

**К ВОПРОСУ ОБ ОПИСАНИИ ЗНАЧЕНИЙ (СМЫСЛОВ)
СРЕДСТВАМИ РОДНОГО И ИЗУЧАЕМОГО (РУССКОГО)
ЯЗЫКОВ С ПОЗИЦИЙ ФУНКЦИОНАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНОГО ОПИСАНИЯ РКИ**

С позиций функционального подхода вопрос о рациональности/нерациональности привлечения родного языка учащихся к объяснению языкового материала, к формулированию и описанию значений (смыслов) является дискуссионным. На фоне давно оправдавшей себя в однородной этнической аудитории национально ориентированной методики преподавания РКИ (см., напр., [1]) и сложившейся практики создания разных типов учебников в зависимости от степени их универсальности функционально-коммуникативная методика по-прежнему ищет оптимальное решение проблемного вопроса, связанного с предпочтением или родного, или изучаемого (русского) языка для описания и объяснения значений (смыслов). Действительно, говорение начинается со смысла, со значения, которое необходимо выразить, используя соответствующие языковые средства (формы), в то же время на основе родного языка инофоны «глубже понимают иностранный язык: узнают функции определенных конструкций, цели их употребления в коммуникации, т.к. именно в формах родного языка для них изначально существуют смыслы» [12, с. 27].

В сущности, данный вопрос можно отнести к частным вопросам сопоставительной методики, связанным с практической реализацией принципа учета родного языка (к слову, данный методический принцип «пережил» в истории методики обучения иностранным языкам, в том числе РКИ, смену различных отношений: от признания единственным или главенствующим до полного или частичного исключения). И если едва ли удастся оспорить то, что усвоение изучаемых языковых явлений с помощью или на основе родного языка не должно превращать изучение языка в «разговоры о языке» и приводить к подмене практической речевой деятельности на уроке теоретизированием и сравнением двух языков [6, с. 40], то вопрос о рациональности/нерациональности обращения к родному языку учащихся при объяснении и описании значений (смыслов) остается открытым и спорным. По всей видимости, нерешенным он будет оставаться не только до тех пор, пока будут существовать универсальные учебники («учебники для всех»), не имеющие своих языковых вариантов, но и до тех пор, пока ученые (психолингвисты, грамматисты, методисты) убедительно и непротиворечиво не обоснуют наличие «внутриречевых структур», при опоре на которые формируется и декодируется смысл (А.В. Бондарко), и существование так называемого «кодowego языка мышления» (А.Г. Азимов, А.Н. Щукин), благодаря которому возможно понимание выраженного на иностранном языке смысла.

Несмотря на то, что и апологеты, и критики использования родного языка учащихся для формулирования смыслов и объяснения трудностей русского языка ориентируются, в сущности, на достижение одной общей

цели, они принципиально расходятся во взглядах на то, в какой степени и в каких конкретных случаях родной язык может и должен использоваться как вспомогательное средство (см., напр., [7], [8], [11], [12]). С одной стороны, обращение к родному языку при объяснении трудностей русского языка квалифицируется как «нерациональное», поскольку «мешает учащимся быстро овладеть русским языком, постоянно оставляя их в сфере родного языка» [8, с. 18]. С другой стороны, «родной язык *может* [курсив наш — Н.С.] использоваться [...] для семантизации русских слов, объяснения грамматического материала, формулирования заданий и упражнений» [7, с. 32]. Насколько, с методической точки зрения, оправдан отказ от родного языка учащихся в том случае, если им (учащимся) необходимо понять, а преподавателю, владеющему родным языком учащихся (или языком-посредником), необходимо объяснить, прокомментировать, к примеру, следующие формулировки: «*сообщение о признаках, свойствах через включение в класс однородных понятий*» [2, с. 21], «*Какое из соотносительных слов — **тот** или **такой** — имеет указательно-выделительную и какое — определительно-уподобительную функцию?*» [2, с. 20]; «***представляться** / **представиться** — только субъективное представление, «видение» умственным взором того, что существует, и того, чего еще не существует*» [10, с. 17]; «*глаголы группы **ходить** передают повторяющиеся движения, и их невозможно зафиксировать одномоментно*» [5, с. 9], «*слова **уже, теперь сейчас** подчёркивают значимость предшествующего действия для более позднего временного плана*» [5, с. 77]; «*для обозначения причины непреднамеренных действий субъекта, когда причиной таких действий являются черты его характера (обычно отрицательные), употребляется конструкция **по + дат. пад.***» [4, с. 43]; «*если прилагательные, выступающие в роли сказуемого, дают характеристику предмета, указывая на несоответствие признака требуемому, они употребляются в краткой форме*» [4, с. 79], «*во временных предложениях с союзом **пока** действие, о котором говорится в главной части предложения, ограничено временными рамками, обозначенными глаголом, стоящим после союза **пока***» [4, с. 32]; «*в **то время, когда** (употребляется при обозначении уточнительной ограничительной одновременности)*» [3, с. 258], «***на + В.п.** (употребляется, когда указывается планируемое время проведения действия, которое является результатом действия, названного глаголом)*» [3, с. 256]? Как видим, некоторые из данных толкований и комментариев требуют не только грамматико-стилистической правки, но и того, что называется «переводом с русского на русский». Строго говоря, приведенные описания рассчитаны на учащихся, владеющих русским языком в объеме различных уровней: от «первого (начального)» до «порогового продвинутого», однако едва ли инофон, владеющий русским языком в объеме «порогового продвинутого», или II сертификационного уровня (B2), способен без обращения к двуязычному словарю и манипуляций со структурой предложения понять следующее описание смысла средствами русского языка: «*для обозначения количества времени, необходимого для достижения результата действия (что передаётся глаголами совершенного ви-*

да результативного способа действия типа *написать, решить, приготовить*), употребляется конструкция *за + вин. пад.*» [4, с. 16]. В контексте сказанного показателен также следующий пример: «*расположение нескольких предметов по краю вытянутого ориентира обозначается с помощью предлога **вдоль** и родительного падежа*» [9, с. 223]. По меткому выражению В.А. Федосова, в таком случае «смысл формулируется на изучаемом русском языке с использованием малопонятной учащимся лексики» [12, с. 26]. Следовательно, распознавание соответствующих высказываний и успешное речевое продуцирование становятся крайне затруднительными. «Выход из создавшегося положения, — как пишет проф. В.А. Федосов, — остается один: формулировать смыслы изучаемого языка с опорой на родной язык учащихся» [12, с. 27]. Однако, на наш взгляд, для столь категоричного отказа от описания смыслов средствами изучаемого (русского) языка нужны не только основания, но и обоснования. Заметим, что в описании и представлении языкового материала находит отражение взаимосвязанное и взаимодополняющее единство двух принципов: ономаσιологического и семасиологического. Грамматика РКИ не может ограничиться только одним — ономаσιологическим или семасиологическим — подходом (в особенности, на продвинутом этапе): она описывает грамматические явления одновременно и от смысла и от формы в их неразрывном единстве. Смысл, наряду с его *описанием, формулированием*, еще и *выражается* определенной формой изучаемого языка, и это позволяет инофону (с той или иной степенью успешности) не только «начинать строить» высказывания, но и «заканчивать» их. Пожалуй, не будет ошибкой убеждение в том, что к настоящему времени теория обучения РКИ не располагает убедительными статистическими и экспериментальными данными, которые свидетельствовали бы в пользу этой модели описания грамматики русского языка (исключительно с опорой на родной язык учащихся) как единственно приемлемой.

Между тем нельзя не признать, что «сегодняшнее промежуточное состояние нашей науки» (В.И. Шляхов), связанное с выбором возможных путей развития методики преподавания РКИ, заставляет вернуться к списку давних «функциональных» проблем и, преодолев своеобразный лингвометодический редуccionизм, выбрать целесообразные, оптимальные решения задач, стоящих перед объяснительной грамматикой. На современном — «посткоммуникативном» — этапе методики преподавания иностранных языков, в том числе РКИ (А.Л. Бердичевский, Е.И. Пассов, Л.П. Лысакова и др.), дискуссионные и все еще открытые вопросы (в частности, вопрос о необходимости и степени участия родного языка учащихся в описании и объяснении значений/смыслов) не только не теряют своей актуальности, но и приобретают особую значимость ввиду возможности новых путей их решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вагнер, В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. — М., 2001.

2. Войнова, Е.И. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Основной курс (второй год обучения). Книга для студента. — М., 1985.
3. Дерягина, С.И. В газетах пишут... — М., 2008.
4. Егорова, А.Ф. Трудные случаи русской грамматики: сб. упражнений по русскому языку как иностранному. — СПб., 2011.
5. Колосницына, Г.В. Грамматические этюды. Трудные разделы грамматики русского языка. — М., 2009.
6. Костомаров, В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М., 1988.
7. Леонтьев, А.А. Основные положения советской методики обучения русскому языку как иностранному // Методика: заочный курс повышения квалификации филологов-русистов; под ред. А.А. Леонтьева. — М., 1988.
8. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г.И. Дергачева [и др.]. — М., 1989.
9. Милославский, И.Г. Краткая практическая грамматика русского языка. — М., 1987.
10. Пирогова, Л.И. Учебник русского языка для стажеров и аспирантов гуманитарного профиля. Основной курс. Книга для учащегося. — М., 1990.
11. Федосов, В.А. Венгерско-русские языковые контакты: преподавание языка в речевой среде с учетом родного языка студентов. — Ньиредьхаза, 1997.
12. Федосов, В.А. О коммуникативной методике преподавания РКИ / Русский язык за рубежом. — 2011. — № 1. — С. 25–29.