурой, и их невозможно перевести на русский язык одним словом. <...> В основном экзотизмы используются при описании жизни других народов. Экзотизмы могут утрачивать свою экзотичность, если явления и предметы, обозначаемые ими, получают распространение в других странах.

<...> Все слова с национально-культурной семантикой требуют специального этнолингвистического комментария ещё на этапе предъявления. На практике это достигается путём создания как лингвострановедческих словарей, так и путём включения этих слов с соответствующими комментариями в учебники и учебные пособия для иностранцев. Сегодня безэквивалентная лексика достаточно хорошо изучена и представлена во многих учебных пособиях и словарях. И при использовании учебных материалов преподаватели должны быть уверены в том, что иностранные учащиеся знакомы с безэквивалентной лексикой.

Частично эквивалентная лексика

Определённую трудность при обучении РКИ представляют слова, понятия которых по-разному выражаются в русском и родном языке учащихся. Эти слова имеют частичную или неполную эквивалентность, когда одно и то же понятие по-разному – избыточно или недостаточно – словесно выражается в контактирующих языках. Некоторые исследователи называют это явление «лакунами», пробелами, белыми пятнами на семантической карте мира [Степанов, 1965, с. 120]. Как и безэквивалентная

лексика, частично эквивалентные слова выявляются только при сопоставлении русского и родного языка учащихся. Причины существования подобных слов различны. В одних случаях они обусловлены различием соответствующих культур, когда данная реалия свойственна лишь одной культуре, а в другой отсутствует.

Например, одному русскому слову *адвокат* в английском языке, кроме слова *lawyer* – «адвокат, юрист», соответствует ещё несколько обозначений, связанных с разновидностями адвокатской профессии, которые отсутствуют в русской культуре: *barriste* «адвокат, имеющий право выступать в высших судах», *solicitor* «стряпчий (консультирует клиентов, в том числе организации и фирмы; подготавливает дела для *барристера*; имеет право выступать в низших судах)», *counsellor* «советник», *advocate* «адвокат высшего ранга» [Национально-культурная специфика, 1977, с. 146]. А например, жители Чукотки имеют до десяти названий снега, соответствующих его различным состояниям, арабы пользуются многочисленными названиями различных пород лошадей, представители чернокожих племен Либерии различают разнообразные сорта риса, каждому из которых соответствует свое название. В этом случае лакуны в разных языках обусловлены отсутствием в одних и присутствием в других соответствующих денотатов.

В других случаях лакуна объясняется тем, что языку неважно различать то, что различает другой язык. Данная реалия присутствует в обеих лингвокультурах, но в одной из них она специально не выражена. Например, двум французским словам *le bord* «часть суши, примыкающая к реке, озеру, морю» и *la rive* «правый или левый берег реки» соответствует одно русское слово берег; французским словам *un passager* и *un voyageur* – одно русское *пассажир*... И напротив, двум русским словам *девочка* и *девушка* соответствует одно английское слово *girl* [Национально-культурная специфика, 1977, с. 145–146]... Двум русским словам *родитель* и *родственник* соответствует одно французское слово *un parent*. <...>

Другой пример. Франкоговорящим и испаноговорящим учащимся трудно представить животное, называемое в русском языке *верблюд*, поскольку «верблюда вообще» для носителей этих языков не существует, а есть более конкретные обозначения: *chameau, camello* (двугорбый верблюд) и *dromadaire, dromedario* (одногорбый верблюд). А в арабском языке для слова *верблюд* существует даже несколько обозначений (отдельные наименования для старого верблюда, уставшего верблюда, беременной верблюдицы и т. д.). Что значит русское *снег* для жителя жаркой африканской страны, будет не очень понятно, равно как для эскимоса, но по различным причинам. Для первого эта реалия не имеет зрительного прототипа, образа и является чем-то умозрительным, абстрактным. Для второго же это понятие столь значимо, что оно дифференцировано гораздо сильнее, чем в русском языке. Для каждого состояния снега (в зависимости от температуры воздуха, физических и иных характеристик снега) язык имеет отдельное обозначение, отдельное слово.

Наиболее часто в разных языках наблюдаются такого рода несовпадения в обозначении частей тела человека, делении суток на временные отрезки, цветовые обозначения. Преподаватель РКИ, семантизируя, казалось бы, такие простые слова, как *рука, нога, палец*, не должен забывать, что слова *hand, foot, finger* (в английском языке), слова *main, pied, doigt* (во французском языке) и слова *mano, pie, dedo* (в испанском языке) могут являться ложными коррелятами, так как существуют ещё английские слова *arm, leg, toe*, французские слова *bras, jambe, orteil* и испанские слова *brazo, pierna*, которые лишь в совокупности с приведёнными выше словами покрывают се-

мантику русских слов *рука, нога, палец*. В языке хинди и урду детализация этого кусочка действительности возрастает, так как[,] кроме различия названий пальцев руки и ноги, имеется отдельное название для маленьких пальцев руки и ноги. Вид животных, обозначаемых в русском языке словом *обезьяна*, представлен в языковом мышлении англичан двумя совершенно разными лексемами – *monkey* и *ape* [Митрофанова, Костомаров, 1990, с. 238]. Разные способы выражения фактов внеязыковой действительности могут вызывать у русских, изучающих иностранный язык, ощущение избыточности, а у иностранных учащихся ощущение недостаточности. Неполная эквивалентность – явление достаточно распространённое в разных языках [Тер-Минасова, 2000, с. 51], однако в практике обучения РКИ фактам избыточности или недостаточности того или иного языкового арсенала не уделяется должного внимания. И с методической точки зрения изучение этой лексики в иностранной аудитории представляется нам сложным и требует её сопоставительного изучения и соответствующей презентации в учебных материалах.

Коннотативное своеобразие переводных эквивалентов

Наибольшую трудность при изучении русской лексики представляет так называемая эквивалентная лексика. Считается, что большинство слов в разных языках эквивалентны, а эквивалентные слова в разных языках, как правило, совпадают по лексическому значению, отражая одни и те же факты внеязыковой действительности. Так оно и было бы, если бы изучение иностранного языка, в том числе и русского, можно было бы свести к усвоению системы понятий, но язык состоит не из понятий, а из слов, а семантика слова не исчерпывается одним лишь лексическим понятием. Культурные и социальные представления об этих эквивалентных предметах и явлениях у разных народов могут быть различны, что обусловливает появление у слов разных социокультурных коннотаций.

<...>

И. М. Кобозева предлагает говорить о лексических коннотациях, которые, по ее мнению, могут служить ключом к открытию стереотипов национальных характеров... Лексические коннотации не входят непосредственно в лексическое значение и не являются следствиями из него, они объективно обнаруживают себя в языке, получая закрепление в переносных значениях, привычных метафорах и сравнениях, фраземах, полусвободных сочетаниях, производных словах [Кобозева, 1995, с. 102–116]. И сложность заключается в том, что улавливать коннотативные различия между кажущимися эквивалентами труднее, чем в области называния объективных реалий, так как здесь уже необходимо знание национальных менталитетов, традиций, шкалы ценностей. Именно поэтому в межкультурном диалоге могут возникать помехи. Их связывают с «национально-культурной спецификой членения мира и выделения в нем существенных для каждого народа свойств и явлений» [Телия, 1986, с. 103].

Таким образом, слова с национально-культурными коннотациями, или, как их ещё называют, коннотативные реалии, – это самые обычные слова, которые при сопоставлении языков совпадают в своём лексическом значении, но обладают дополнительными значениями, обусловленными национально-культурными факторами. Эти дополнительные смысловые оттенки являются результатом национального «видения мира» и основываются на культурно-исторических ассоциациях, присущих только данной культуре. Они связаны с фольклором и другими культурными традициями русского народа. Так, русские слова *осёл* и *ишак* – точные синонимы. Но со словом *осёл* связа-

но представление об упрямстве и глупости, а со словом *ишак* – о готовности безропотно работать. Социолингвистические коннотации обнаруживаются в переносных значениях, сравнениях, производных словах (*упрямый* (*глупый*) *как осёл, работает как ишак*) и обусловлены культурой, традициями данной этнокультурной общности.

<...>

Даже такие общечеловеческие понятия, как обозначение цвета в разных этнокультурах, не имеют абсолютных лексических соответствий в разных языках, так как различны их национально-культурные коннотации: русским словам *зелёный, голубой, синий, черный, серый* есть словарные эквиваленты во многих языках мира. Но если, например, словосочетание *зелёные глаза* по-русски звучит красиво, поэтично, то английское словосочетание *green eyes* является метафорическим обозначением зависти и содержит явные негативные коннотации. <...>

<...>

К сожалению, коннотативная лексика до сих пор изучена слабо. Это при том, что обращение к коннотативным реалиям при описании лексического значения обусловлено в первую очередь её прагматической направленностью: коннотативные компоненты – оценочность, образность, эмоциональность, экспрессивность – выступают в конечном итоге как средство воздействия на адресата, что чрезвычайно актуально при межкультурном общении. <...>

<...>

В настоящее время эффективное обучение русскому языку как реальному средству общения невозможно без решения проблем межкультурной коммуникации. Чтобы максимально развивать коммуникативные способности учащихся, создавать на уроке живые и естественные ситуации общения, связать обучение языку с жизнью, методисты предлагают усилить этнокультурный компонент и в практике обучения РКИ. Однако перегруженность учебных материалов национальными русскими реалиями может трансформировать, исказить цель занятий, когда чтение и слушание могут превратиться в процедуру додумывания, расшифровки сочетаемости, стилистических и социокультурных коннотаций слов, обусловленных культурой, обычаями, традициями россиян.

Н. В. Баско

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ*

Коммуникация представляет собой социальный процесс, который связывает членов одного лингвокультурного сообщества и осуществляет контакты между ними. Коммуникация обеспечивается как вербальными средствами (словами, словосочетаниями, пословицами, крылатыми выражениями), так и невербальными средствами (жестами, мимикой). Каждый народ обладает собственными национально-культурными традициями, выраженными в языке. В процессе коммуникации представители

* *Баско Н. В.* Фразеологизмы как средство лингвистического обеспечения межкультурной коммуникации // Национальные культуры в межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. : в 2 ч. Минск : Колорград, 2016. Ч. 2 : Национальные формы художественной культуры в процессе межкультурного взаимодействия / Белорус. гос. ун-т, фак. социокультур. коммуникаций, каф. культурологии ; редкол.: Э. А. Усовская (отв. ред.) [и др.]. С. 38–44.

определенного лингвокультурного сообщества обозначают предметы и явления окружающего мира, сообщают информацию, выражают различные эмоции. Иначе говоря, у каждого народа коммуникация обусловлена национально-культурной традицией.

Осуществлять же общение между представителями различных национальных культур призвана межкультурная коммуникация. Впервые в отечественной лингводидактике определение термина «межкультурная коммуникация» было сформулировано академиком В. Г. Костомаровым: «Межкультурная коммуникация – это адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам»...

Среди языковых средств, обеспечивающих межкультурную коммуникацию, особое место занимают фразеологические обороты – устойчиво воспроизводимые в речи образно мотивированные словосочетания: *вставлять палки в колеса, мелкая сошка, ниже плинтуса, вызывать аллергию, собаку съел* и другие. Фразеологические обороты языка, наряду с пословицами, поговорками, устойчивыми метафорами, крылатыми словами, входят в фоновое знание русских: они представляют собой совокупность общей информаци[и] для участников коммуникации, входящих в одно лингвокультурное сообщество, являются носителями общего знания. Их употребление в речи рассчитано на то, что собеседник также их знает и понимает.

Иностранец же обычно не проходит того процесса социализации, что и носитель языка, и не имеет возможности в процессе регулярного общения знакомиться с фоновыми знаниями русских людей, тесно связанными с национальной культурой. Он получает эти знания в процессе изучения русского языка как иностранного. В связи с этим важной задачей преподавателя русского языка как иностранного является обучение русскому языку в единстве с русской национальной культурой, что способствует овладению русским языком как средством межкультурной коммуникации, как средством общения представителей разных народов и культур. Чужая культура познается через язык носителей этой культуры. Тесная взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации очевидн[а]...

Фразеологизмы представляют собой уникальное языковое явление, поскольку, с одной стороны, они являются языковым средством, обеспечивающим в обществе полноценную коммуникацию, с другой стороны, они являются яркими выразителями национально-культурной семантики, отражая стереотипы национально-культурного видения мира: национальную культуру, обычаи, традиции народа, детали быта, исторические события. Иначе говоря, фразеологические обороты обладают как коммуникативной, так и культурологической ценностью. Эта особенность фразеологизмов играет важную культурно-познавательную роль в практике преподавания русского языка иностранным учащимся, обогащает их знания о России и русской культуре.

Однако следует признать, что фразеология как объект изучения иностранными студентами вызывает большие трудности, что, в свою очередь, создает языковые барьеры в межкультурной коммуникации. В связи с этим одна из задач преподавателя РКИ – минимизировать и по возможности устранить сбои в межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку. Чтобы добиться этой цели, необходимо, на наш взгляд, выяснить, в чем заключается природа трудностей при изучении русской фразеологии иностранцами и в чем выражается специфика фразеологизмов как коммуникативных единиц.

Многолетний опыт преподавательской работы по обучению русской фразеологии иностранных учащихся показывает, что трудности в понимании русских фразеоло-

гизмов иностранцами обусловлены самой лингвистической природой этих языковых единиц, особенностью их семантики и... идиоматичностью их значения. Ведь смысл фразеологизма как особой значимой единицы языка не представляет собой сумму значений составляющих его слов-компонентов, поэтому «фразеологический оборот – это всегда секрет, загадка языка. Носители языка знают этот секрет, а для иностранцев – это трудная задача, которую должен помочь решить преподаватель РКИ»[1].

В подавляющем большинстве фразеологизмы – образно мотивированные словосочетания, то есть их значение мотивировано тем образом, который осознается при буквальном восприятии фразеологизмов. Это восприятие ассоциируется с каким-либо свойством, состоянием, действием, чувством, ситуацией и осознается как их подобие. Некоторые фразеологизмы сохраняют в своей семантической структуре те признаки значения, которые были непосредственно связаны с его образованием. В таких случаях метафорический образ, лежащий в основе их семантики, понятен, легко расшифровывается. Например, *вставлять палки в колеса*, *делать из мухи слона*, *пятое колесо в телеге* и др. Это относится и к новым фразеологизмам, появившимся в русском языке совсем недавно (фразеологическим неологизмам): *бежать впереди паровоза* («опережать естественный ход событий»), *закручивать гайки* («ужесточать порядок, требования, правила»), *белый и пушистый* («идеальный, совершенный, лишенный недостатков»), *ниже плинтуса* («самого низкого уровня, качества»). Мотивировка значений таких фразеологизмов является основой для их понимания. Ведь, по мнению известных ученых-фразеологов Н. М. Шанского, В. Н. Телия, В. И. Зимина, в своем первоначальном образовании все фразеологизмы были мотивированными: образы, лежащие в основе их семантики, были понятны современникам. Но в большинстве случаев фразеологические обороты утрачивают мотивированность значения, в результате чего их образное содержание становится непонятным, странным для современных носителей языка и тем более для иностранцев. Почему фразеологический оборот *кот наплакал* обозначает малое количество предметов, а фразеологический оборот *пруд пруди*, наоборот, большое? Почему Москву называют *«Третьим Римом»*, а Санкт-Петербург – *«Северной Пальмирой»*? Подобные вопросы у иностранных студентов возникают постоянно, и на них преподаватель РКИ должен дать ответ. Особые трудности у иностранных учащихся возникают при знакомстве с русскими фразеологизмами, в составе которых содержатся слова, обозначающие реалии прошлого, например *семи пядей во лбу*, *за семь верст киселя хлебать*, *мерить на свой аршин*. В таких случаях без историко-культурологического комментария не обойтись.

В настоящее время ученые отмечают возросший «удельный вес» фразеологии в общем речевом потоке, поэтому важно понимать, в чем состоит особенность фразеологизмов как особых средств языка, обеспечивающих межкультурную коммуникацию. Наиболее ярко специфика фразеологизмов проявляется при сравнении их со словами-синонимами или синонимичными свободными словосочетаниями. По наблюдениям ученых, фразеологизмы в речи несут большую смысловую нагрузку, обладают более насыщенной информацией, чем их синонимы – слова или синонимичные им свободные словосочетания. <...> Например, фразеологический оборот книжного характера

[1] Автор цитирует фрагмент своей работы: *Баско Н. В.* Русская фразеология и межкультурная коммуникация // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому как неродному : сб. ст. / отв. ред. Л. С. Крючкова. М., 2016. С. 41–46. – *Примеч. ред.*

камень преткновения, имеющий значение «непреодолимое препятствие, трудноразрешимая проблема», подразумевает, что препятствие, проблема неожиданно возникает именно в процессе какой-то работы, дела, которые должны были бы привести к положительному результату. Другой важной особенностью фразеологизмов является закрепленность их за определенной ситуацией, в которой фразеологизм обычно употребляется в речи. Например, новый фразеологический оборот *бежать впереди паровоза*, имеющий значение «опережать естественный ход событий», подразумевает следующую ситуацию: все участники какого-либо действия, процесса осуществляют его равномерно, а кто-то один старается опередить всех, нарушая общий ритм совместных действий. И это вызывает неодобрение или иронию у окружающих. Ситуация, в которой обычно используется тот или иной фразеологический оборот, как бы предусматривает возможность или невозможность, уместность или неуместность употребления идиом в определенных социальных условиях коммуникации с учетом социального статуса участников коммуникации: их положение в обществе, занимаемая должность, разница в возрасте и др., социальные роли, выполняемые одним и тем же человеком: руководитель, деловой партнер, друг, глава семьи и др.

Эту особенность фразеологических оборотов следует учитывать при обучении русской фразеологии иностранцев, поскольку овладение фразеологизмами чужого языка предполагает не только знание их значений, но и тех ситуаций, в которых их уместно употреблять...

И наконец, следующей особенностью фразеологических оборотов как средств, обеспечивающих межкультурную коммуникацию, является оценочный характер значения этих языковых единиц: фразеологические обороты не только обозначают какой-либо фрагмент действительности, но и выражают положительное или отрицательное мнение говорящего о том, что обозначается. Например, глагольные фразеологические обороты *зайти в тупик* («закончиться безуспешно, безрезультатно»), *закручивать гайки* («усиливать строгость, ужесточать требования»), *наступать на те же грабли* («повторять одни и те же ошибки»), *раскачивать лодку* («нарушать стабильность, обострять какую-либо конфликтную ситуацию») выражают отрицательное мнение человека, употребляющего этот фразеологизм, по поводу названных действий. А фразеологические обороты *набирать обороты* («получать развитие»), *идти в гору* («добиваться более высокого положения в обществе»), *встать на ноги* («укрепиться») выражают положительное мнение человека, использующего этот фразеологизм в речи, о названных действиях.

Как уже отмечалось ранее, роль фразеологизмов в современной русской речи (устной и письменной) заметно выросла. Правильное понимание информации из российской прессы, радио, телевидения, художественных произведений современных писателей становится затруднительным без знания наиболее употребительных фразеологических единиц. В то же время большинство имеющихся учебников и учебных пособий по русскому языку для иностранных учащихся основано на стилистически нейтральной, «чистой» русской лексике, далекой от живой речи носителей языка, от общения в типичных ситуациях. В результате у учащихся образуется разрыв между теоретическими знаниями и реальной практикой общения на русском языке. Объяснить значение употребительных русских фразеологизмов и ситуацию их употребления в речи, раскрыть их культурологическую ценность, показать особенности их функционирования, научить правильно употреблять фразеологизмы в речи должно,

на наш взгляд, стать задачами обучения русской фразеологии иностранцев. Изучение русской фразеологии иностранными студентами обычно проходит в рамках специальных курсов и семинаров.

Интересно отметить, что иностранцы, как правило, стремятся буквально понять тот первоначальный образ, который был положен в основу фразеологизма, хотят доискаться до мотивировки значения фразеологизма. Например, у иностранных студентов вызывает большой интерес история появления таких фразеологических оборотов, как *попасть впросак, седьмая вода на киселе, перемывать косточки, держать в ежовых рукавицах* и других. И здесь преподавателю РКИ приходят на помощь работы известных ученых-фразеологов, которые занимались вопросами этимологии фразеологизмов, – Н. М. Шанского, В. Н. Телия, В. М. Мокиенко, В. И. Зимина. <...>

Опыт работы на семинаре по русской фразеологии показывает, что большой интерес у иностранных учащихся вызывают задания на подбор фразеологического оборота в родном языке, близкого по семантике русскому фразеологизму. Подобное задание дает возможность учащимся сравнить образы и ситуации, которые лежат в основе фразеологических оборотов в разных языках.

Ср.: *гоняться за двумя зайцами* (рус.) – *стрелять одной стрелой в двух орлов* (кит.), *держать камень за пазухой* (рус.) – *улыбаясь, прятать нож* (кит.), *последняя капля* (рус.) – *последняя соломинка, придавившая верблюда* (кит.), *как грибы после дождя* (рус.) – *как весенние бамбуковые побеги после дождя* (кит.), *наступать на одни и те же грабли* (рус.) – *снова ехать по той же дороге, где опрокинулась повозка* (кит.), *ждать у моря погоды* (рус.) – *сидеть под деревом и ждать зайца* (кит.).

И наконец, следует отметить, что сама необычность, загадочность семантики фразеологических оборотов служит стимулом для их изучения иностранными учащимися, что... создает предпосылки для использования фразеологизмов в качестве средства лингвистического обеспечения межкультурной коммуникации.

М. Д. Путрова

ПАРЕМИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ*

<...>

Наблюдения за особенностями межкультурной коммуникации показывают, что язык вообще весьма часто в той или иной мере становится темой разговора собеседников, принадлежащих к разным культурам. Так, из попавших в поле нашего наблюдения 108 межкультурных интеракций только две обошлись без какого бы то ни было обсуждения языка, если не считать таковыми уточнения произношения некоторых наименований и поправки неточно сформулированных высказываний. Паремии в подобных обсуждениях фиксируются не так уж и часто. В наших наблюдениях только каждый восьмой случай обсуждения говорящими особенностей языка возникает из-за внимания, уделенного паремическому высказыванию (всего 13 таких случаев). Причем во всех зафиксированных нами случаях говорение не ограничивается только обсуждением различий в интерпретации жизни и мира с помощью соотносимых па-

* *Путрова М. Д.* Паремии в межкультурном диалоге // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : материалы докл. VIII Междунар. конф., 25–26 февр. 2016 г. Саратов : Наука, 2016. С. 168–172.

ремий в тех культурах, к которым принадлежат собеседники. Как правило, возникает интерес к другой культуре в целом, желание обсудить жизненные проблемы с новых для себя перспектив. Весьма показательными в данном плане оказались дискуссии, вызванные известной не только в английской культуре пословицей «Love me, love my dog» (Любишь меня, люби и мою собаку) и ее эквивалентом, зафиксированном на Полотчине: «Улюбіла мяне, улюбі і маю маці» (Полюбила меня, полюби и мою мать). Как видим, в обоих вариантах наблюдаются параллели и в общей конструкции всех частей высказываний (повелительной форме их реализации), и даже в употреблении местоимений, притяжательных и личных, и в общей семантике.

Вместе с тем при всей схожести языковой манифестации и глубинной семантики (принимаешь меня, принимай и то, что мне дорого) есть весьма характерная особенность. В одном случае главная ценность представлена в образе собаки, что весьма соответствует ценностным ориентациям в английской культуре, отличающейся любовью к животным и особенно к собакам. В другом случае таким ценностным центром становится мать, что опять-таки соответствует тому месту, которое имеет мать в иерархии ценностей в традиционной белорусской культуре, и убедительно отражено в произведениях многочисленных писателей и поэтов Беларуси, начиная с известного «Раскиданного гнезда» Я. Купалы. <...>

Примечательно, что именно данная пословица оказалась в числе семи наиболее активных паремий среди зафиксированных нами 108, вызвавших самые заинтересованные дискуссии, далеко выходящие за пределы сугубо языковых уточнений и завершившихся явной заинтересованностью коммуникантов культурой обсуждаемой страны, реалиями ее жизни, отношениями между людьми, их ценностными ориентациями. Маленькая пословица оказалась объединяющим мостиком и хорошим приглашением к дальнейшему доброжелательному, заинтересованному межкультурному диалогу, побудила собеседников к последующим отношениям.

<...>

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что пословицы, сублимируя в себе некий значимый опыт решения жизненных проблем человека, действительно могут быть эффективной поддержкой межкультурного общения. Ввиду наличия в них неких общих форм и семантических характеристик они способны выполнять объединяющую роль, привлекая интерес представителей иной культуры к необычному ракурсу видения или решения достаточно распространенных проблем и тем самым способствуя межкультурному диалогу в целом.

Т. В. Ларина

ВЕЖЛИВОСТЬ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ*

<...>

Интерпретация поведения представителя другой культуры должна основываться на знании национально-культурных особенностей коммуникации, которые ярко проявляются в речи. Одной из особенностей русского коммуникативного поведения,

* *Ларина Т. В.* Вежливость в межкультурном общении // Рус. яз. за рубежом. 2003. № 1. С. 100–105.

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. <...>

<...>

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 привлечь 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: *Запишите, 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...

<...>

<...> 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.

О. А. Леонтович

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСОБЫЙ ТИП ОБЩЕНИЯ*

<...>

Способы кодирования информации. Межкультурная компетенция

<...>

Межкультурная компетенция

Чтобы определить, какими умениями и навыками должна обладать личность для успешного участия в МК[1], целесообразно рассмотреть понятие межкультурной компетенции, которая является конгломератом по крайней мере трех составляющих: языковой, коммуникативной и культурной компетенции. Соединяясь, они образуют качественно новое целое, которое обладает собственными признаками, отличными от каждого из компонентов, взятых в отдельности. Компетентность в терминологическом значении этого слова обозначает не просто сумму усвоенных знаний и приемов, которые личность может по мере необходимости использовать в МК, – она предполагает наличие комплекса умений, позволяющих адекватно оценить коммуникативную ситуацию, соотнести интенции с предполагаемым выбором вербальных и невербальных средств, воплотить в жизнь коммуникативное намерение и верифицировать результаты коммуникативного акта с помощью обратной связи.

Разграничение различных типов компетенции достаточно условно, однако необходимо для исследования, «препарирующего» понятие компетенции с целью его подробного анализа.

<...>

---

* *Леонтович О. А.* Межкультурная коммуникация как особый тип общения // Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / О. А. Леонтович. Волгоград : Перемена, 2003. С. 5–106.

[1] МК – здесь: межкультурная коммуникация. – *Примеч. ред.*

Несмотря на важность знания произносительных норм, лексики и грамматики иностранного языка, этого недостаточно для его правильного использования в конкретных коммуникативных ситуациях. Язык представляет собой один из аспектов общей психологической способности человека, которая определяет судьбу коммуникации. <...>

Языковая компетенция выходит далеко за рамки овладения правилами пользования языком – она предполагает расширение собственной концептосферы и модификацию картины мира на основе межкультурного опыта. <...>

<...>

В условиях МК языковая компетенция отвечает за правильный выбор языковых средств, адекватных для ситуации общения верную референцию; соотнесение ментальных моделей с формами действительности; соположение ментальных схем и построений с когнитивным опытом; способность повторить однажды полученный языковой опыт в аналогичных коммуникативных ситуациях. Проблема овладения иностранным языком заключается в том, что учебные ситуации могут быть далеки от реального опыта, поэтому повторение их в условиях реального общения может представлять существенные трудности.

<...>

Поскольку язык теснейшим образом связан с мышлением, процесс межкультурного общения может порождать внутренний конфликт между уровнями языковой компетенции на родном и иностранном языках. Для человека, привыкшего точно выражать свои мысли на родном языке с высокой степенью детализации и семантической нюансировки, недостаток лингвистических средств на иностранном языке бывает мучителен. В ситуациях, когда регулярное участие в МК неизбежно, это противоречие становится стимулом к совершенствованию языковых умений и переходу на более высокий уровень компетенции. В теории и практике преподавания иностранных языков существует множество методик определения уровня языковой компетенции учащихся для деления их на группы, дифференциации процесса обучения, оценки знаний и т. д.

<...>

Коммуникативная компетенция включает механизмы, приемы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективного процесса общения. Требования к коммуникативной компетенции в МК еще более строгие, чем внутри одной культуры, т. к. предполагается понимание не только закономерностей человеческого общения как такового, а также учет многочисленных культурных различий, чуткость к малейшим изменениям коммуникативной ситуации и поведения собеседника. <...>

<...>

Понятие культурной компетенции в определенной мере совпадает с понятием культурной грамотности. Выделение показателей культурной грамотности – это сложная, противоречивая и много обсуждаемая в научном мире проблема, которая носит не только теоретический, но и прикладной характер. Каким объемом информации должен обладать человек, чтобы считаться культурно грамотным? <...> И наконец, можно ли выразить ее в количественном и материальном виде?

<...>

Очевидно, что культурная компетенция, необходимая для эффективного межкультурного общения, предполагает совпадение объемов культурной грамотности собеседников в той части, которая касается предмета и контекста коммуникации. Поскольку МК по сути своей асимметрична... более тяжкое бремя падает на неносителя культуры, в которой находятся коммуниканты.

Культурная компетенция участника МК предполагает умение извлечь информацию из таких единиц языка, как топонимы, антропонимы, названия политических реалий, известных книг, фильмов и т. д., и дифференцировать ее с точки зрения значимости для межкультурного общения. <...>

Необходимо иметь в виду, что объем культурной грамотности состоит не только из культурно-специфической информации, но и информации о мире в целом (за пределами стран, представляемых коммуникантами). <...>

Культурная грамотность – это наиболее динамичный компонент компетенции. Наряду с достаточно стабильными историческими и географическими данными, существуют элементы, связанные с текущей политической ситуацией, скандалами, модой и т. д., которые быстро возникают и сглаживаются в памяти носителей культуры. Этот динамизм требует постоянного пополнения объема культурной грамотности.

Компетенция не существует в отрыве от коммуникации. Именно в конкретных коммуникативных ситуациях выявляется уровень языковой и иных видов компетенции. <...>

МК представляет собой ту редкую область, где различные виды компетенции (языковая, культурная, коммуникативная) могут существовать в отрыве друг от друга. Человек, великолепно владеющий языком, может при этом обладать недостаточным уровнем коммуникативной и культурной компетенции. <...> С другой стороны, коммуникант может быть хорошо знаком с историей и культурой другой страны, но не владеть иностранным языком. Человек, не знающий ни того ни другого, но имеющий от природы талант общения, умеющий прислушиваться к тончайшим нюансам настроения собеседника, может находить с ним «общий язык», пользуясь невербальными средствами общения или услугами переводчика. <...>

Разную степень полноценности функционирования в чужой культуре обеспечивают разные уровни межкультурной компетенции: 1) уровень, необходимый для выживания; 2) уровень, достаточный для «вхождения» в чужую культуру; 3) уровень, обеспечивающий полноценное существование в новой культуре – ее «присвоение»; 4) уровень, позволяющий в полной мере реализовать идентичность языковой личности.

Для адекватного межкультурного понимания и эффективной деятельности в контексте МК нужна прямо пропорциональная зависимость между уровнями языковой, коммуникативной и культурной компетенции. В случае асимметрии велика вероятность непонимания, т. к. от человека, великолепно владеющего языком, ждут соответствующего уровня культурной грамотности и обращаются к нему как к носителю, ожидая, что он обладает достаточным объемом культурологической информации.

<...>

За достаточный уровень межкультурной компетенция мы принимаем совокупный уровень языковой, коммуникативной и культурной компетенции, обеспечивающий возможность адекватного общения в конкретной социальной группе (включая профессиональный, возрастной и статусный параметры).

А. Л. Бердичевский

ЧТО, КАК И ПОЧЕМУ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ*

<...>

Прежде всего: **почему** *образование*, а не *обучение*?

Об этом подробно рассказал профессор Е. И. Пассов в своем выступлении на круглом столе и в брошюре «Есть ли будущее у методики»: если содержанием обучения являются лишь утилитарные навыки и умения, то содержанием образования является **культура**, как «часть общей культуры человечества, которую ученик усваивает в процессе коммуникативного иноязычного образования»... И с этим нельзя не согласиться.

Как известно, культура представляет собой комплекс **субъективаций** (представлений, ценностей, норм и т. д.) и **объективаций** (действий, языка, артефактов), которые усваиваются в процессе инкультурации и используются в процессе повседневной ориентации. Важнейшей функцией культуры в обществе является и то, что она представляет собой способ «при помощи которого человеческие общества находят решение проблем» (Ф. Тромпенаарс).

Поэтому мы говорим о **межкультурном** образовании...

Эти соображения показывают и главное отличие чисто «коммуникативной» методики обучения языку от «межкультурной». Модели повседневного общения между носителями языка не могут быть автоматически перенесены в ситуации межкультурной коммуникации, ибо усвоение страноведческой информации в ситуациях повседневного общения носителей изучаемого иностранного языка не ведет к автоматическому пониманию другой культуры (а значит, и другого языка) и успешному взаимопониманию общающихся. Диалог на иностранном языке представляет собой **диалог двух иностранцев** с различными культурами, что не всегда учитывают современные коммуникативные учебники. В связи с этим методисты предупреждают об опасности «страноведенизации» процесса межкультурного обучения: простого расширения коммуникативной компетенции за счет элементов страноведения, которое приведет к вытеснению из учебного процесса индивидуального восприятия «чужого».

Дело в том, что страноведение представляет типичное в общем явлении (культуре), а межкультурное обучение выделяет индивидуальность другого и не ограничивает его лишь функцией представителя своей культуры. В контакте с незнакомым, «чужим» выделяется именно индивидуальное, а не стереотипное представление о данном народе, данной стране и культуре. Межкультурный диалог как средство и цель обучения направлен не на кажущееся объективным выяснение различающихся культурных фонов общающихся, а на обмен личным опытом в условиях этих культурных фонов, благодаря чему и достигается взаимопонимание.

Таким образом, цель межкультурного образования состоит в формировании у обучающихся нового культурного сознания – способности при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному подойти к своим ценностям и отказаться от существующих стереотипов и предубеждений, т. е. усвоить

---

* *Бердичевский А. Л.* Что, как и почему в межкультурном образовании // Рус. яз. за рубежом. 2007. № 6. С. 42–46.

«культурные стандарты» иной культуры, постоянно переосмысляя свой культурный багаж и обращаясь с ним по своему усмотрению в зависимости от конкретной ситуации («модель рюкзака»).

Что является содержанием межкультурного образования?

Единственная возможность понимания поведения людей другой культуры – это понимание их культурных контекстов, активная эмпатия, культурный релятивизм. Именно эмпатия, способность к смене перспектив является центральной предпосылкой для приобретения **межкультурной компетенции** – комплекса социальных навыков и умений, при помощи которых личность успешно осуществляет общение с представителями другой культуры как в повседневном, так и в профессиональном контексте и при этом чувствует себя комфортно.

В теории межкультурного образования неоспоримым считается предположение, что сенсибилизация к особенностям родной культуры (ощущение собственных культурных особенностей и особенностей чужой культуры) является важнейшей целью на пути к межкультурной компетенции, невозможной без восприятия «чужого» взгляда на себя. Другими словами, чужую культуру необходимо рассматривать не с позиций представителя этой культуры, а с позиций собственной культуры. Систематизированный обзор должен дать первые сведения о чужой культуре, помочь ориентироваться в собственной культуре и ознакомиться с основами межкультурной компетентности и смены перспектив на основе контрастов.

При усвоении чужой культуры речь идет скорее о расширении уже существующей системы культурных ценностей, нежели о построении новой независимой системы при усвоении иностранного языка, ибо каждый человек уже владеет основами и для межкультурной коммуникации: понимание собеседника в своей собственной культуре (монокультурное общение) не является чем-то принципиально новым в межкультурной ситуации, возникают лишь новые трудности. Это обстоятельство учитывается при разработке моделей межкультурной коммуникации. Люди, хорошо владеющие интракультурной компетенцией, будут иметь значительно меньше трудностей при усвоении межкультурной.

<...>

Межкультурная компетенция, однако, формируется в процессе межкультурной коммуникации, протекающей по иным законам, нежели коммуникация между представителями одной и той же культуры, которые постоянно имплицитно опираются на хорошо известный им культурный фон. Причем важным аспектом является не усвоение определенной суммы знаний о другой культуре, которых будет постоянно не хватать, а используемые при этом усвоении представления, умения и стратегии, необходимые для дальнейшего раскрытия чего-то «чужого».

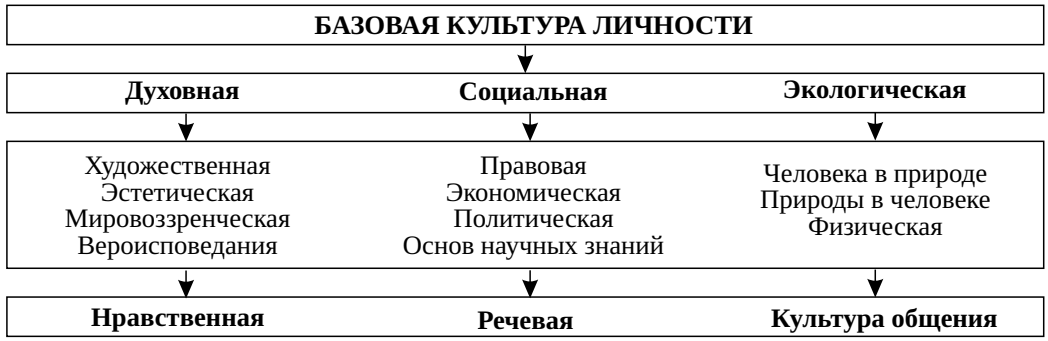
Поэтому можно выделить различные **уровни** межкультурной компетенции:

- **когнитивный** – владение знаниями об общностях и различиях в ценностях, нормах и образцах поведения в контактируемых культурах;
- **аффективный** – владение умением встать на позицию партнера по межкультурному общению и идентифицировать возможный конфликт как обусловленный ценностями и нормами его культуры;
- **коммуникативно-поведенческий** – владение умениями осуществлять конкретные действия в межкультурной ситуации.

В качестве единиц межкультурного образования выступают релевантные для межкультурного контакта **тексты-дискурсы**, представляющие собой речь, погруженную в жизнь, и запускающие механизмы межкультурной коммуникации, отражающие проблемы межкультурного общения... Для дискурсивных высказываний главным является *кто, кому, как, о чем 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.

В качестве таких текстов могут выступать произведения данной конкретной культуры, присвоенные ее представителями и составляющие **базовую культуру личности**, под которой понимается «необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности»[1]. Именно базовая культура личности как комплекс знаний, умений, качеств, привычек, ценностных ориентаций и позволяет человеку жить в гармонии как с общечеловеческой и национальной культурой, так и с культурой других народов.

Базовая культура личности представлена в ее компонентах, включающих: духовную культуру, объединяющую художественную, эстетическую, мировоззренческую культуры и культуру вероисповедания; социальную культуру, объединяющую правовую, экономическую, политическую культуры и культуру основ научных знаний; экологическую (культура человека в природе, культура природы в человеке, физическая культура). И через все эти аспекты культуры «проходят» нравственная, коммуникативная и речевая культуры, являясь их неотъемлемыми частями.



Произведения каждого из указанных компонентов базовой культуры личности представляют собой тексты-дискурсы различных видов как вербального, так и невербального плана: вербальные тексты разных речевых жанров, отражающие содержание данной культуры и воспроизводящие мысли основных собеседников диалога культур (публицистические, официально-деловые, научные, разговорные, художественные), произведения изобразительного искусства, музыкальные произведения и т. д. Усваивая произведение (текст) данной культуры... личность овладевает и формой общения, продуцируемой этим произведением, сравнивает через свой внутренний микродиа-

[1] Автор статьи ссылается на источник: *Газман О. С.* Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. М., 1989. – *Примеч. ред.*

лог, через свою базовую культуру данную культуру со своей, формируя у себя межкультурную компетенцию.

При этом можно выделить 2 вида текстов, репрезентирующих культуру: а) реальные тексты данной культуры и б) тексты, отражающие мысли, «внутренний диалог» собеседников – представителей культур.

Диалог, таким образом, выступает в межкультурном образовании в двух функциях: а) как форма организации образования и б) как принцип организации содержания.

Итак, ответ на вопрос, *что является содержанием межкультурного образования*, мог бы выглядеть следующим образом:

• **содержание** межкультурного образования – **культура**...

• **единицы** межкультурного образования – релевантные для межкультурного контакта **тексты-дискурсы базовой культуры личности**, запускающие механизмы межкультурной коммуникации и отражающие проблемы межкультурного общения.

Как осуществляется процесс межкультурного образования?

В исследованиях, посвященных межкультурному образованию, подчеркивается, что переход к нему требует изменения всей системы образования, ибо нельзя, изменив цели системы, оставить без изменения все остальные ее компоненты: содержание, методы, средства и формы обучения.

При отборе методов образования по данной концепции можно было бы исходить из уникальной возможности и фундаментальной особенности любой культуры, которая проявляется в ее **диалогичности**.

Именно в диалоге культур формируются умения в познании собственной культуры и культуры других. Это видение своей культуры через призму другой, образование определенной дистанции между собственной культурой и другой через микродиалог в сознании ведет к **межкультурной компетенции**, характеризующейся новым взглядом на свое собственное существование и на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой.

Сам же процесс осуществляется с помощью определенных **умений** межкультурной личности, включающих такие умения, как: интерпретация текстов и фактов иноязычной культуры, использование их в процессе реальной межкультурной коммуникации, соотнесение их с собственной культурой, умение объяснить возникающее непонимание отдельных фактов и событий иноязычной действительности; критическая оценка событий своей собственной и иноязычной культуры на основе приобретенных знаний о них и т. д.[1]

Основываясь на данной концепции, можно выделить следующие умения в межкультурном общении[2].

1. Умение воспринимать факты культуры, включающее:

• отбор фактов культуры;

• их активную интерпретацию;

• оценку;

• сравнение с фактами своей культуры.

2. Умение раскрывать значения понятий и действий в межкультурной ситуации.

---

[1] Автор статьи ссылается на описание межкультурной коммуникации, предложенное в работе М. Байрама. – *Примеч. ред.*

[2] Со ссылкой на работу немецких исследователей. – *Примеч. ред.*

3. Умение сравнивать культуры, включающее:

• определение и объяснение собственных действий;

• поиск адекватной отправной точки для сравнения;

• (языковую) дифференциацию.

4. Умение активно действовать в межкультурной ситуации, включающее умение реализовать свое коммуникативное намерение и подразумевающее проигрывание межкультурных ситуаций, в ходе которого обучающиеся попеременно выполняют роли представителей базовых культур. В данном процессе происходит изменение... культурного фона при получении определенных коммуникативных сигналов от собеседника – представителя другой культуры, что и ведет к межкультурной компетенции личности, т. е. формируются качества, привычки, способы деятельности личности, в итоге достигается взаимопонимание – цель любого диалога культур.

Итак, на вопрос, *как осуществляется процесс межкультурного образования*, можно ответить следующим образом: **через умения диалога культур**, модели поведения в межкультурных ситуациях общения **на основе национальных вариантов межкультурных учебников** и мультимедийных средств (учебных комплексов), разработанных представителями контактирующих культур, **к межкультурной компетенции личности**, в результате которой достигается взаимопонимание в процессе межкультурного диалога.

А. Л. Бердичевский

К ТЕОРИИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА РКИ*

<...>

Переход к межкультурному образованию требует изменения всей системы обучения иностранному языку, ибо нельзя, изменив цели системы, оставить без изменения все остальные ее компоненты: содержание, методы, средства и формы обучения. В особой мере это относится к разработке средств – учебников русского языка нового поколения. Как показывает опыт, без подготовки к межкультурному общению через средства обучения – межкультурные учебники – нельзя преодолеть сложившиеся стереотипы. Этому не помогает даже пребывание в стране языка. В отдельных случаях такие стереотипы даже усиливаются.

Особенность грамматического материала учебника состоит в том, что он тесно связан с изучаемым межкультурным содержанием и имеет ярко выраженную функциональную направленность: в центре внимания находится не форма, как на начальной стадии обучения, а культурологическая функция грамматического явления: каким образом данный грамматический материал выражает то или иное содержание, отражающее культуру изучаемого языка. Так, например, обучающиеся должны определить, какую культурологическую нагрузку несет союз *но* в предложении *Завтра к нам приезжает моя теща, но мы с ней в очень хороших отношениях*; или выделить грамматические средства для выражения различных речевых функций в русской культуре: приветствия, приглашения, просьбы, извинения, обращения и т. д. Так, например, в русском языке для обращения чаще употребляется императивная форма: *Скажи-*

* *Бердичевский А. Л.* К теории современного учебника РКИ // Рус. яз. за рубежом. 2012. № 5. С. 20–26.

те, пожалуйста..., в то время как немецкоговорящие партнеры используют для этого конъюнктив: «Könnten Sie mir bitte sagen...» Использование же русскими при общении с немецкоговорящими партнерами императива «Sagen Sie bitte...» рассматривается ими как невежливость русских, что способствует созданию определенных стереотипов о русской культуре и т. д.

Так, прочитав следующий диалог, обучающиеся должны объяснить поведение партнера В, который в ответах употребляет грамматические конструкции полного ответа.

А: – Ты идешь с нами обедать?

В: – Да, я иду с вами обедать.

А: – А ты вчера смотрел футбол по телевизору?

В: – Да, я вчера смотрел футбол по телевизору.

А: – Что случилось?

В: – А что?

А: – Ты на меня сердишься?

В: – Нет, почему это я должен на тебя сердиться?

То же самое можно сказать и о **лексическом материале**, который также тесно связан с изучаемым межкультурным содержанием и служит развитию умений в раскрытии значений слов и действий в межкультурной ситуации в зависимости от культурного контекста и связей с идентичными понятиями в родном языке. Так, прочитав начала следующих реплик диалога, обучающиеся должны интерпретировать понятия *свобода* и *счастье* в различных культурах.

А: – В вашей стране нет свободы.

В: – Почему нет? В моей стране нет голода и 100 % населения грамотны.

А: – Да, но... Ты вообще счастлив?

В: – Конечно, у меня прекрасная семья и замечательная квартира.

А: – Да, но...

<...>

Е. Л. Кудрявцева, И. В. Корин

СОЗДАНИЕ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ ТЕСТОВ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ*

Основой коммуникативной компетенции является не только собственно знание другого языка (лингвистическая компетенция), но и межкультурная компетенция. Согласно идеям Б. Л. Уорфа (гипотеза Сепира – Уорфа), по-разному говорящие люди различным образом мыслят и по-разному смотрят на мир. Предмет или явление, не имеющие названия, для человека не существуют. Предмет или явление, обладающие двумя «именами», существуют в контексте двух культур, или, точнее, – на их стыке, заполняя лакуну между ними и позволяя изучить этот предмет с нескольких точек зрения. Подобный эффект вне билингвизма можно наблюдать, например, знакомя носителя немецкого как родного со значением слова *бутерброд* или американца – со словом *штат* в русском языке. Поликультурное пространство оказывается многогранным и менее поляризованным. Способность к формированию такого простран-

* *Кудрявцева Е. Л., Корин И. В.* Создание единой системы тестов для определения уровня межкультурной компетенции // Рус. яз. за рубежом. 2013. № 3. С. 14–25.

ства нуждается в констатации и измерении, например с помощью теста на уровень межкультурной компетенции.

<...>

Межкультурная (кросс-культурная) компетенция – это способность индивида успешно общаться с представителями других культур. В структуру МКК[1] входят следующие компоненты:

1) общекультурологические и культурно-специфические знания;

2) умения практического общения;

3) межкультурная психологическая восприимчивость.

Разберем несколько примеров, когда общение не смогло состояться в полной мере, несмотря на прекрасное владение обоими собеседниками нормами русского литературного языка.

Пример 1. Ученик – представитель нации, исповедующей ислам, подошел к педагогу с жалобой на одноклассницу и ее нежелание правильно «дружить». На вопрос педагога... мальчик ответил: «Я попросил у нее книгу, а она сказала, что книга нужна ей самой. Чтобы я ждал!» Для носителя русской языковой картины мира – все в рамках нормы: предмет меняет хозяина на время или навсегда при отсутствии необходимости в нем для предыдущего владельца. Учитель попросил повторить просьбу и услышал в ответ: «Я сказал, чтобы она дала мне книгу. Что еще? Я мужчина, она женщина. Она должна...» Грамматически правильно выстроенный диалог не дал положительных результатов, поскольку разговаривали представители разных миров, не слыша друг друга и не стремясь быть услышанными. То же самое может произойти при недостаточной компетентности педагога в культуре и традициях семьи / социальной группы, в которой воспитываются его ученики.

Пример 2. Педагог предлагает учащимся написать сочинение о самом счастливом дне в их жизни. Учащийся – выходец из Китая во втором поколении завершает грамматически идеальное сочинение предложением: «И потом мы сфотографировались на память все вместе». Для преподавателя – эффект обманутого ожидания: нет привычных для русского человека данного возраста с данным жизненным опытом выводов типа «Вот бы все дни были такими!» или «В следующий раз я... так как этот день научил меня» и т. п. Оценка снижена за «несоблюдение плана написания сочинения». Кто не прав: учитель, не знающий, что для китайской культуры фото – своеобразное завершение, итог, результат события; или ученик, не принявший в расчет, что сочинение на русском языке предполагает соблюдение норм и традиций, типичных для русской языковой личности?

Еще несколько примеров, демонстрирующих несовпадение коммуникативных норм. В результате коммуникация оказывается неполной или же приводит к положению «qui pro quo». Так, русскому, изучающему немецкий, вряд ли что-то скажет включение в высказывание единицы Stadtmusikanten, относящей слушателя к Бременским музыкантам. С другой стороны, немецкоговорящему или билингву, незнакомому с хрестоматийными текстами русской классической литературы, вряд ли что-то скажет фраза: «Ну, ты прямо настоящий Левша». Не зная прецедентных имен, партнер не поймет, о чем идет речь, при чем тут лево- или праворукость, что коммуникативная цель данного высказывания – на самом деле – серьезный или иронический комплимент.

[1] МКК – здесь: межкультурная компетенция. – *Примеч. ред.*

Если еще в начале 1990-х гг. упорядочение обучения и контроль в этой сфере были достаточно сложны, то сейчас благодаря усилиям российских исследователей можно опереться на ряд серьезных публикаций описательного и кодифицирующего характера, в частности на лингвокультурологический словарь «Русское культурное пространство» Н. П. Вольской, Д. Б. Гудкова, И. В. Захаренко и др. <...>

<...>

Вернемся к функции высказывания. Очевидно, что умение соотнести высказывание с его коммуникативной задачей и функцией / функциями должно входить в лингвокультурную компетенцию и учитываться при тестировании старших школьников и взрослых на уровень МКК (начиная с А2–В1 и усложняясь на уровнях В2 и С1). Дело в том, что понимание этих функций при общении на втором / другом языке – дело вовсе не очевидное. Так, если немецкий взрослый говорит юному велосипедисту «Falsche / Linke Seite!», то в русскоязычной среде в той же ситуации прозвучало бы «Куда его / тебя несет», «Слепой, что ли?!», «Не видишь, где ты едешь?»

Такие русские высказывания воспринимаются как явная грубость и вызов. Одним из раздражающих факторов для носителя английского, немецкого, французского или билингвов, проживающих в странах с культурами преобладающе индивидуалистического типа, становятся русские высказывания, начинающиеся с *нельзя, надо, вы должны / обязаны*, т. е. импозитивные, навязывающие что-либо. Исследователи англоязычной и немецкоязычной культур отмечают, что в случаях, когда говорящий вынужден предлагать что-то партнеру, покушаться на его время, требовать от него каких-то усилий, высказывая просьбы, приказы, советы, критику и т. п., он старается использовать особые коммуникативные стратегии. Так, индикатив и повелительное наклонение заменяются сослагательным, вопросительные предложения предпочтительнее, и они часто используются вместо повелительных.

<...>

В связи с изложенным представляется необходимым введение в практику преподавания и изучения русского языка шкалы для (само)оценки (внутри конкретных ситуаций – и для тестирования) уровней владения МКК. Для наших целей подходит шкала оценок, приближенная визуально к Единой европейской системе. Распечатка данной шкалы может войти в «портфолио ученика».

Предлагается следующая шкала, привязанная к уровням владения языком.

А1 – я не отношусь к проявлениям иной культуры негативно; но не использую имеющиеся знания (в сферах общения согласно темам курса А1) о ней в своей повседневной / профессиональной жизни (продолжаю использовать опыт, приобретенный на исторической родине / в семье); культура как иностранная.

А2 – мои знания о культуре страны изучаемого языка охватывают основные сферы жизни (обращение за помощью, прием пищи, осуществление покупок и др., по темам курса А2), но они не глубоки, поверхностны и редко применяются мной в реальном общении; я не пытаюсь перенести положения (традиции, шкалу ценностей и др.) своей культуры на чужую при контакте с ней; культура как иностранная.

В1 – я воспринимаю чужую культуру не как постороннюю, а как иную, относительно равноценную собственной; использую свои опыт и знания в сфере коммуникативной межкультурной компетенции в ситуациях общения на данном уровне в быту; культура как иностранная.

В2 – я признаю необходимость сосуществования разнообразных культур и традиций в одном обществе, обогащение общества за счет его поликультурности; сопо-

ставляю в повседневной жизни традиции и опыт своего и другого народа (носителя изучаемого языка) и часто применяю знания, полученные в результате подобного соположения в быту и профессиональной деятельности; культура как иностранная.

С1 – я адаптировался к данной культуре, но не принимаю ее как неотъемлемую часть своего «я» (элемент национального компонента своего характера и поведения); регулярно и правильно применяю знания о культуре и традициях страны изучаемого языка во время коммуникации с ее представителями, но отстраняюсь от них («я» и «они»); культура как неродная.

С2 – я полностью интегрирован в другую культуру и принимаю ее как часть своего «я»; я живу в традициях и культуре страны изучаемого языка на всех уровнях и во всех сферах жизни как в «своих» культуре и традициях; культура как родная.

Важно отметить, что восприятие языка как неродного, родного / другого родного или иностранного не всегда полностью совпадает с самооценкой учащимися культуры как неродной, родной или иностранной. При сдаче ТРКИ уровня С1 тестируемые отвечали на вопрос об отношении к русской культуре как к «чуждой» и даже к «неприемлемой», тогда как билингвы нередко принимали ее как «свою другую», но выдерживали испытания экзамена ТРКИ лишь на уровень В1 (в основном по причине недостаточности грамматических знаний, умений и навыков и лексического запаса, а также по причине неадаптированности тестов для детей и подростков с русским как неродным).

Для тестирования на МКК необходима разработка более сложного растра, учитывающего все составляющие МКК, при этом адресатами тестирования могут быть носители русского как неродного, русского как другого родного, РКИ / русского как неродного, второго родного, как иностранного.

<table>
<tr><td colspan="4">1. Умения практической межкультурной коммуникации</td></tr>
<tr><td colspan="2">МКК в письменной коммуникации (частной / официально-деловой;
по обычной и эл. почте;
индивидуально / рассылка).</td><td>МКК в устной коммуникации (монолог, диалог и полилог):
реципиент;
продуцент.</td><td>МКК в массовой коммуникации (медиакомпетенция):
чтение СМИ;
аудирование СМИ;
визуальное восприятие СМИ.</td></tr>
<tr><td>2. Культурно-специфические знания и их применение на практике.</td><td>3. Знания и умения в области невербальной коммуникации (жесты, мимика и т. д.).</td><td>4. Общекультурологические знания и их применение на практике.</td><td>5. Межкультурная психологическая восприимчивость (толерантность).</td></tr>
</table>

Основой для создания части теста на МКК – субтеста на межкультурную психологическую восприимчивость (5) – может стать «Тест на определение индекса толерантности» (Tolerance Test); основой части теста МКК на культурно-специфические знания (2) – «Тест на культурно-специфические знания» (оба теста применяются на практике). Остальные составляющие комплексного теста на МКК (1) уже входят (соблюдение норм и формальных требований к началу письма / диалога) как составляющая оценки или могут войти, получая самостоятельную оценку, например, в состав теста ТРКИ. Тест на общекультурологические знания (4) нуждается в обсуждении относительно необходимости включения его в комплексный тест на МКК. Нам представляется, что он необходим для определения наличия общекультурных компетенций как базы, при присутствии которой мы говорим не о переучивании, а о корректировке компетенций.

Как показывает вышеприведенная таблица, может быть целесообразным разделение понятий культурной компетенции / компетентности и лингвокультурной компетентности. Термин «культурная компетентность» понимается в том смысле, в котором он был предложен Ю. Е. Прохоровым. МКК не сводится лишь к ней, но включает в себя социо- и этнокультурную, культуроведческую / страноведческую и медиакомпетенции.

Вернемся к предложенному нами выше растру уровней МКК. Уровни B2 и C1 – это оптимальные уровни для успешной работы педагога в многонациональном учебном заведении (с многонациональным контингентом учащихся). Уровень C2 достижим на сегодняшний день только при наличии у ученика / педагога естественного билингвизма («вырастания» и «врастания» в оба языка и обе родных культуры). В самом простом приближении и при грубой оценке можно сказать, что носитель языка / языков и определенной культуры может обладать межкультурной компетенцией трех уровней – высокого, среднего и низкого.

(Само)оценка наличия межкультурной компетенции и ее уровня, как и выработка правил общения в коммуникации на русском языке для носителей иных родных языков, происходит с использованием на занятии или в рамках теста типичного / типизированного для данного языка и данной культуры материала – лингвистического со страно- / культуроведческой доминантой / компонентом.

<...>

Передача страно- / культуроведческого компонента в форме игровых заданий в диалоге с учениками на стыке культур – вот оптимальный подход к решению задачи по транслированию и расширению МКК. Имеет смысл чаще ставить перед учениками вопрос *Почему?*, чтобы сделать более осознанным процесс анализа и синтеза (внутри совокупности родных культур) страно- / культуроведческого компонента задания.

Наиболее проблемными с точки зрения носителей русского как неродного являются такие грамматические явления, как видо-временные формы глаголов, глаголы движения, порядок слов в предложении (повествовательном и вопросительном без вопросительного слова). Но именно они максимально связаны с культурой и традициями носителей языка. <...>

<...>

Таким образом, можно сделать вывод о том, что степень владения различными коммуникативными стратегиями и умение определять цели и функции высказываний иноязычного партнера как составляющие МКК могут быть измерены и оценены. Тестовые методы позволяют измерить уровень МКК личности по какой-либо из ее составляющих или по целому растру. Опираясь на такой подход к определению уровня МКК, можно более объективно проводить и сопоставительные лингвокультурологические исследования, например сравнение разных групп людей, представляющих разные социальные, возрастные, профессиональные страты общества. Интересно, что отдельные существующие в Германии тесты на уровень МКК для самооценки результата предлагают не абсолютные показатели, а демонстрируют испытуемому, какой процент представителей контактирующих национальностей ответил на вопрос так же, как и он, т. е. совпало ли его мнение с мнением большинства.

Основным заказчиком таких тестов на сегодняшний день является международная бизнес-система. Система образования менее мобильна и не столь быстро реагирует на запросы времени, рассматривая лингвистическую компетенцию как достаточный параметр для принятия учащихся в школу / вуз и педагогической деятельности выпускников в поликультурных аудиториях. Практика же показывает, что этого недостаточно.

Тесты по МКК пока находятся в процессе создания единообразной концепции. Элементы тестов, разработанные ранее и апробированные на носителях русского как одного из родных языков, должны быть вписаны в единую систему тестирования (в данный момент это лишь отдельные самостоятельные тесты).

В этой системе нуждаются как страны ЕС, так и РФ, хотя готовность к ее принятию различна. Первичное ее внедрение в ближайшем будущем возможно в ФРГ, Швеции, Финляндии, США и других странах со значительным числом мигрантов, занятых в профессиональной деятельности, – основным условием допуска к ней и получения гражданства для них является сдача тестов на знание языка, истории и законодательства страны. Если система тестов будет разработана в рамках проекта ЕС, а также общероссийского проекта, то и продвижение ее значительно ускорится.

Разработка описанных растров и шкал оценки – дело ближайшего будущего; и это один из шагов к созданию тестов на наличие и уровень естественного билингвизма. В них можно и нужно использовать также визуальные компоненты (например, вывески, объявления), встречающиеся в реальной жизни ребенка / молодого человека и актуальные для коммуникации[1].

А. А. Белозерова

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)[*]

<...>

Одним из главных средств развития межкультурной компетенции, в том числе иноязычной, немецкие ученые называют межкультурный тренинг[2]. <...>

<...>

Межкультурный тренинг представляет собой особую разновидность тренинга. Под тренингом принято понимать «посредническую меру», направленную на повышение уровня знаний и навыков индивидов, чтобы они смогли лучше справляться с проблемными ситуациями, эффективнее взаимодействовать с окружающими, а также повысить собственные шансы на успех... Ключевым отличием межкультурного тренинга от обычного является присутствие межкультурного компонента.

Существует немало дефиниций понятия «межкультурный тренинг». Ведущий немецкий ученый в области межкультурной коммуникации А. Томас рассматрива-

---

[1] В статье приводятся две схемы: первая показывает самоопределение билингва по отношению к русскому языку как иностранному, неродному, второму родному, а вторая – иллюстрирует типы социумов и их воздействие на естественного билингва. Одна из таблиц в данной статье представляет виды тестовых заданий по МКК. – *Примеч. ред.*

[*] *Белозерова А. А.* Межкультурное иноязычное обучение и воспитание студентов-лингвистов (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Екатеринбург, 2018. 263 с.

[2] Автор приводит несколько методов, в числе которых межкультурная ролевая игра, межкультурная симуляция, метод культурного ассимилятора, метод анализа единичных случаев (метод кейсов), анализ критических инцидентов, метод культурных контрастов, метод проектов и некоторые другие. Однако применение метода культурного ассимилятора в контексте принципов межкультурной коммуникации, на наш взгляд, дискуссионно. – *Примеч. ред.*

ет межкультурный тренинг как совокупность всех средств, которые предлагает межкультурное обучение и воспитание с целью развития межкультурной компетенции... Эльке Боссе, немецкий исследователь в области развития межкультурной деловой компетенции[,] полагает, что межкультурный тренинг следует понимать как применение научно обоснованных концепций межкультурной коммуникации на уровне практики... Один из крупнейших ученых в области межкультурной коммуникации Ю. Больтен рассматривает межкультурный тренинг как средство межкультурного обучения и воспитания, которое применяется в зависимости от цели обучения, содержания обучения, конкретной целевой группы и «учебного контекста», что подразумевает под собой использование различных компонентов тренинга и типов упражнений... Как подчеркивает эксперт по вопросам межкультурного обучения и воспитания на уровне высшей школы С. Ратье, межкультурные тренинги все чаще представляют собой альтернативу обычным учебным семинарам в рамках развития межкультурных навыков...

<...>

В рамках межкультурного иноязычного обучения и воспитания студентов-лингвистов для эффективного развития межкультурных иноязычных лексических и коммуникативных навыков тренинг следует проводить на иностранном языке. Предполагается, что межкультурные тренинги проводятся после освоения основных теоретических компонентов дисциплины «Межкультурная коммуникация». Пристальное внимание в рамках осуществления учебного межкультурного тренинга уделяется не обычному семинарскому занятию, предполагающему ответы на вопросы преподавателя, а интерактивному взаимодействию студентов и проведению глубокого анализа изученного материала с помощью выполнения тех или иных межкультурных упражнений.

<...>

Межкультурный тренинг подразумевает обмен знаниями, навыками и собственным опытом межкультурного общения, и такой обмен эффективно осуществлять в рамках групповой работы.

<...>

Одним из наиболее применяемых компонентов межкультурного тренинга является межкультурная ролевая игра. Как полагает немецкий ученый Ш. Канис, целью подобной игры является научить игрока принимать правильные действия, а также учиться адекватно реагировать на действия других участников тренинга, взаимодействовать друг с другом в самых различных ситуациях... Межкультурная ролевая игра представляет собой разновидность ролевой игры. Ролевые игры преимущественно сконцентрированы на специфической проблеме, при этом их ключевой особенностью является свободное выражение мыслей и свободная речь...

<...>

Межкультурную ролевую игру можно условно подразделить на две... группы. В первом случае ведущий игры (преподаватель) вводит определенные правила, которым четко должны следовать игроки. Участники тренинга, согласно предложенным инструкциям, принимают на себя роли представителей различных культур, которые должны взаимодействовать друг с другом тем или иным образом. Полученная ими роль содержит четкие предписания, каким образом они должны себя вести и что говорить, отступать от предписанной инструкции не разрешается. В таких межкультурных ролевых играх упор, как правило, делается на ситуации, связанные со спецификой невербальной коммуникации представителей различных культур. Во втором случае

участники тренинга получают от ведущего ролевой игры инструкции, как им следует себя вести в данной ситуации в соответствии со своей ролью, однако эти рекомендации содержат только ключевые элементы, как должен вести себя участник тренинга в зависимости от своей роли. При этом свою речь, последовательность действий и реакцию на действия других участников игрок продумывает сам.

Таким образом, в данном варианте ролевой игры участникам предоставляется большая свобода действий, ключевое значение получает элемент импровизации. Межкультурная ролевая игра, содержащая конфликтную ситуацию межкультурного общения, может иметь определенный финал, к которому должны привести действия игроков, либо же представлять собой «открытый конец», позволяющий как участникам игры, так и наблюдателям самим додумать завершение данной ситуации и сделать соответствующие выводы.

Обыгрывая ситуации установления межкультурных контактов, межкультурных непониманий и конфликтов, участники игры глубже знакомятся с особенностями и нормами поведения представителей различных культур, учатся пониманию и эмпатии, а также эффективно развивают межкультурные коммуникативные иноязычные навыки, так как ход игры и общение участников между собой осуществляется на иностранном языке.

Также эффективным методом развития межкультурных иноязычных навыков выступает и межкультурная симуляция. Межкультурная симуляция выступает, в свою очередь, особой разновидностью межкультурной ролевой игры. Межкультурная симуляция, как указывает специалист в области решения межкультурных конфликтов К.-Х. Майер, представляет собой имитацию ситуаций межкультурного взаимодействия, как правило критических. <...> В отличие от межкультурной ролевой игры, в которой могут обыгрываться роли представителей несуществующих культур, межкультурные симуляции подразумевают направленность на конкретные целевые культуры.

<...>

Не менее эффективным в рамках применения учебного межкультурного тренинга является метод анализа случаев из реальной жизни (нем. Fallstudie). <...> В рамках применения данного метода происходит представление (преимущественно в письменной форме) ситуации, преимущественно содержащей реально произошедшие события, чтобы участники тренинга смогли проанализировать описанную проблему межкультурного общения и найти ее возможное решение...

<...>

В различных странах Запад[а] и в самой России на протяжении последних лет ведутся дискуссии о возможности измерения уровня межкультурной компетенции. В качестве возможных инструментов измерения межкультурной компетенции, ведущие специалисты в области межкультурного обучения и воспитания (С. Ратье, А. Фантини, В. Берндт, Б. Лотар и др.) разрабатывают методики, направленные на измерения определенных характеристик личности, указывающих на степень овладения той или иной межкультурной субкомпетенцией. В совокупности измерения данных параметров позволя[ю]т судить об общем уровне овладения межкультурной компетенцией конкретного человека или группы людей. <...>

Модель межкультурной компетенции, предложенная А. Фантини, включает в себя четыре основных компонента: знания, способности, навыки и межкультурную сознательность. Мы рассматриваем межкультурную иноязычную компетенцию как совокуп-

ность знаний (когнитивная межкультурная субкомпетенция), умений и навыков (конативная межкультурная субкомпетенция) и развитой межкультурной чувствительности (межкультурная социальная компетенция или межкультурная аффективная субкомпетенция), а также развитой иноязычной коммуникативной компетенции. На основе теста, предложенного А. Фантини, возможно оценить примерную степень развития межкультурных навыков на когнитивном, конативном и аффективном уровнях[1].

<...>

Г. В. Елизарова

ЗАКЛЮЧЕНИЕ*

Культура представляет собой сложнейший феномен, определяющий систему ценностных ориентации как общества в целом, так и отдельной личности – носителя определенной культуры. Национальные культуры формируются в столь различных природных и социальных условиях, что их прямое сравнение ведет к искажению аутентичных представлений и формированию стереотипов. Сопоставительное изучение культур возможно только через механизм культурных универсалий и рассмотрения параметров каждой культуры в эмическом (внутренне обоснованном) аспекте. При этом каждая культура находит уникальное отражение в языке – ее носителе. Усвоение

---

[1] В диссертации приводятся списки вопросов (10 вопросов по каждому уровню) и шкала самооценки. Тестируемым предлагается задание: «Прочитайте вопросы и отметьте цифру от 0 до 5, которая, с Вашей точки зрения, наилучшим образом отражает Вашу позицию по данному вопросу и описывает Ваш уровень». Наименование «вопросы» здесь чисто условное: предлагаемые утверждения требуют либо положительного ответа (оценка «положения дел» в соответствии с собственным опытом в пределах показателей от 1 до 5), либо отрицательного (0). Приведем некоторые примеры оценивания на разных уровнях: «*Я могу назвать важнейшие различия между моей собственной культурой и чужой культурой, Я знаю важнейшие культурные нормы и табу чужой культуры в сравнении с моей собственной культурой, Я могу увидеть и объяснить собственное поведение, обусловленное культурой, а также культурно обусловленное поведение представителей другой культуры, Я понимаю, что различия существуют не только в языках, но и культурах, и могу объяснить это на примерах, Я знаю некоторые стратегии, которые смогут мне помочь в случае межкультурного взаимодействия; Я имею достаточно знаний об особенностях других культур, которые обеспечат мне эффективную межкультурную коммуникацию*» (когнитивный уровень); «*Я готов к коммуникации с представителями других культур, Я очень интересуюсь иностранными языками и культурами, Я принимаю нормы культуры представителей других культур и пытаюсь соблюдать их, даже если они противоречат моим нормам, Я готов изменить собственное поведение в соответстви*[*и*] *с нормами других культур (язык, поведение, невербальные сигналы)*» (аффективный уровень); «*Я могу осуществлять коммуникацию с инокультурными партнерами на различные темы, Я осуществляю коммуникацию с представителями других культур в соответствии с правилами их культур, чтобы не оскорбить их моим поведением, одеждой и т. д., Я вижу и принимаю сходства и различия между моей и чужой культурами, Я могу постоянно улучшать и применять знания иностранных языков и культур, Я использую культурно-специфическую информацию, чтобы улучшить мои коммуникативные способности*» (конативный уровень). – *Примеч. ред.*

* *Елизарова Г. В.* Заключение // Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. СПб. : КАРО, 2005. С. 314–316.

формы этого языка без учета культурного компонента его значения ведет к поведению, отражающему собственные культурные нормы и входящему в конфликт с поведением носителей культуры изучаемого языка. Следовательно, речевая деятельность как на родном, так и на иностранном языке представляет собой систему культурно-обусловленного поведения, детерминированного специфическим наполнением культурных универсалий. Индексальный по своей природе культурный компонент значения присутствует в усваиваемом обучающимися языковом и речевом материале: в лексических единицах, грамматических структурах, дискурсе, отдельных речевых актах. Он должен быть эксплицирован и внедрен в методику преподавания иностранного языка.

Всеобъемлющее влияние культуры на личность детерминирует не только лингвистические, но и психологические аспекты общения, облегчая общение носителей одной и той же культуры и затрудняя общение носителей разных культур. Явление межкультурного общения принципиально отличается от коммуникации на уровне индивидов и социальных групп, принадлежащих одной и той же культурной общности, и имеет собственные закономерности, заключающиеся в том, что исходной точкой такого общения является бессознательный процесс приписывания значений на основе представлений родной культуры, а конечной – осознанное создание единого для участников МКО[1] значения происходящего.

Для осуществления продуктивного межкультурного общения с учетом его лингвистических и психологических особенностей обучающиеся должны обладать межкультурной компетенцией. Это компетенция особой природы. Она не имеет аналогов с компонентами коммуникативной компетенции носителя языка и может быть присуща только межкультурному коммуниканту – языковой личности, познавшей как особенности разных культур, так и особенности их (культур) взаимодействия. Межкультурная компетенция – это такая способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности.

Межкультурная компетенция изучающего иностранный язык соотносится с его коммуникативной компетенцией, привнося в ее аспекты межкультурное измерение, но обладая при этом собственными компонентами, не входящими в компетенцию коммуникативную. Межкультурная компетенция предполагает формирование не только умений межкультурного общения, но и умений применения обеспечивающих его продуктивность эвристических процедур и стратегий постоянного познания особенностей конкретных культур и особенностей их взаимодействия. <...>

Формирование компетенции такого рода обеспечивается применением специфических принципов... особым содержанием обучения и системой заданий, учитывающей как особенности феномена культуры, так и закономерности межкультурного общения.

Контрольные вопросы

1. Что в современных научных исследованиях понимается под межкультурной коммуникацией?

2. В чем заключается специфика межкультурной коммуникации как новой модели обучения РКИ?

---

[1] МКО – здесь: межкультурное общение. – *Примеч. ред.*

3. Как решается проблема выбора языка общения в условиях межкультурной коммуникации?

4. Что понимается под коммуникативными помехами? Какие их типы выделяются исследователями? Приведите примеры коммуникативных помех в условиях межкультурной коммуникации.

5. Что означает безэквивалентная лексика? Приведите примеры безэквивалентных слов (на материале русского и других языков). Каковы способы семантизации безэквивалентной лексики?

6. Какую роль играют паралингвистические средства общения в межкультурной коммуникации?

7. Что понимается под межкультурной компетенцией?

8. Каковы критерии оценки уровня сформированности межкультурной компетенции?

9. Каковы основные подходы к изучению межкультурной коммуникации?

10. Что включает в себя содержание межкультурного образования?

11. Каковы источники конфликтных ситуаций в межкультурной коммуникации?

12. Что включают в себя понятия «поликультурное воспитание», «поликультурное образование», «поликультурная личность»?

Задания

1. На основе фрагментов работ, приведенных в данном разделе, раскройте понятие «межкультурная коммуникация». Охарактеризуйте подходы к пониманию данного феномена.

2. Сопоставьте определения термина «межкультурная компетенция», приводимые учеными. Выделите общее и различное в толкованиях данного термина.

3. Подготовьте рефераты, посвященные актуальным проблемам межкультурной коммуникации в аспекте преподавания РКИ. Обсудите с членами учебной группы ключевые вопросы.

4. Обратитесь к фрагменту работы О. А. Леонтович и приведите примеры вербальных помех в межкультурной коммуникации на различных языковых уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом. Дополните данный материал своими примерами, если таковые имеются, и прокомментируйте их.

5. Раскройте понятие «коммуникативная значимость/незначимость» применительно к языковым ошибкам в межкультурной коммуникации. Обсудите в учебной группе типологию коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых ошибок Д. Б. Гудкова. Предложите свою классификацию коммуникативно значимых/незначимых языковых ошибок, прокомментируйте иллюстративные примеры. Может ли одна и та же языковая ошибка быть как коммуникативно значимой, так и коммуникативно незначимой? Аргументируйте свой ответ.

6. Охарактеризуйте русскую звучащую речь, в частности русскую интонацию, в аспекте межкультурной коммуникации (см. фрагмент работы С. С. Хромова). Примите участие в дискуссии или заседании круглого стола на тему «Звучащая речь на иностранном языке в контексте межкультурной коммуникации».

7. Подготовьте сообщения для обсуждения в учебной группе (или обзорные рефераты) на темы: «Фонетика русского языка в аспекте межкультурной коммуникации»,

«Лексика русского языка в аспекте межкультурной коммуникации», «Фразеология русского языка в аспекте межкультурной коммуникации», «Паремиология русского языка в аспекте межкультурной коммуникации», «Грамматика русского языка в аспекте межкультурной коммуникации». Включите в рефераты и сообщения материалы научных работ, фрагменты которых представлены в данной хрестоматии.

8. Докажите на конкретных примерах, что в лексике отражаются ментальные и культурные особенности народов.

9. Если перед вами встанет задача организовать работу виртуальной команды, члены которой относятся к различным культурным группам и находятся в разных странах, какие факторы/особенности межкультурной коммуникации вы будете учитывать? Подготовьте ответ и обсудите его с членами учебной группы.

10. Напишите эссе на тему «Межкультурная личность: миф или реальность?». Подкрепите свою точку зрения иллюстративными примерами. Зачитайте и обсудите тексты эссе в учебной группе.

11. Подготовьте сообщения с презентациями на тему «Вербализация мира элементами разных уровней, которыми располагает соответствующая языковая система» и обсудите их с членами учебной группы.

ПРИЛОЖЕНИЕ

А. А. Реформатский

ЛЕКСИКОЛОГИЯ*

Слово как предмет лексикологии

<…>

Слово – наиболее конкретная единица языка. Язык как орудие общения – это прежде всего «словесное орудие». <…>

Конечно, нет слов вне грамматического строя языка и без «природной материи», т. е. без звукового оформления, так же как нет «голой» грамматики и «голых» звуков вне слов, но и в грамматике, и в фонетике мы рассматриваем именно грамматические формы и звуковой состав языка.

Поэтому-то язык – это прежде всего не язык форм или язык звуков, а язык слов. Развитие языка ребёнка – это появление, развитие и расширение запаса слов; изучение иностранного языка начинается с усвоением известного круга слов. Звуковые свойства слова, звуковые изменения слова следует, естественно, рассматривать в фонетике; грамматическое строение слова, грамматические изменения слов – в грамматике.

Лексикология рассматривает слово как лексическую единицу, как единицу словарного состава языка. <…>

<…>

Собственная функция слов в языке – это функция называния, номинативная. Словами мы называем вещи, явления, существа. Слова прежде всего – это названия. Но так как слова состоят из морфем, а морфемы выражают понятия, то и слова в той или другой мере выражают понятия.

Различие выражения понятия в морфеме и в слове состоит в том, что в морфеме данное понятие выражается в «чистом виде», абстрагируясь от многообразия вещей, отвечающих данному понятию; в слове же понятие конкретизируется, прикрепляясь к называнию вещей и явлений.

Конечно, номинация слова не связана с прямым отношением: данное слово – данная вещь. Слово, называя, имеет перед собой не одну вещь, а класс вещей. Так, слово *стол* может служить названием любого отдельного стола, но оно предназначено в языке для называния любых столов, целого класса вещей. Даже собственные имена не ограничиваются единичным отношением: *Иван*, *Мария* и т. п. – это тысячи типизированных отношений, так как людей, носящих имена *Иван* и *Мария*, – тысячи, и имя *Иван* или *Мария* принадлежит не только данному Ивану или данной Марии, но всем, кто носит это имя. Корень современных русских слов *красный*, *краснота*, *краснеть*, *краснить* и т. п. понятен, в нём как таковом есть смысл: [красн-] – это не [бел-], не [чёрн-], не [жёлт-] и т. п., но «смысл» корня – это только выражение понятия, никакого отношения к вещам и называнию вещей корень с его «значением» не имеет. Когда же мы постигаем «смысл» слов *красный*, *краснота*, *краснеть*, *краснить* и т. п., то к вещественному значению корня [красн-] прибавляются иные созначения, указыва-

* *Реформатский А. А.* Лексикология // Введение в языкознание : учеб. пособие для пед. инов / А. А. Реформатский. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1955. С. 33–121.

ющие на качество (*красный*), на отвлечённую предметность (*краснота*), на пассивный процесс (*краснеть*) или активный процесс (*краснить*) и т. п.

<…>

<…> Отношения слова и понятия не так просты, как это иногда пытаются установить, так как не всякое слово выражает понятие.

Это касается прежде всего междометий. Междометия как факты того или иного языка (а не рефлекторные вопли, явления первой сигнальной системы, по учению И. П. Павлова...) различны в разных языках.

Датский лингвист Отто Есперсен писал: «...когда немец воскликнет au, то датчанин скажет a-us, француз ahi, а англичанин oh или ow», добавим: а русский – *о-о*!

И где бы междометия ни были, они никогда не связаны с понятиями и не являются названиями.

Междометия – это только симптомы (признаки) известных эмоциональных и волевых переживаний.

Если мы хотим назвать какое-нибудь чувство или волевое побуждение и соотнести это с понятием, мы употребим существительное, глагол, прилагательное, наречие.

<...>

Лишены соотнесения с понятием и типичные местоимения, например *я*, *ты*, *он* и т. д.

<...>

Словарный состав языка

<...>

Прежде чем разъяснить пути изменения словарного состава, следует остановиться на некоторых явлениях, позволяющих более внимательно рассмотреть сам словарный состав в целом и в отдельных его частях.

Прежде всего это вопрос об активном и пассивном словаре.

А к т и в н ы й с л о в а р ь – это те слова, которые говорящий на данном языке не только понимает, но и сам употребляет; слова основного словарного фонда[,] безусловно[,] составляют основу активного словаря, но не исчерпывают его, так как у каждой группы людей, говорящих на данном языке, есть и такие специфические слова и выражения, которые для данной группы людей входят в их активный словарь, ежедневно ими употребляются, но необязательны как факты активного словаря для других людей, имеющих в свою очередь иные слова и выражения. Таким образом, слова основного словарного фонда – общие для активного словаря любых групп населения, слова же специфические будут разными для активного словаря различных групп людей.

П а с с и в н ы й с л о в а р ь – это те слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не употребляет (таковы, например, многие специальные технические или дипломатические термины, а также и различные экспрессивные выражения).

Понятия активного и пассивного словаря очень важны при изучении чужого (иностранного) языка, однако не следует думать, что между фактами активного и пассивного словаря существует непроходимая стена, наоборот, то, то имеется в пассиве, может при надобности легко перейти в актив (*преамбула*, *вето*...), а наличное в активе – уйти в пассив (*нэпман*... и т. п.).

Сложнее вопрос о реальном и потенциальном словаре. Нельзя этот вопрос решать на основании единичной регистрации наличия какого-либо слова в тексте или в устной речи или отсутствия таких случаев.

Письменная регистрация слов, особенно в словарях, может не только запаздывать по тем или иным причинам, но и просто отсутствовать на протяжении долгого времени...

Поэтому так трудно найти вразумительный пример «потенциальных», т. е. возможных, но реально не существующих слов. Всегда есть опасность, что данное слово, если оно возможно по закономерностям данного языка, уже появилось и употребилось, но только не зарегистрировано...

Однако этот вопрос интересен прежде всего потому, что так можно яснее всего понять связь лексики и грамматики. Грамматика устанавливает не только нормы изменений слов и способы их сочетаний в предложении, но и конструктивные модели образования слов. Грамматика, как геометрия, показывает возможности реализации тех или иных свойственных данному языку образцов или словообразовательных схем, лексика же либо их использует (числит в своём составе слова, образованные по данной модели), либо нет; в последнем случае и возникает потенциальный словарь в отличие от реального. И это одно из могущественнейших средств обогащения словарного состава...

Так, в русском языке грамматика «позволяет» (и даже «обязывает») производить от основ качественных прилагательных существительные категории «абстрактности» при помощи суффикса *-ость*, например: *нежный – нежность*, *сырой – сырость* и т. п. Это факты реального словаря. Однако слов *добрость*, *прямость*, *левость* и т. п. реальный словарь современного русского языка уже не знает. Но могут ли они быть (раньше они были)? Могут, если будет жизненная потребность в их появлении; это факты потенциального словаря русского языка, и русский язык это «позволяет».

<…>

И. А. Стернин

О КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ К СЛОВУ*

<…>

Теоретические проблемы коммуникативного изучения слова

Понятие системного значения слова

В лингвистике описание значений языковых единиц принято осуществлять в терминах «общеязыковое» или «системное» значение. Предполагается, что именно это значение описывается в словарях и лингвистических работах. Понимание значения слова как знания о мире ставит вопрос об уточнении понятия «системное значение».

Под системным значением слова следует понимать совпадающую часть семантических компетенций всех носителей языка. Именно эта общая для всех носителей языка часть компетенций подлежит лексикографическому описанию и релевантна для изучения языка как системы. Для описания функционирующего языка могут потребоваться и личностные, индивидуальные семы. Общее в компетенции всех носителей языка обусловлено общественной практикой, индивидуальное – индивидуальной.

В системное значение включаются и научные и бытовые знания одновременно, в том объеме, в котором эти знания являются общеизвестными. Индивидуальная

* *Стернин И. А.* О коммуникативном подходе к слову // Лексическое значение слова в речи. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. С. 5–28.

семантика в каждом отдельном случае не совпадает с системным значением – она либо меньше его (у детей, малообразованных людей, неспециалистов), либо больше (у специалистов, лиц, имеющих индивидуальный опыт деятельности с предметом). Исследователю всегда необходимо иметь в виду, что понятие «системное значение» выступает как способ описания значения, как абстракция, отвлечение от особенностей индивидуальных языковых знаний. Представляется очевидным также, что в словаре описывается лишь часть системного значения – реальная общность компетенций носителей языка обычно выше, чем об этом можно судить по словарям. Необходимо остерегаться искушения рассматривать лексикографическое описание значения как полный аналог реального значения и тем более рассматривать ту часть значения, которая описана в словаре, как некоторый реальный психический феномен, составляющий (и исчерпывающий) все значение слова.

<…>

Слово одновременно является и номинативной, и коммуникативной единицей: по отношению к предмету номинации оно выступает как номинативная единица, а по отношению к коммуникативному акту – как коммуникативная[1]. В акте коммуникации слово реализуется одновременно и как единица номинации, и как единица коммуникации.

Имеет место двойственный характер формирования семантической компетенции в сознании индивида: семантическая компетенция носителя языка формируется из восприятия слова в коммуникативных актах и из прямого познания предмета номинации в процессе общественной практики, что делает семантический потенциал слова чрезвычайно широким. В связи с этим значение слова не может быть полностью отождествлено с зафиксированными употреблениями, оно всегда представляет собой величину более объемную.

В коммуникативном акте реализуется лишь коммуникативно релевантная часть значения, а не все значение целиком. Слово о рамках высказывания сохраняет свою семантическую самостоятельность.

<…>

ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА КАК СТРУКТУРА*

<…>

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 выделимая 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.

<…>

---

[1] Существует, однако, и другой подход к слову, в соответствии с которым слово является номинативной единицей, а предложение – коммуникативной (различают также предложение и высказывание: первое относится к языку, второе принадлежит речи). – *Примеч. ред*.

* *Стернин И. А.* Лексическое значение слова как структура // Лексическое значение слова в речи / И. А. Стернин. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. С. 29–66.

<…> Семантические компоненты могут быть подразделены на макрокомпоненты и микрокомпоненты. <…>

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 <…>. 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.

<…>

Денотативный и коннотативный макрокомпоненты вычленяют в своем составе микрокомпоненты, которые характеризуют отдельные стороны предмета номинации 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 дан-

ный семантический признак. Например: возраст – молодой, старый; пол – мужской, женский; физическая сила – сильный, слабый, плодородность – высокая, низкая; размер – большой, маленький и т. д. <…> 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[1] 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. <…>

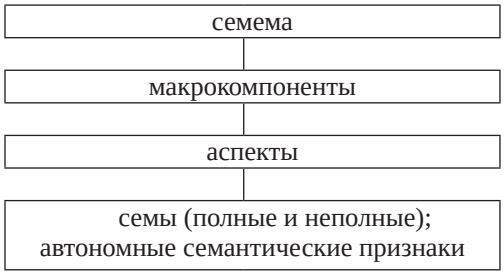
Контекст актуализирует в значении слова определенный аспект, а внутри него – определенные семы. Несколько аспектов могут актуализироваться одновременно, не противореча друг другу. Отдельные аспекты в структуре значения могут быть связаны друг с другом, отражая реальную экстралингвистическую связь входящих в них при-

[1] Для разных частей речи набор аспектов, видимо, будет различаться.

знаков. Особенно тесно связаны конструктивный и функционально-деятельностный аспекты, материально-вещественный и конструктивный, временной и биологический, конструктивный и утилитарный, функционально-деятельностный и утилитарный, социально-культурный с временным и пространственным и др. У слов разных тематических групп обнаруживаются разные аспекты, а также разные аспекты оказываются доминирующими у слов различных семантических разрядов. <…>

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. <…> 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:



<…>

Коннотативные семы

Коннотативный макрокомпонент значения включает семантические компоненты «оценка» и «эмоция». Оценка и эмоция выступают в виде семантических признаков, конкретизируемых соответствующими семными конкретизаторами. <…>

Эмоциональный и оценочный компоненты в структуре значения тесно связаны[,] и иногда их трудно разграничить. В словарях оба компонента фиксируются практически одними и теми же пометами – *бран., неодобр., презр., шутл., ирон., фам., груб., пренебрежит.* и т. д. <…> Коннотативные семы вносят дополнительные по отношению к денотации смыслы в значение.

Оценочность может быть выражена в денотативном компоненте значения, ибо оценочной может быть вся номинация в целом. К примеру, слово «негодяй» называет плохого человека, и неодобрительный признак будет входить в денотативный компонент, так как денотатом данного знака является именно плохой человек в целом, а не человек + его отрицательная оценка, выраженная дополнительно. Разграничение коннотативных и денотативных оценок часто вызывает трудности. Разграничить эти оценки можно приемом трансформации дефиниции значения в условную фразу, завершающуюся компонентом «и это хорошо/плохо». Если значение данного слова можно сформулировать так, чтобы в него не входили оценочные слова, и при этом значение допускает завершение условной фразой «и это хорошо/плохо», то такая оценка будет коннотативной, дополнительной, а денотативный компонент будет содержать объективную характеристику денотата. Если же объективное толкование значения оказывается невозможным, то оценка входит в денотативный компонент значения и оце-

ночной является вся номинация в целом. Например, анонимщик – лицо, пишущее анонимные письма – «и это плохо»: оценка коннотативна; верхогляд – человек, отличающийся неглубоким, поверхностным взглядом на что-либо: оценка денотативна.

Коннотативные компоненты структурно необходимы, по ним многие слова противопоставлены в системе языка, выстраиваются в парадигмы. Большую роль играет коннотация и в коммуникативном акте (Шаховский, 1983). Коннотативные семы могут быть постоянными и вероятностными. Ср.[,] например, коннотацию «ироническое» в словах «вояж» (устар., теперь чаще ирон.) – путешествие, поездка; «особа» – о человеке (прежде о важном, теперь обычно ирон.); «удостоить» – оказать кому-н. внимание, сделав что-н. (обычно ирон.). Эмоциональная сема в приведенных примерах вероятностна, что отражено в словарной дефиниции.

<…>

В. Н. Телия

КОННОТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ЭКСПРЕССИВНОЙ ОКРАСКИ НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ*

<…>

В лингвистической науке пока еще существуют такие понятия, которые при их широкой распространенности и даже банальности остаются расплывчатыми по объему и нечеткими по содержанию, хотя сама сущность, отображаемая в этом понятии, играет далеко не второстепенную роль в организации сообщения. К таким понятиям относится и коннотация – семантическая сущность, узуально или окказионально входящая в семантику языковых единиц и выражающая эмотивно-оценочное и стилистически маркированное отношение субъекта речи к действительности при ее обозначении в высказывании, которое получает на основе этой информации экспрессивный эффект. Именно такого рода прагматическая окраска и связывается с термином «коннотация» в традиционном лингвистическом его употреблении[1].

<…>

---

* *Телия В. Н.* Коннотация как средство экспрессивной окраски номинативных единиц // Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. М. : Наука, 1986. С. 5–20.

[1] В предисловии В. Н. Телия отмечает: «…коннотация как бы “наслаивается” на высказывание, в которое входят содержащие ее выражения, и придает ему экспрессивную окраску, а само высказывание становится двуплановым – оно и сообщает о мире и выражает эмотивное отношение субъекта речи к обозначаемому» (*Телия В. Н.* Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М. : Наука, 1986. С. 4). Пристальное внимание со стороны преподавателей РКИ к проблематике коннотации (причем не только на аспектных занятиях по «Практической лексике» или «Лингвистическому обеспечению межкультурной коммуникации») необходимо: известно, сколько коммуникативных неудач терпят инофоны в общении с носителями русского языка по причине незнания того, какую информацию несут языковые средства с коннотативным компонентом. Субъективно-оценочному модусу, на наш взгляд, нередко уделяется значительно меньше внимания в обучении владению иноязычными лексическими средствами общения, нежели вопросам семантизации и особенностям функционирования слов-реалий типа *балалайка*, *валенки*, *изба*, *драники* и т. п. – *Примеч. ред*.

Проблема семантического статуса коннотации

Нам уже приходилось отмечать, что экспрессивно окрашенная лексика имеет более сложную смысловую структуру, чем лексика нейтральная, в частности – она характеризуется коннотативной семантикой, создаваемой тем «добавочным» макрокомпонентом семантической структуры, который в данной работе определяется как коннотация и который вбирает в себя всю информацию, репрезентирующую стилистическую, оценочную и эмоциональную функции... <...>

<…>

Коннотация как особый макрокомпонент значения

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 переосмысляемого 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 экстенсионал, 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 представление, связываемое с исходным значением имени (или, может быть, – реалией, которую имя обозначало), типа *медведь* ‘неуклюжий по-медвежьему – и это плохо’, либо звукосимволическое – *абракадабра* ‘нечто странное – и это плохо’ и т. п.

Итак, структурно-семантический тип значения, особенности которого выделены выше, в сигнификате содержит, помимо денотативной ориентации, еще и эмотивное отношение субъекта речи, употребляющего данное выражение. Этот эмотивно-оценочный компонент вместе с основанием оценки (внутренней формой выражения или звукосимволической формой и т. п.), а также стилистической маркировкой и образуют коннотацию.

В. В. Виноградов

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА*

I

<…>

Одним из путей подхода к решению сложных вопросов, связанных с изучением слова и его значения, с исследованием законов изменений значений слов, является выяснение разных типов или видов лексических значений слова и способов или форм их связи в смысловой структуре слова.

Общеизвестно, что слово является не только названием предмета или предметов, но и выражением значения, а иногда и целой системы значений. В одном и том же значении обобщается и объединяется общественное понимание разных предметов и явлений, действий, качеств [ср., например: *пища*, *питание*; *продукт – продукты* (в разных значениях); *драгоценность – драгоценности*; *образец*, *образ*; *вести*, *идти*, *лететь*, *отплатить* и т. п.]. С другой стороны, разные слова, отличающиеся одно от другого своими значениями или их оттенками, могут быть применены по отношению к одному и тому же предмету как его названия (например: *пища*, *питание*, *еда*, *стол*).

Обозначая явление, предмет, слово вместе с тем передает его связи и отношения в динамическом целом, в исторической действительности. Оно отражает понимание «кусочка действительности» и его отношений к другим элементам той же действительности, как они осознавались или осознаются обществом, народом в известную эпоху и при этом с широкой возможностью позднейших переосмыслений первоначальных значений и оттенков. Так, глагол *насолить*, кроме прямого конкретного значения «заготовить солением, положить много соли во что-нибудь», еще имеет в современном языке переносное значение «повредить, причинить неприятность». Вероятнее всего, это переносное значение глагола *насолить* возникло на основе некогда существовавших представлений о колдовстве. <…>

---

* *Виноградов В. В.* Основные типы лексических значений слова // Избранные труды. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов. М. : Наука, 1977. С. 162–189.

Между рядами предметов, действий, качеств, обозначаемых словами, существуют разнообразные взаимодействия и соотношения. Предмет, названный словом, может оказаться звеном разных функциональных рядов, разных сторон действительности, включенных в общую широкую картину жизни. Слово помогает осмыслить и обобщить эти отношения. Все это находит отражение в развитии значений слова в языке того или иного исторического периода.

<…>

<…> 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.

<…>

Не проникая глубоко в семантические основы данной конкретной языковой системы, невозможно установить признаки и нормы конструктивного объединения значений в составе одного и того же слова, способы образования новых слов и значений, невозможно отличить омони[м]ы от разных значений слова. Смысловые границы слова могут быть очень широки, а иногда и не вполне определенны. Смысловая область слов (даже многих научных терминов) имеет пограничные зоны и многочисленные переходные оттенки.

<…>

Значение слова определяется не только соответствием его тому понятию, которое выражается с помощью этого слова (например: *движение, развитие, язык, общество, закон* и т. д.); оно зависит от свойств той части речи, той грамматической категории, к которой принадлежит слово, от общественно осознанных и отстоявшихся контекстов его употребления, от конкретных лексических связей с другими словами, обусловленных присущими данному языку законами сочетания словесных значений, от семантического соотношения этого слова с синонимами и вообще с близкими по значениям и оттенкам словами, от экспрессивной и стилистической окраски слова.

В языковой системе смысловая сущность слова не исчерпывается свойственными ему значениями. Слово по большей части заключает в себе указания на смежные ряды слов и значений. Оно насыщено отражениями других звеньев языковой системы, выражая отношение к другим словам, соотносительным или связанным с его значениями. <…>

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, оформлен-

ное 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 себя знать в типичных для толковых словарей непрестанных смешений 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... живых значений слов и изобретается множество несуществующих значений. <...>

<...>

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: *п и т ь воду, квас, вино, чай, сидр, виноградный сок* и т. п.; *к а м е н н ы й дом, подвал, фундамент, пол, сарай* и т. п.; *щ у р и т ь, п р и щ у р и в а т ь глаза*; *с и л л а б и ч е с к и й 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, свободного 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. *о б л е ч ь властью, доверием, полномочиями* и совсем изолированно: *о б л е ч ь 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.

<…>

Фразеологически связанное значение лишено глубокого и устойчивого понятийного центра. Общее предметно-логическое ядро не выступает в нем так рельефно, как в свободном сочетании. Оно не вытекает ни из функций составляющих слово значимых частей (если это слово производное), ни из отношений этого слова к реальной действительности. Значение этого рода – «рассеянное»: оно склонно дробиться на ряд оттенков, связанных с отдельными фразеологическими сочетаниями.

<…>

VI

Кроме качественных различий между значениями свободными и значениями фразеологически связанными, несвободными, в лексической системе русского языка очень рельефно выступают специфические особенности значений, осуществление которых обусловлено синтаксически. В самом характере взаимосвязанности лексических значений слов и их синтаксических свойств сказываются качественные различия двух основных синтаксических категорий – словосочетания и предложения.

Своеобразный тип значений синтаксически обусловленного характера формируется в словах, за которыми закрепляется строго определенная функция в составе предложения. Функционально-синтаксически ограниченное значение качественно отличается от всех других типов значений тем, что синтаксические свойства слова как члена предложения здесь как бы включены в его семантическую характеристику. Например, ср.: в разговорной речи слово *молодец* при выражении похвалы, одобрения в функции сказуемого: *Она у нас молодец; Молодец, что хорошо сдал экзамены.* <…>

<…>

Есть слова, которым присуще только функционально-синтаксическое значение. Например, слово *загляденье* в академическом словаре русского языка под ред. акад. А. А. Шахматова определяется прежде всего как действие по значению *заглядеться*, но ни одного примера, иллюстрирующего это значение, не указано. В этом значении слово *загляденье* в современном русском языке употребляется только в выражении *на загляденье*. <…>

<…>

Функционально-синтаксически ограниченные значения свойственны главным образом именам существительным, прилагательным (особенно их кратким формам), а также наречиям, которые переходят в этих условиях в категорию состояния. Однако несомненно, что и в системе глагола развивается близкий тип предикативно-характеристических, определительных значений.

Эти значения обычно выступают в формах несовершенного вида и связаны с ограничением не только видовых, но и модальных возможностей употребления соответствующего глагола. Например: *Окна в ы х о д я т в сад; Начинание молодых исследователей з а с л у ж и в а е т всяческого поощрения; Дело с т о́ и т внимания; Один с т о́ и т семерых* и т. п.

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 зависят 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.

<…>

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. <…> А. А. Потебня правильно указывал на то, что лексические значения слов, органически связанные с грамматическими, являются структурным элементом языка, и в этом смысле они формальны – по сравнению с теми понятиями, которые складываются и закрепляются на их основе и с их помощью.

<…>

Е. И. Зиновьева, А. В. Хруненкова

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ В СВЯЗИ С ОБУЧЕНИЕМ ЛЕКСИКЕ В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО*

Особую актуальность в связи с задачами описания и преподавания русского языка как иностранного приобретает рассмотрение таких важнейших проблем лексической семантики, как определение содержания термина «лексическое значение», соотношение терминов «лексическое значение» и «понятие», анализ типов лексических значений слова и структура лексического значения.

Проблема лексического значения

Лексическое значение слова – содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нем представление о предмете, свойстве, процессе, явлении и т. д. Лексическое значение слова – продукт мыслительной деятельности человека, оно связано с редукцией информации человеческим сознанием, с такими видами мыслительных процессов, как сравнение, классификация, обобщение. Лексическое значение носит обобщенный и обобщающий характер. Формирование лексического значения слова играет первостепенную роль в познавательной деятельности человека. Лексическое значение слова формируется в процессе активной деятельности говорящих. В лингвистике лексическое значение слова сопоставляется с философской категорией понятия (ЛЭС, 1990: 261).

Лексическое значение и понятие

Как вы уже знаете из курса современного русского языка, слово как единица лексики представляет собой единство знака, т. е. звуковой и графической оболочки слова, и значения – специфического языкового отражения действительности. Семантические связи внутри слова определяются отношением между значением слова и понятием.

П о н я т и е – это обобщенное отражение в сознании людей основных представлений о свойствах реального мира, познаваемого в процессе общественно-трудовой деятельности. Н а у ч н о е п о н я т и е как отражение всех существенных свойств и признаков объекта неизмеримо богаче по своему содержанию, чем значение.

Л е к с и ч е с к о е з н а ч е н и е с л о в а представляет собой «специфически языковое отражение объекта: это краткая характеристика обозначаемого предмета, минимальный набор характерных признаков (взятых из числа признаков понятия), которые позволяют экономным образом “опознавать” этот предмет» (Новиков, 1987: 14).

Соотношение содержания терминов «понятие» и «значение слова» – это не только предмет продолжающейся дискуссии, но и краеугольный камень любой семантической теории. Существует два противоположных ответа на этот, видимо, сакраментальный для лингвогносеологии вопрос:

1. Значение слова – не более чем понятие.

---

* *Зиновьева Е. И., Хруненкова А. В.* Основные понятия лексической семантики в связи с обучением лексике в аспекте русского языка как иностранного // Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология / Е. И. Зиновьева, А. В. Хруненкова. СПб. : Нестор-История, 2015. С. 25–75.

2. Значение слова – нечто особое, отличное от понятия, не совпадающее с ним.

Отождествление понятия и значения чаще встречается в литературе по логике и философии. Происходит это, надо думать, потому, что авторы таких работ не учитывают результаты, полученные в современной семасиологии и психолингвистике.

<…>

В связи с задачами описания и преподавания РКИ, на наш взгляд, целесообразно принять определение лексического значения, предложенное В. В. Виноградовым: лексическим значением слова является его «предметно-вещественное содержание, оформленное по законам грамматики данного языка и являющееся элементом общей семантической системы словаря этого языка» (1953: 10). В данном определении учитывается не только соотнесение слова с понятием, но и, что также очень важно, его связи с другими словами в системе языка.

<…>

Значение слова и лексическая сочетаемость глубоко и органически взаим[но] связаны, поскольку семантика слова выявляется только в контексте. Как справедливо отмечает Ю. А. Бельчиков, особенно важно учитывать значение слова и его лексическую сочетаемость при работе над интернациональными и заимствованными русским языком словами в иностранной аудитории. Автор приводит следующие примеры: русское *пальто* относится и к мужской, и к женской одежде, а немецкое *aletot* – только к мужской; русское *абсурдный* ‘нелепый’ применимо только как характеристика высказывания, мысли, ситуации (*абсурдный довод*), английское *absurd* и французское *absurde* применяются и к человеку (например, *vous êtes absurde*); русскому *аналогичный* соответствует французское *analogue*, однако сочетанию *аналогичный случай* соответствует французское *un cas pareil*. Эти различия создают условия для ошибок при употреблении данных слов в русской речи носителей соответствующих языков.

<…>

Типы лексических значений

На характер лексического значения слова воздействуют разные факторы его формирования – реальная действительность, психические процессы, сопровождающие номинацию (чувства человека, особенности восприятия окружающего мира, его оценка и т. п.), и собственно языковые отношения между словами (парадигматические, синтагматические и эпидигматические). Все это порождает многоликость лексического значения, которую обычно пытаются отразить в многочисленных классификациях.

Теоретически обоснованная типология лексических значений впервые была осуществлена в 1953 г. академиком В. В. Виноградовым в общеизвестной статье «Основные типы лексических значений». Предложенная им типология лексических значений основывалась на двух принципах: а) *номинативном*, в основе которого лежит фиксация отношений значения к объектам знакообозначения, и б) *синтагматическом*, учитывающем сочетаемостные свойства слов в предложении.

<…>

Лексические единицы с переносным значением требуют особого внимания при презентации их в иностранной аудитории. Семантизируя эти слова, необходимо обратить внимание учащихся на характер переноса (метафора, метонимия). Ср. прямое значение существительного *золото* – ‘химический элемент, благородный металл желтого цвета’ и переносное по признаку цвета *золото* – ‘о чем-н. желтого

цвета’, отсюда *золото волос*; перенос по признаку ценности: *ты – золото*; перенос по смежности (с целого на часть): *Я стою за той шляпой* (о человеке в очереди). Важно в учебном процессе учитывать, например, переносные значения такой значимой и трудной для восприятия иностранцами лексико-семантической группы, как глаголы движения: *Вам идет эта стрижка; выйти из себя; прийти в голову* и т. п.

<…>

Трудность для усвоения представляют несвободные, в частности фразеологически связанные, значения русских слов: *закадычный друг, горючие слезы* и экспрессивно-синонимические: *очи – глаза – зенки; лошадь – кляча; голова – котел*.

<…>

А. Вежбицкая

СЕМАНТИКА, КУЛЬТУРА И ПОЗНАНИЕ: ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В КУЛЬТУРОСПЕЦИФИЧНЫХ КОНТЕКСТАХ*

<…>

Пределы переводимости

Эмпирический анализ различных языков мира говорит о том, что их словари полны «абсолютно чуждых нам понятий». Например, русские слова «душа» и «судьба» совершенно чужды англоязычному говорящему. Я полагаю, что значения этих слов, существенных для понимания русской культуры и русского национального характера, все-таки можно выразить на английском языке. Однако никакое понимание этих столь важных и специфичных для данной культуры слов невозможно, если с самого начала не осознать, что они «нам несвойственны».

<...>

Каждый, кто когда-либо предпринимал подобное сравнение лексических систем (а я это делаю как в настоящей книге, так и в других своих работах), должен, по всей видимости, прийти к заключению, что словари различных языков действительно располагают разными универсальными наборами понятий, а потому не все, что может быть выражено на одном языке, может быть выражено (без добавлений и пропусков) на другом – и дело тут не только в том, что некоторые вещи легче сказать на одном языке, чем на другом. У нас есть достаточно веские причины считать, что во всех языках мира имеются слова для обозначения основных человеческих понятий и все, что вообще может быть выражено, может быть выражено путем правильного соединения этих понятий. В этом – и только в этом смысле – все, сказанное на одном языке, переводимо без потери смысла на другие языки. Сложные понятия и понятия, типичные именно для данной культуры, вроде тех, что скрыты за русскими словами «душа», «судьба» или «гласность», должны быть истолкованы в терминах основных понятий, а уже сами толкования могут быть переведены на какие угодно языки. Можно счи-

* *Вежбицкая А.* Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культуроспецифичных контекстах // Thesis. Вып. 3. 1993. С. 185–206.

тать, что в результате такого перевода каждый раз получаются предложения естественного семантического языка, в принципе понятные его носителям. Однако каждое такое предложение представляет собой семантическую формулу стандартизованного и неидиоматичного метаязыка, которая не может отражать естественный язык во всем его богатстве и уникальности. <...>

В естественном языке смысл нельзя полностью отделить от способов его выражения, между тем как в естественном семантическом метаязыке «что» может быть отделено от «как». Поэтому-то использование семантического метаязыка и позволяет проводить сопоставление значений слов в различных языках и культурах и, в частности, показать, в какой высокой степени большинство значений зависит от культуры. В каждом языке существуют не только, так сказать, «одноэлементные слова» из «алфавита человеческих мыслей», выражающие основные понятия; в нем имеется весьма широкий репертуар средств для обозначения сложных понятий: это – «многоэлементные слова», составляющие культуроспецифичные конфигурации элементарных строительных блоков и дающие ключ к пониманию способов мышления, свойственных данной культуре. Едва ли стоит говорить о том, что я отнюдь не утверждаю, будто отсутствие какого-то слова в языке свидетельствует об отсутствии в нем соответствующего понятия или о невозможности его сформировать. Однако наличие слова несомненно доказывает присутствие в языке такого понятия и, более того, говорит о его значимости в данной культуре. <...>

<...>

В. А. Маслова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ*

<...>

Проблема обозначения: концепт, понятие, значение

<...> По своей внутренней форме в русском языке слова «концепт» и «понятие» одинаковы: концепт является калькой с латинского conceptus «понятие» от глагола «зачинать», т. е. буквально «понятие, зачатие». Однако сейчас стали достаточно четко дифференцировать термины «понятие» и «концепт», ибо это хотя и однопорядковые, но не равнозначные понятия. Если понятие – это совокупность познанных существенных признаков объекта, то концепт – ментальное национально-специфическое образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о данном объекте, а планом выражения – совокупность языковых средств (лексических, фразеологических, паремиологических и др.).

Концепты – это не любые понятия, а лишь наиболее сложные и важные из них, без которых трудно себе представить данную культуру («авось» русских, «порядок» немцев и т. д.). <...>

---

* *Маслова В. А.* Теоретические основы когнитивной лингвистики // Когнитивная лингвистика : учеб. пособие / В. А. Маслова. Минск : ТетраСистемс, 2004. С. 27–53.

Концептом становятся только те явления действительности, которые актуальны и ценны для данной культуры, имеют большое количество языковых единиц для своей фиксации, являются темой пословиц и поговорок, поэтических и прозаических текстов. Они являются своего рода символами, эмблемами, определенно указывающими на породивший их текст, ситуацию, знания. Они являются носителями культурной памяти народа. <...>

Концепт как базовое понятие когнитивной лингвистики

<...> Разные определения концепта позволяют выделить его следующие инвариантные признаки: 1) это минимальная единица человеческого опыта в его идеальном представлении, вербализующаяся с помощью слова и имеющая полевую структуру; 2) это основные единицы обработки, хранения и передачи знаний; 3) концепт имеет подвижные границы и конкретные функции; 4) концепт социален, его ассоциативное поле обусловливает его прагматику; 5) это основная ячейка культуры. <...>

Отсутствие единого определения связано с тем, что концепт обладает сложной, многомерной структурой, включающей помимо понятийной основы социопсихокультурную часть, которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им; она включает ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации, присущие данной культуре. <...>

Структура концепта и методика его описания

<...> Каждый концепт как сложный ментальный комплекс включает в себя, помимо смыслового содержания, еще и оценку, отношение человека к тому или иному отражаемому объекту, его оценку и другие компоненты:

1) общечеловеческий, или универсальный;

2) национально-культурный, обусловленный жизнью человека в определенной культурной среде;

3) социальный, определяемый принадлежностью человека к определенному социальному слою;

4) групповой, обусловленный принадлежностью языковой личности к некоторой возрастной и половой группе;

5) индивидуально-личностный, формируемый под влиянием личностных особенностей – образования, воспитания, индивидуального опыта, психофизиологических особенностей. <...>

<...>

Концепт как основа языковой картины мира

<...> Концептуальные картины мира у разных людей одинаковы, ибо человеческое мышление едино. Национальные языковые картины мира – это просто иное их «расцвечивание».

Языковая картина мира отражает национальную картину мира и может быть выявлена в языковых единицах разных уровней. <...>

Термин «языковая картина мира» – это не более чем метафора, ибо в реальности специфические особенности национального языка, в которых зафиксирован уникальный общественно-исторический опыт определенной национальной общности людей,

создают для носителей этого языка не какую-то иную, неповторимую картину мира, отличную от объективно существующей, а лишь **специфическую «окраску» этого мира, обусловленную национальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культуры данного народа**.

<...>

В. А. Маслова

ТРАНСЛЯЦИЯ КУЛЬТУРЫ В ЯЗЫКЕ*

<...>

Концептосфера и концепт

Под концептосферой мы понимаем совокупность концептов, транслирующих культуру в языке. Термин «концептосфера» принадлежит Д. С. Лихачеву. <...>

З. Д. Попова и И. А. Стернин считают, что концептосфера – это чисто мыслительная сфера, состоящая из концептов, существующих в виде мыслительных картинок, схем, понятий, фреймов, сценариев, гештальтов (более или менее сложных образов внешнего мира), наиболее абстрактных сущностей, обобщающих разнообразные признаки внешнего мира. <...>

Семантическое пространство – это та часть концептосферы, которая получила выражение с помощью языковых знаков. Вся совокупность значений, передаваемых языковыми знаками данного языка, образует его семантическое пространство. В семантическом пространстве различаются лексико-фразеологические и синтаксические концепты, то есть концепты, которые объективированы соответственно словами, фразеосочетаниями или синтаксическими структурами. Изучая семантическое пространство языка, мы получаем достоверные знания о той части концептосферы, которая в нем представлена.

<...>

При одинаковом наборе универсальных концептов[2] у каждого народа существуют особые, только ему присущие соотношения между этими концептами, что и создает основу национального мировидения и оценки мира.

Но есть и специфические этноцентрические концепты, ориентированные на данный этнос. Нельзя на естественном языке описать мир «как он есть», т. к. язык изначально задает своим носителям определенную картину мира. <...>

<...>

Язык отражает то, что есть в сознании, а сознание формируется под воздействием окружающей нас культуры. Отсюда специфически русские национальные концепты – подвиг (Н. Рерих), воля, удаль, тоска (Д. С. Лихачев), душа, дом, поле, даль, авось (А. Д. Шмелев), интеллигенция... беспредел, новые русские, утечка мозгов и под.

---

* *Маслова В. А.* Трансляция культуры в языке // Когнитивная лингвистика : учеб. пособие / В. А. Маслова. Минск : ТетраСистемс, 2008. С. 82–261.

[2] Таковыми являются концепты: *пространство, время, количество (измерение), причина, судьба, правда* и др. (*Маслова В. А.* Когнитивная лингвистика : учеб. пособие. Минск, 2008). – *Примеч. ред*.

<...> В американской культуре (при наличии ряда универсальных концептов) важнейшими являются: свобода, Частная Собственность, деньги, Приватность, Богатство, Равенство возможностей, Конкуренция, Семья, демократия, Религия (Дж. Коннор).

<...>

Л. Н. Чумак

ЛИНГВОДИДАКТИКА. МОДЕЛИ ОПИСАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО*

Типологическое описание русского языка как иностранного

<...>

Русская языковая картина мира

<...>

Различаются две картины мира – концептуальная (понятийная) и языковая. Концептуальная картина мира богаче языковой, поскольку в ее создании участвуют разные типы мышления, в том числе и невербальные. Языковая картина мира передает средствами языка концептуальную картину мирра.

<...>

Модель ЯКМ может быть описана посредством следующих структур:

1) состав основных семантических оппозиций, имеющих универсальный характер для различных народов: *жизнь-смерть, земля-вода, день-ночь, счастье-несчастье, добро-зло* и др. (пространственные, временные, духовные);

2) мифологический набор (*Соловей-разбойник, Чудо-Юдо, Перун, Ярило* и др. – для русского фольклора);

3) совокупность прецедентных текстов национальной культуры, воссоздающих культурную среду, в которой пребывает языковая личность, и отражающих наиболее значимые в определенный период развития общества понятия и идеалы. Например, по определению литераторов, *кто виноват* и *что делать* – главные духовные проблемы для русской языковой личности всех эпох;

4) набор имен собственных как ключевых понятий культуры. «История духовной культуры человечества держится собственными именами», – писал известный русский философ В. Соловьев. С их помощью могут быть описаны ключевые моменты национальной истории и культуры;

5) комплекс ассоциаций, сопровождающих слово, или «фоновые» эмоции, поскольку национальная картина мира отражается на образных ассоциациях. Например, ассоциации иностранцев на слово-стимул *Беларусь: родина Марка Шагала; земля, политая кровью; советский заповедник; девственная природа; радушные люди; красивая, чистая и спокойная страна, Минск; картошка, бульба; война, партизаны*.

ЯКМ может быть описана как детализированная классификационная схема действительности, представленная в сознании носителей языка на всех его уровнях.

---

* *Чумак Л. Н.* Лингводидактика. Модели описания русского языка как иностранного // Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений по филол. специальностям / Л. Н. Чумак. Минск : БГУ, 2009. С. 13–46.

На уровне лексики элементы этой картины воплощаются, например, посредством функционального разделения близких по смыслу слов в рамках одной лексико-семантической группы слов (ЛСГ). Например: ЛСГ ‘оценка расстояния’ – *далеко, невдалеке, близко, вблизи, рядом, вдали, поблизости*. По-русски можно сказать: *Если будете неподалеку / поблизости / рядом, заходите.* Нельзя: *Е*сли будете вблизи / невдалеке, заходите*. Почему?

<...>

Важным для русского языкового сознания является ЛСГ *минута, момент, секунда, пора, время, ныне*. Почему неправильно: **Момент бездействия; Я забыл эту минуту?* Вспомните А. Пушкина: *«Пора, брат, пора…»* и *«Я помню чудное мгновенье»*. В русском языке концептуальными оказались названия кратких отрезков времени: *минута, момент, мгновение, час* и *пора*, что порождает проблемы при поэтическом переводе на другие языки. Время же бывает циклическое/линейное, активное/пассивное, а восприятие – непосредственное/опосредованное, достоверное/недостоверное и т. п. Все эти оттенки смысла влияют на сочетаемость слов в языке.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 3

Раздел 1. АСПЕКТНОСТЬ И КОМПЛЕКСНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 7

Э. И. Амиантова, Г. А. Битехтина, М. В. Всеволодова, Л. П. Клобукова. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») 7

С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. Лингвистические основы обучения иностранцев русскому языку 8

Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. Аспекты языка и аспекты обучения 10

В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. Приобретение знаний. Обучение фонетике, грамматике, лексике 12

А. А. Леонтьев. Аспектность и комплексность в обучении 14

С. И. Лебединский. Стратегии обучения русскому языку как иностранному 16

Б. В. Беляев. Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка 18

Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. Методическое содержание урока иностранного языка 18

Н. А. Спешнев. Предисловие 19

И. Д. Салистра. Общие методические положения 19

Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. Типы и виды уроков иностранного языка 20

А. Ф. Колесникова. Сочетание аспектного и комплексного подходов в преподавании русского языка при коммуникативной направленности обучения 20

Е. И. Зиновьева, А. В. Хруненкова. Лексика в практическом курсе русского языка как иностранного 26

С. Елинек. Грамматика и некоторые методические категории в процессе обучения русскому языку как иностранному 27

З. Н. Иевлева. Грамматический материал в учебном процессе 28

А. Шарф. Связь аспектных и комплексных занятий на разных этапах обучения русскому языку как специальности 30

А. Н. Щукин. Аспектно-комплексный принцип в обучении филологов-русистов 31

Л. Б. Армоник. Аспектное и комплексное обучение РКИ (уровень коммуникативной насыщенности) 35

От редколлегии 36

Контрольные вопросы 37

Задания 38

Раздел 2. ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 40

А. А. Реформатский. Фонетика 40

Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова. Что должен знать и уметь преподаватель РКИ-фонетист 41

А. А. Реформатский. Фонетика 42

Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова. Речевой аппарат. Понятие артикуляционной базы языка 44

Л. В. Щерба. Разговорный иностранный язык 46

Б. В. Беляев. Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка 47

О. П. Башилова, Н. А. Федянина. Краткие сведения об основных особенностях русской фонетики 50

С. И. Бернштейн. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) 51

С. И. Лебединский. Стратегии овладения языком 68

С. И. Лебединский. Стратегии обучения русскому языку как иностранному 72

А. Н. Щукин. Обучение фонетическим средствам общения 74

О. А. Артемова. Ритмика слова и обучение произношению 84

В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. Приобретение знаний. Обучение фонетике, грамматике, лексике 86

М. П. Чеснокова. Методика обучения русскому произношению 93

Н. Самуйлова. Принципы построения вводно-фонетического курса в учебниках русского языка для иностранцев 95

Д. Н. Антонова. О сопроводительном курсе фонетики и интонации в учебнике русского языка для иностранцев 101

Е. Л. Бархударова. К проблеме разработки лингвистических основ обучения русскому произношению на продвинутом этапе 105

Н. А. Любимова. Место фонетики при обучении специалистов-нефилологов 106

С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. Методика обучения произношению 109

Н. В. Богданова. Практическая значимость орфоэпических исследований 111

Е. И. Пассов. Обучение говорению как средству общения 114

И. Е. Абрамова. Фонетический акцент как дестабилизирующий фактор в устном переводе 118

Л. Н. Чумак. Типология иностранного акцента в русской речи 119

Ю. Г. Лебедева. Методический комментарий 120

Л. Н. Муханов. Жест и мимика в обучении эмоциональным интонациям (устная и письменная речь) 130

И. С. Милованова. Фонетические игры и упражнения:
описание и методический комментарий 132

Н. А. Федянина. Проблемы сопоставления
фонологических систем родного и изучаемого языков 135

В. Н. Вагнер. Ударение. Фонетика. Интонация 137

И. А. Пугачёв. Обучение русскому языку в аспекте этноориентированной методики 143

Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. Фонетика как аспект языка
и аспект обучения. Обучение фонетике 144

А. А. Акишина, О. Е. Каган. Обучение фонетике 145

Контрольные вопросы 147

Задания 148

Раздел 3. ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 150

Е. И. Зиновьева, А. В. Хруненкова. Лексика в практическом курсе
русского языка как иностранного 150

А. Н. Щукин. Обучение лексическим средствам общения 151

Е. И. Зиновьева, А. В. Хруненкова. Структура лексической системы
современного русского языка и обучение лексике 153

А. Ф. Колесникова. К вопросу описания лексических единиц в учебных целях 154

И. П. Слесарева. Изучение типологии лексико-семантических групп 158

С. П. Новиков. Системность в обучении лексике
как основа преодоления интерференции родного языка 160

С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. Организация лексического материала
в практическом курсе русского языка как иностранного 164

В. И. Половникова. Организация лексики и формирование системы
ее усвоения в практическом курсе русского языка 165

Н. Л. Федотова. Обучение лексике русского языка 169

Л. Н. Чумак. Языковые аспекты в методике преподавания
русского языка как иностранного 172

В. В. Морковкин, Е. М. Кочнева. Обучение лексике 174

В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. Приобретение знаний.
Обучение фонетике, грамматике, лексике 176

В. Н. Вагнер. Этапы работы с лексикой 182

С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. Обучение лексике 187

Н. Л. Шибко. Лексика в обучении русскому языку как иностранному.
Формирование лексических навыков 189

Л. Н. Чумак. Языковые аспекты в методике преподавания
русского языка как иностранного 190

В. И. Половникова. Система тренировок
по закреплению и активизации лексических единиц в речи 191

Н. М. Луцкая. О некоторых трудностях изучения русской лексики
(семантическая мотивированность слов) 195

А. Н. Щукин. Семантизация лексики русского языка
на занятиях с иностранцами (экспериментальные данные) 197

И. Э. Летуновская. Обучение иностранных студентов-филологов
навыкам адекватной семантизации 202

Н. И. Смирнова. Обучение иноязычному мышлению
через овладение системой понятий, выражаемых иноязычными словами 205

С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. Категория ошибки в лингводидактике
и пути преодоления языковых и речевых ошибок в речи иностранца 209

М. П. Чеснокова. Методика обучения лексике 209

О. А. Лазарева. Субтест «Лексика. Грамматика» 210

А. Н. Щукин. Обучение лексическим средствам общения 211

Общеевропейские компетенции владения иностранным языком 212

Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. Лексика как аспект языка и аспект обучения 213

А. А. Акишина, О. Е. Каган. Обучение лексике 216

Контрольные вопросы 216

Задания 217

Раздел 4. ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 219

А. В. Величко. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ.
Концепция и принципы описания 219

С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. Методика обучения грамматике 223

З. Н. Иевлева. Методическая организация грамматического материала
в коммуникативной системе обучения русскому языку иностранцев 226

Л. А. Вольская, Н. О. Рогожина. Обучение аспектам русского языка
как иностранного 227

Б. В. Беляев. Психологические основы обучения
фонетике и грамматике иностранного языка 231

В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. Приобретение знаний.
Обучение фонетике, грамматике, лексике 233

Е. И. Пассов. Обучение видам речевой деятельности как средствам общения 241

С. И. Лебединский. Стратегии обучения русскому языку как иностранному 244

А. Н. Щукин. Обучение грамматическим средствам общения 248

Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. Методическое содержание урока
иностранного языка 255

Н. О. Рогожина. Трудности освоения русской грамматики:
к вопросу о прагматической интерпретации функционирования
русских грамматических единиц (в аспекте РКИ).....256

С. А. Хавронина. Нормы русского словопорядка в лингводидактическом аспекте 257

Круглый стол «От учебника к уроку: грамматический аспект преподавания РКИ».....261

А. А. Акишина, О. Е. Каган. Обучение грамматике.....267

С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. Категория ошибки в лингводидактике
и пути преодоления языковых и речевых ошибок в речи иностранца 270

С. И. Лебединский. Стратегии овладения языком.....271

Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. Грамматика как аспект языка и аспект обучения.....275

В. М. Касьянова. Грамматика и лексика в учебных пособиях
по русскому языку как иностранному − соотношение и приоритеты 277

М. Я. Гловинская. Должны ли активные процессы в грамматике
современного русского языка учитываться в преподавании РКИ.....279

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) 281

Контрольные вопросы 283

Задания.....284

**Раздел 5. ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ В КОНТЕКСТЕ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ** 285

Л. Московкин. Русский язык как иностранный
и актуальные проблемы его преподавания.....285

Л. Н. Чумак. Социокультурный подход в обучении русскому языку как иностранному.....285

Л. В. Куликова. Основные подходы к пониманию термина
«межкультурная коммуникация».....287

О. А. Леонтович. Межкультурная коммуникация как особый тип общения 289

А. И. Басова. Роль межкультурной коммуникации
в системе университетского обучения 291

А. П. Садохин. Культурно-антропологические основы МКК 292

М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова. Некоторые частные аспекты
межкультурной коммуникации 294

А. П. Садохин. Виды межкультурной коммуникации.....297

О. А. Леонтович. Коммуникативные помехи и пути их преодоления 300

Д. Б. Гудков. Межкультурная коммуникация как особый тип коммуникации 306

Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. Межкультурная коммуникация
в практике обучения РКИ.....312

С. С. Хромов. Русская звучащая речь в аспекте межкультурной коммуникации: лингводидактика 316

А. Н. Щукин. Обучение социокультурным средствам общения 319

Д. Б. Гудков. Языковые единицы как хранители культурной информации 320

Г. В. Елизарова. Лингвокультурные аспекты межкультурного общения 321

И. А. Пугачёв. Обучение русскому языку в аспекте этноориентированной методики 322

Н. В. Баско. Фразеологизмы как средство лингвистического обеспечения межкультурной коммуникации 328

М. Д. Путрова. Паремии в межкультурном диалоге 332

Т. В. Ларина. Вежливость в межкультурном общении 333

О. А. Леонтович. Межкультурная коммуникация как особый тип общения 335

А. Л. Бердичевский. Что, как и почему в межкультурном образовании 338

А. Л. Бердичевский. К теории современного учебника РКИ 342

Е. Л. Кудрявцева, И. В. Корин. Создание единой системы тестов для определения уровня межкультурной компетенции 343

А. А. Белозерова. Межкультурное иноязычное обучение и воспитание студентов-лингвистов (на материале немецкого языка) 348

Г. В. Елизарова. Заключение 351

Контрольные вопросы 352

Задания 353

ПРИЛОЖЕНИЕ 355

Учебное издание

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ ХРЕСТОМАТИЯ

Учебно-методическое пособие

Составители
Басова Анна Ивановна
Скворцова Наталья Николаевна
Хальпукова Екатерина Леонидовна

Ответственный за выпуск *Т. С. Петроченко*
Художник обложки *М. А. Сарасек*
Технический редактор *В. П. Явуз*
Компьютерная верстка *Л. В. Луцевич*
Корректор *Н. А. Ракуть*

Подписано в печать 27.11.2024. Формат 70×100/16. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 29,02. Уч.-изд. л. 25,72.
Тираж 70 экз. Заказ 578.

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
«Информационно-вычислительный центр
Министерства финансов Республики Беларусь».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 2/41 от 29.01.2014.
Ул. Кальварийская, 17, 220004, Минск.